

La educación virtual: logros, desafíos pendientes, búsqueda de un balance. El rol de los docentes. Nuevos perfiles

ONLINE EDUCATION: ACHIEVEMENTS, PENDING CHALLENGES, SEARCH FOR A BALANCE. THE PROFESSORS' ROLE. NEW PROFILES

Áurea Elisa Arica Solórzano
Universidad de Lima
Aarica@ulima.edu.pe

RESUMEN

Esta propuesta partió de la necesidad que se evidencia en la carencia del logro de aprendizajes, en el desánimo y desinterés con relación a los entornos virtuales. Así también, de la necesidad de que la práctica docente sea revisada y reformulada con el fin de concientizar a los docentes e invitarlos a seguir un modelo reflexivo. El objeto de estudio propuso un nuevo perfil docente: el docente reflexivo; un nuevo desafío para la educación virtual. Se analizó el perfil del docente tradicional vs. el del docente reflexivo, cuya propuesta se centra en adoptar la práctica reflexiva, una metodología holística cuyo principal eje es la afectividad, y que difiere de la reflexión habitual inherente al ser humano. Asociamos la práctica reflexiva del docente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para el logro de un conocimiento metacognitivo. En un intento de establecer un perfil del docente virtual, se puso a disposición una tabla con las características del docente reflexivo y se invitó a los docentes cuya práctica se centra en la transmisión de conocimientos a realizar un ejercicio práctico en tres niveles de reflexión. Finalmente, se propuso extrapolar esta metodología a otras áreas del saber.

PALABRAS CLAVE: educación virtual, nuevos desafíos, docente reflexivo, práctica reflexiva, perfil docente

ABSTRACT

This article arises from the evident lack of learning achievements and the discouragement and disinterest related to virtual learning environments. It also arises from the need to review and reformulate teaching and raise awareness as to the benefits of the reflective teaching model. The article proposes a new teaching profile —the reflective teacher— to face the challenge of virtual education. The article compares the profile of the traditional teacher vs. that of the reflective teacher, focused on adopting a reflective practice, a holistic methodology based on affectivity, and different from the usual reflection inherent to human beings. A review of the vast literature led us to associate the teacher's reflective practice with the students' learning styles to achieve metacognitive knowledge. In an attempt to enhance the teaching-learning process and to establish a profile of the virtual teacher, we made a table containing the characteristics of the reflective teacher and invited teachers whose practice is focused on the transmission of knowledge to carry out a practical exercise involving three levels of reflection. Finally, we proposed to extrapolate this methodology to other areas of knowledge.

KEYWORDS: online education, new challenges, reflective teacher, reflective practice, teacher's profile

¿PENSASTE ALGUNA VEZ QUE NUESTRO ESCENARIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CAMBIARÍA?

La dinámica de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual ha evolucionado, se ha transformado de modo que se pudo eliminar la barrera de la distancia y lo que ello implica. Esta virtualidad dio inicio a un supuesto modelo de enseñanza transitoria. Sin embargo, la virtualidad llegó para ser una alternativa no menos importante que la educación presencial. Esta ha llegado a ser incluso un complemento de extensión muy atractivo a través del cual podemos potenciar cambios en la educación de la era posmoderna y una oportunidad de potenciar habilidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje ya existentes.

La educación virtual implicó todo un reto para la mayor parte de docentes: adaptar actividades diseñadas para escenarios presenciales a escenarios virtuales; construir empatía con los estudiantes a través de una pantalla; y reconocer los diversos estilos de aprendizaje preponderantes en el aula, para así proponer actividades que ayuden a los estudiantes con diferentes estilos cognitivos a ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje. Así también, implicó captar su atención en clase; fomentar el interés en los estudiantes y poder adaptar las presentaciones de clase en un tiempo más corto de atención que el usual. Sumado a ello, supuso la necesidad imperante del docente de implementar herramientas de comunicación y colaboración constante entre el alumno y él, trabajando conjuntamente para así crear un ambiente óptimo para todos. En tal sentido, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2020) señala:

El reto para los docentes de mantener un vínculo cercano a través de una pantalla (el aquí estoy del otro lado) los condujo a aprender mucho en poco tiempo, ... a seleccionar materiales y actividades más adecuadas al distanciamiento e igualmente motivadoras, a retroalimentar la enseñanza con devoluciones significativas, a buscar otras estrategias para incluir en la enseñanza virtual, a aquellos estudiantes que no están comunicándose o aquellos que necesitan otro tipo de atención personalizada. (p. 8)

Estas devoluciones deben realizarse de manera oportuna y deben ofrecer una retroalimentación de calidad resaltando las fortalezas de los estudiantes en primera instancia y aprovechando la situación para generar en ellos el sentido del logro personal y satisfacción. De esta manera, se podrá desarrollar luego una evaluación formativa, con el único fin de fomentar el aprendizaje significativo y proveer al estudiante la oportunidad de replantear sus ideas o tareas, en concordancia con las metas u objetivos trazados.

De otro lado, la capacidad de resiliencia jugó un rol esencial en la enseñanza virtual, que es propia del quehacer docente, para enfrentar esta coyuntura actual, la cual incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Knakal (2011) señala en su estudio: "Los integrantes del equipo conciben la resiliencia, como aquella capacidad de responder

con éxito a la adversidad con las herramientas que busca desarrollar el programa “Habilidades para la Vida” (p. 75); y esto mismo fue lo que ocurrió en nuestro sistema educativo cuando los docentes fueron capaces de adaptarse al nuevo contexto virtual.

A su vez, la enseñanza virtual fue inesperada, irrumpió en el sistema educativo peruano y fue empleada mayormente en cursos de posgrado a distancia. De tal forma que cada casa de estudios o institución educativa estableció sus modelos, plataformas, metodologías y sistemas, sobre la marcha, muy lejos de hacerlo a priori ante la coyuntura en la que nos encontrábamos (ANEP, 2020).

No obstante, los docentes con su capacidad de resiliencia y pasión por su labor educativa cumplieron con los lineamientos asignados por cada institución y aprovecharon la situación como una oportunidad de mejora para el sistema educativo. Así, se potenció el uso de diversas herramientas tecnológicas, las cuales incluso podrían ser usadas en otras materias. El docente debió y debe adaptar esas herramientas para la enseñanza de cada disciplina en particular. En otras palabras, no se trata de hacer lo cotidiano, lo ya conocido, lo convencional, sino de crear actividades significativas y por ende memorables, que generen la activación de las hormonas del aprendizaje.

Es decir, no bastará solamente con usar herramientas de vanguardia en la creación de actividades, sino también construir y adecuar las actividades asociándolas al logro de objetivos, adaptándolas de acuerdo a la realidad del aula. Por ello, no todas las actividades propuestas de un mismo tipo podrían funcionar de igual manera con todos los grupos humanos. Por consiguiente, es recomendable siempre asociar cada actividad a los saberes previos de los estudiantes utilizando herramientas diseñadas para la creación de actividades y que estas se realicen en contextos de interés de los estudiantes y en base a sus necesidades. Para ello, el docente debe involucrarse activamente en cada actividad, participando, simulando ser uno de ellos.

En tal sentido, las herramientas por sí solas no garantizan el aprendizaje, mas sí el agente formativo valiéndose de estas herramientas moldeadas, adecuadas, enriquecidas, diseñadas según los modelos cognitivos e intereses de los educandos; de este modo se lograrán aprendizajes significativos y memorables en ellos. Javier Onrubia (2016) afirma:

... la calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas que se disponen, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos... sino en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta, y en la manera en que esas formas de actividad se organizan, combinan, secuencian y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 10)

Al respecto, Onrubia (2016) señala que existen dos riesgos en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): el primero es que muchos de los agentes formativos no reconocen la relación entre las TIC, la comunicación y las prácticas educativas, sin contar que, a través de una buena práctica educativa, se logrará la mejora y optimización de las TIC en la enseñanza-aprendizaje. El segundo riesgo que avizora es que existe mucho debate respecto al uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje, cuando deberían enfocarse en los procesos de enseñanza, en la práctica docente, apoyados por las herramientas tecnológicas.

Es por esa razón que el rol del docente no recae meramente en transmitir conocimientos y explicaciones, ya que este conocimiento siempre será cambiante y accesible. En cambio, su rol será enseñar a los estudiantes a ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje, promoviendo así el desarrollo cognitivo a través de actividades que les permitan ejercer una aptitud crítica, aplicar y extrapolar los conocimientos adquiridos a otras disciplinas. Es así que dejarán de ser meros receptores pasivos de conocimiento con el fin ulterior de memorizar información que, al no ser discernida, analizada ni puesta en práctica, será olvidada (Marqués, G., 2000, como se citó en Domínguez et al., 2013). A continuación, citamos algunas funciones que deben realizar hoy en día los buenos docentes:

- Diagnóstico de necesidades de los estudiantes.
- Conocer las características individuales y grupales.
- Planificar las clases. Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas).
- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos.
- Motivar al alumnado (despertar el interés y el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán) y mantener dicha actitud.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje (establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje, velar por un aprendizaje significativo).

- Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización (durante el desarrollo de las actividades, observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor, así como consultor, para aclarar dudas de contenidos y metodología; aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes).
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.
- Ofrecer tutoría y ejemplos.
- Experimentar en el aula buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales.
- Colaboración de la institución en la gestión (Marqués, G., 2000, pp. 3-10 citado en Domínguez et al., 2013).

LA ENSEÑANZA VIRTUAL Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: DEFAFÍOS PENDIENTES

Los docentes universitarios, en gran mayoría, son docentes sin formación pedagógica, pero con un amplio dominio de la materia. Aportan conocimiento y su experiencia profesional en la asignatura a cargo. Esta realidad en ocasiones exige a los docentes asumir funciones en las que carecen de formación; sin embargo, en base a la experiencia logran los objetivos en la presencialidad y se acercan al logro en la enseñanza virtual. Por un lado, debido a que muchos de ellos, al no ser nativos tecnológicos, no obtienen los mismos resultados; y, por otro lado, existe un porcentaje de docentes que sí poseen habilidad pedagógica innata, cuyo conocimiento tácito les permite tener éxito. Sin embargo, en la práctica estos resultan ser la minoría. Es por ello que, a través de este artículo, se persigue concientizar a los docentes e invitarlos a desterrar ideas arraigadas en cuanto a su práctica, ya que ello podría conllevar a resultados irreversibles en los estudiantes.

Tal y como lo señala Borges (2005), "... el docente debe ser consciente de las acciones o carencias en las que él mismo puede incurrir [...] con el acierto o la torpeza de sus acciones los docentes pueden influir de manera determinante en la motivación o en la frustración de sus estudiantes ..." (p. 4).

En tal sentido, ciertas conductas de los docentes originan en los estudiantes desánimo, desatención, frustración y desinterés en el curso. Entre estas conductas, podemos citar la de brindar respuestas tardías o inoportunas, carencia de empatía en el aula, no mostrar claridad en las indicaciones, ser desorganizado en el curso, saturar a los estudiantes con diversas asignaciones, no considerar las particularidades de los estudiantes para así contemplar diversas estrategias en el proceso de formación y no causar frustración en ellos al no considerar su situación. Asimismo, no reconocer la

inminente necesidad de la construcción de actividades didácticas que fomenten la comunicación a través de la virtualidad y la construcción de empatía.

Así pues, las competencias profesionales del docente en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) señalan:

estableciendo una relación causa-efecto encontramos que la falta de preparación pedagógica y tecnológica de los profesores y responsables del diseño de un programa formativo EVA dan origen a que el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación se centren en el aspecto memorístico, a que la presencia del docente en el aula virtual sea limitada o insuficiente y que la retroalimentación no sea en tiempo oportuno (Carbajal, 2013, como se citó en Domínguez et al., 2013).

Bajo esta premisa, Carbajal (2013), citado en Domínguez et al., 2013, p. 254, reafirma nuestra posición estipulando que la limitada preparación pedagógica y tecnológica por parte del docente genera limitada respuesta ante los diversos estímulos proporcionados a los estudiantes, ya que estos no son presentados ni aplicados de manera eficiente en el aula virtual. Por consiguiente, crean una barrera que impide el aprendizaje significativo en el entorno virtual.

Así pues, su práctica es mecanizada, y es por esa razón que, en situaciones, este docente aplica una misma actividad a diversos grupos humanos sin antes haber contemplado el estilo de aprendizaje predominante en el aula. Por esta razón, no en todas las aulas se consigue el éxito esperado, por lo que es preciso crear a priori el escenario virtual adecuado para brindar una correcta formación adaptándonos a los diversos esquemas cognitivos o estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Nuestro objeto de estudio abarca un conglomerado de situaciones en las que debemos considerar adaptar la práctica docente en función de las particularidades de nuestros estudiantes para potenciar los resultados académicos, no solo mediante herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, sino también con el perfil docente como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que será el docente el encargado de construir un clima de cercanía y empatía con sus estudiantes. Este clima favorecerá significativamente el desempeño de los estudiantes y dará origen a un proceso formativo ameno, lejos de lo convencional y rutinario que conlleva a tener estudiantes preocupados por una calificación numérica, adquiriendo conocimiento por estadios cortos para luego ser olvidados, debido a que estos no fueron internalizados.

Dicho de otra manera, podemos resumir en tres dimensiones fundamentales las nuevas competencias de los docentes, según Gisbert et al., 2001, como se citó en Del Moral & Villalustre (2005):

Saber hace alusión al dominio del docente sobre las nuevas competencias a seguir;
Saber hacer hace alusión al diseño e implementación de los cursos de formación

online por parte del docente; *saber ser* hace alusión a las habilidades y destrezas comunicativas y sociales que favorezcan la permanencia del estudiante en el proceso de la enseñanza virtual. (p. 21)

Ante una gran variedad de definiciones en torno a estilos de aprendizaje, nos hemos decantado por la definición de Keefe (1988, como se cita en Alonso et al., 1994), la cual señala que los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

A partir de esta definición, podemos entender que los estilos de aprendizaje son muy susceptibles de variación, y esta variación comprende potenciar las habilidades y destrezas de los estudiantes. Sin embargo, la poca atención dada a este asunto podría causar graves consecuencias.

En esa misma línea, tomaremos como referente el modelo de Estilos de Aprendizaje de Felder (1988), quien propone los siguientes estilos de aprendizaje a través del modelo Felder-Silverman:

1. **Estudiante sensorial:** concreto, práctico, orientado hacia hechos y procedimientos, o el **estudiante intuitivo:** conceptual, innovador, orientado hacia teorías.
2. **Estudiante visual:** prefiere las representaciones visuales, de cuadros conceptuales, diagramas, tablas de flujo; o el **estudiante verbal:** prefiere las explicaciones habladas y escritas.
3. **Estudiante inductivo:** prefiere las explicaciones que van desde lo específico hasta lo general; o el **estudiante deductivo:** prefiere las explicaciones que van desde lo general hasta lo específico.
4. **Estudiante activo:** aprende manipulando las cosas y trabajando en equipo; o el **estudiante reflexivo:** aprende reflexionando sobre las cosas y trabajando individualmente.
5. **Estudiante secuencial:** aprende de forma lineal y en pequeños pasos; o el **estudiante global:** aprende de forma integral (Felder, 1988, pp. 676-679).

Desde esta perspectiva, podemos inferir que no es humanamente posible discernir entre un grupo grande de estudiantes el estilo de aprendizaje particular de cada uno en su totalidad. No obstante, se pueden matizar las actividades de tal manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de experimentar el logro de aprendizaje (*self achievement*).

EL NUEVO PERFIL DEL DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD: EL DOCENTE REFLEXIVO COMO NUEVO DESAFÍO

Es común ver a docentes convencidos de haber realizado un buen desempeño en el aula virtual, docentes que no dan cuenta de sus falencias, carencias o acciones y que tienen una creencia arraigada de que su práctica es correcta y no necesita ser revisada ni mucho menos reformulada. Es ahí cuando incurren en graves errores que podrían influenciar en la limitación de la construcción de conocimiento en los estudiantes y, por ende, en la permanencia o la deserción de estos.

La gran mayoría de docentes cumplen con diversos modelos de enseñanza-aprendizaje o esquemas asignados por las instituciones, pero ninguno de estos modelos contempla una práctica reflexiva. Hasta el momento no se tiene un perfil establecido para un docente que imparte enseñanza virtual, que sirva de guía y que además sea de utilidad para elaborar las rúbricas para una correcta evaluación por parte de las instituciones a cargo. De la misma forma, para que las instituciones, después de hacer un diagnóstico, puedan realizar capacitaciones para estimular el desarrollo de destrezas en los docentes. (Véase el estudio realizado en Carbajal, M., 2013, p. 254, citado en Domínguez et al., 2013). Cabe resaltar que, a pesar de la existencia de lineamientos de referencia para la modalidad a distancia (ANR, 2007), no se cuenta propiamente con un perfil del docente virtual normado.

Sumado a ello, el estudio arroja que “existe confusión sobre las funciones y roles que deben asumir los docentes en un Entorno Virtual de Aprendizaje”, coincidiendo finalmente con lo expuesto líneas arriba, donde se indica que las instituciones carecen de un modelo o de directrices claras de un perfil del docente virtual.

A través de este estudio, proponemos el nuevo perfil del docente: el docente reflexivo, quien vence sus propias creencias arraigadas, ya que realiza una autoevaluación permanente bajo una práctica holística, la cual llama a reflexionar sistemáticamente en cada una de sus sesiones de clase. En cambio, el docente convencional, por más que tenga conocimientos o habilidad para transmitirlos, no despierta pasión alguna en los estudiantes, debido a que su práctica carece del componente afectivo, característica habitual e inherente de una práctica reflexiva. Por ello, en primera instancia, pasaremos a desarrollar el concepto de práctica reflexiva:

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al

convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión. (Domingo, 2017, p. 34)

Es por ello que proponemos un acompañamiento pedagógico desde una perspectiva crítico-reflexiva, que involucra la deconstrucción de la práctica docente, la cual consiste en revisar su praxis actual y anterior desde la retrospección, apoyándose en una guía autoevaluativa tomada de Larrivee (2008) y reconstruyendo su práctica a partir de un análisis profundo de esta.

Tomaremos como base el estudio de Domingo (2021), donde se indica que reflexionar es una práctica inherente al ser humano; pero encontramos vasta diferencia entre una reflexión natural y otra premeditada, sistemática y aprendida.

En consecuencia, este ejercicio de reflexionar no alcanza un nivel significativo, si el docente no pone en práctica hábitos reflexivos. De ahí que es relevante realizar un autoanálisis de su práctica mediante una reflexión en la acción docente y después de la acción para crear su propia teoría y reformular su práctica. Ello, como un ejercicio habitual. La llamada práctica reflexiva es una metodología humanística y, al ser aprendida y sistemática, requiere la disposición y el compromiso del docente para su ejecución.

Domingo (2014): la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea; por el contrario, la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Mientras la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la práctica reflexiva es una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. (p. 54)

Figura 1

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES	
REFLEXIÓN NATURAL	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Causal	Intencional

Nota. Domingo (2014, p. 54)

Actualmente se atribuye especial valor a los grados alcanzados a lo largo de la carrera profesional, pero, sin restar mérito a todo profesional que crece académicamente, será sabio complementar estas destrezas obtenidas con el ejercicio de una

práctica reflexiva, ya que no bastará ser erudito en la materia ni ostentar grados académicos limitándose solamente a ser un transmisor de conocimientos. Todo ello no demuestra que el docente posea las competencias suficientes para ser un buen maestro crítico-reflexivo. La diferencia radica en que el buen docente alcanzará la excelencia con sus estudiantes, debido a que su práctica va más allá de lo convencional, analizando, examinando su experiencia, reformulándola, construyendo estrategias a la medida que lo considere según la necesidad de sus estudiantes, aplicando esta nueva metodología como estrategia de autoinstrucción y haciendo de la práctica reflexiva un hábito.

Es entonces cuando la retroalimentación ocurre, y es cuando la teoría y la práctica dejan de estar divorciadas complementándose una a la otra, y en donde el docente reflexivo se enfoca en generar experiencias significativas y de vasto conocimiento, produciéndose un flujo bidireccional entre teoría y práctica. Empleando las palabras de Domingo (2021), “la formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso” (p. 54).

Figura 2

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES
Concibe la relación de teoría y práctica como un binomio.
Practica una enseñanza formativa.
Actitud indagadora.
Transmite seguridad, confianza.
Comprometido con los retos y desafíos.
Opta por diseños y modelos didácticos abiertos.
Permanece abierto a sugerencias.
Presta atención a las particularidades de sus estudiantes evitando la homogeneización.
Contextualiza sus enseñanzas.
Adecúa su enseñanza a los contextos social, cultural y geográfico de sus estudiantes.
Ejerce una conducta autorreflexiva.
Muestra una conducta comunicadora, abierta.
Es dinámico y didáctico.
No basa su práctica en creencias.
No es el protagonista de la clase.
Busca el balance en una sesión de clase brindando igualdad de oportunidades.
Considera la afectividad como eje principal de su práctica.
Es capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción.
Es capaz de gestionar interacciones reflexivas con sus pares.
Integra verdaderas realidades de aprendizaje.

Construye estrategias en base a las necesidades.

Se preocupa por los resultados, pero sobre todo por los procesos.

Crea un ambiente propicio para el aprendizaje a través de actividades significativas y por ende memorables.

Por último, en este estudio consideraremos de manera inicial tres de los cuatro niveles de reflexión establecidos por Barbara Larrivee (2008) para un ejercicio práctico en aquellos docentes que asuman un ejercicio crítico de su práctica y que apuesten por convertirse en docentes reflexivos.

Reflexión superficial (Superficial reflection): nivel incipiente de reflexión en el que la mayor preocupación radica en mantener el orden en el aula, dejando de lado la razón principal de la esencia del docente: el aprendizaje.

Reflexión pedagógica (Pedagogical reflection): nivel alto de reflexión en el que el docente es capaz de revisar sus objetivos en concordancia con la teoría y la práctica, tratando de encontrar incoherencias.

Reflexión crítica (Critical reflection): considerado un nivel mayor de reflexión, en el que el docente analiza y reflexiona sobre su práctica, sus principios éticos, creencias y las consecuencias de su praxis en los estudiantes, buscando confluir la práctica con los ideales de los estudiantes (Larrivee, 2008, p. 348).

REFLEXIONES FINALES

En ese marco, la práctica reflexiva surge como una propuesta innovadora cuyos múltiples beneficios radican en ser un modelo holístico transformador, centrado en el ser humano y no únicamente en el conocimiento teórico. Propicia en el docente una enseñanza crítico-reflexiva y alcanza su nivel máximo cuando se logra un conocimiento metacognitivo del mismo. De igual manera, es capaz de decodificar conductas de los estudiantes; propone actividades basadas en la diversión con el fin de generar un clima emocional positivo que a su vez motive y predisponga al estudiante a seguir aprendiendo, a confluir el conocimiento científico con el conocimiento, a eximirlo de reacciones o conductas impulsivas. Esto le permitirá al docente reaccionar a situaciones complejas, de manera sabia, con plasticidad, a través del uso de procesos mentales como la intuición, la emoción, la pasión, la afectividad, ejes de una práctica reflexiva. De esta manera, podrá asumir un liderazgo emocional en el aula, lo cual es una de las características de un docente reflexivo.

Finalmente, debemos mencionar que, a través de la práctica reflexiva, se formarán líderes que desarrollarán competencias emocionales básicas para dinamizar el logro de los objetivos planteados en el aula. Arica (2017) plantea: “Este líder se va a caracterizar por crear situaciones óptimas para el aprendizaje significativo, construyendo confianza,

empatía, cooperación, respeto, sentido de humor y lazos afectivos. A esto llamaremos un liderazgo emocionalmente inteligente” (p. 59).

REFERENCIAS

- Arica Solórzano, Á. E. (2017). *Capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes* [Tesis de maestría], Universidad de San Martín de Porres. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/971/browse?type=author&value=Arica+Sol%C3%B3rzano%2C+Aurea+Elisa>
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, J. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao. Ediciones Mensajero. https://www.researchgate.net/profile/DomingoGallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*. <https://www.redalyc.org/pdf/550/55000904.pdf>
- Del Morral Pérez, M. & Villalustre Martínez, L. (2005). Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802602.pdf>
- Domínguez, J., Rama, C. & Rodríguez, J. (2013). *La educación a distancia en el Perú*. Gráfica Real S.A.C. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/6391>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- Domingo, A. (2021). *Práctica reflexiva. Un modelo transformador de la praxis docente*, 34 (pp. 3-21). <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Felder, M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7) (pp. 674-681). https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education
- Knakal, F. (2011). *El aporte en el desarrollo de la resiliencia en educadores de primer ciclo del programa HPV, Pudahuel: la mirada de sus profesionales* [Tesis de licenciatura]. Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2566>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3) (pp. 341-360).

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50 (pp. 1-16). Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>