PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

LA FUNCIONALIDAD DE LA FICHA REFLEXIVA EN LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS GENERADAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

THE FUNCTIONALITY OF THE REFLECTIVE SHEET IN PROBLEMATIZING EDUCATIONAL SITUATIONS ARISING FROM TEACHING PRACTICE

AUTOR

ROBERTO GUTIÉRREZ RIVERA
ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (OAXACA)
MÉXICO

doi 10.65011

Volumen 5 - Número 6
2026

Redilat
Red de Investigadores Latinoamericanos
PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
LATINDES
INSTITUTO LATINOAMERICANO EN DESARROLLO SOSTENIBLE

La Funcionalidad de la Ficha Reflexiva en la Problematización de las Situaciones Educativas Generadas de la Práctica Docente

The Functionality of the Reflective Sheet in Problematizing Educational Situations Arising from Teaching Practice

Roberto Gutiérrez Rivera
rgrivera6715@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0997-4552
Escuela Normal de Educación Especial (Oaxaca)
Oaxaca – México

Artículo recibido: 11/10/2026
Aceptado para publicación: 11/11/2026
Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El artículo expone los resultados generados al valorar la funcionalidad de los elementos que estructuran la ficha reflexiva, proceso que va desde el planteamiento de las intencionalidades, la discusión individual y grupal fomentado en las pautas de exploración, las conclusiones y la pregunta de reflexión, propuesta de intervención que problematiza los objetos de estudios generados de la práctica docente y contribuye a profundizar en su abordaje teórico para su dominio temático. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de corte naturalista, con alcance descriptivo-interpretativo, fomentando la reflexividad docente a partir de responder como preguntas centrales ¿cuál es la funcionalidad de los elementos que estructuran la ficha reflexiva, al ser empleada como dispositivo que problematiza las situaciones educativas vinculadas a la práctica docente? y ¿cómo implementar la didáctica de la problematización en la determinación de objetos de estudios desde la práctica docente?, generado de la línea de investigación formación y práctica docente para la atención a la diversidad. Los resultados reflejan que los estudiantes en formación inicial son capaces de problematizar las situaciones educativas inherente a su actuar docente, algunas debilidades se reflejan en la traspolación de las interrogantes individuales a la exploración grupal, aunado a que no logran enunciar cuál es la pregunta central en las conclusiones. Se concluye que la ficha reflexiva es un dispositivo que coadyuva a desarrollar competencias problematizadoras en la formación inicial, camino viable de optar ante la ausencia de propuestas curriculares que abonen a investigar la práctica docente.

Palabras clave: ficha reflexiva, aprendizajes experienciales, problematización, reflexividad, situación educativa

ABSTRACT

The article presents the results obtained from evaluating the functionality of the elements that structure the reflective worksheet—a process that ranges from the formulation of intentions, to individual and group discussion fostered through the exploration guidelines, to conclusions and the reflective question—a proposed intervention that problematizes the objects of study arising from teaching practice and contributes to deepening the theoretical approach to mastering the subject matter. The research was conducted using a qualitative, naturalistic approach with a descriptive-interpretive scope, fostering teacher reflexivity by addressing the following central questions: What is the function of the elements that structure the reflective worksheet when it is used as a tool to problematize educational situations related to teaching practice? and "How can the pedagogy of problematization be implemented in determining objects of study based on teaching practice?" These questions stem from the research line on teacher education and practice for addressing diversity. The results show that students in initial teacher training are capable of problematizing the educational situations inherent in their teaching practice; however, some weaknesses are evident in the transition from individual questions to group exploration, coupled with their inability to articulate the central question in their conclusions. It is concluded that the reflective worksheet is a tool

Keywords: reflective sheet, experiential learning, problematization, reflexivity, educational situation.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de Licenciados en Educación Especial en las áreas auditiva y de lenguaje e intelectual, acorde al plan de estudios 2004, vigente hasta el ciclo escolar: 2024-2025, planteó efectuar actividades de acercamiento a la práctica escolar e intensivas en condiciones reales de trabajo, acorde a los campos de formación, concretados en la ejecución de jornadas de observación y práctica docente en los servicios de Educación Especial, acciones que van más allá del reconocimiento de los servicios educativos o el aplicar, en la práctica, los conocimientos teóricos adquiridos en la trayectoria formativa; desde esta óptica, la práctica educativa es un ente complejo y polisémico, espacio formativo donde no solo se corrobora, ratifica o consolida saberes al atender a la diversidad en el servicio escolarizado (Centro de Atención Múltiple) o de apoyo, (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) en el nivel de Educación Especial, el reto estriba en generar conocimientos basados en "la reflexión de los docentes sobre sus prácticas" (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 76), lo que demanda fomentar propuestas de intervención que contribuyan a facilitar y ablandar los procesos de elección, delimitación, planteamiento e implementación de soluciones a problemas reales inherentes al actuar docente, intencionalidad educativa que puede llegar a traducirse en un proceso investigativo largo y laborioso.

La investigación, nace de la línea de generación del conocimiento: formación y práctica docente para la atención a la diversidad, atiende como situación educativa la ausencia de propuestas curriculares, en el plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, que abone a problematizar las situaciones educativas vinculadas a la práctica docente, aprendizajes experienciales viables de transformar en objetos de estudios e investigarlas para su conocimiento, mediante su apropiación teórica-práctica, dominio pedagógico que auxilie a su análisis, interpretación y comprensión, empleando la ficha reflexiva, dispositivo de intervención a valorar los elementos que la estructuran, cubriendo con ello el acto de enseñar a investigar "descriptivamente su estructura (elementos)" (Sánchez, 1987) a diferencia de seguir un proceso rígido metodológico, atendiendo las situaciones problemáticas inherentes al quehacer pedagógico, que cobran vida desde el contexto y no genere malestar por cubrir "las exigencias teóricas, técnicas y metodológicas de la investigación tradicional, sino en generar sujetos comprometidos con el ejercicio de la investigación" (García y García, 2005), sin ignorar las exigencias metodológicas de la investigación educativa, acorde a los planteamientos de Sánchez (1987) y García y García (2005) quienes expresan la necesidad de generar sujetos comprometidos en investigar la propia práctica, cuyo objetivo radique en

"estimular y fomentar el goce y la pasión por el ejercicio de la investigación, sin que gobierne como preocupación sustantiva instruir al sujeto en asuntos relativos a las exigencias teóricas, técnicas y metodológicas de la investigación" (García, Hernández y García, 2009, p. 8).

El propósito general radica en valorar la concreción de los elementos que estructuran la ficha reflexiva al ser empleada como dispositivo que problematiza las situaciones educativas inherentes al actuar docente y a nivel particular, implementar la didáctica de la problematización que contribuya a valorar los objetos de estudio, aunado a identificar las situaciones educativas generadas de la problematización de los aprendizajes experienciales y enunciar las características de la ficha reflexiva al emplearla como un dispositivo. Se coincide con Cabrera, Picasso y Rojo (2016) en forjar, en los estudiantes en formación, su capacidad crítica y reflexiva para "trabajar principalmente con el aprendizaje en base a problemas construidos colectivamente a partir de la problematización de la experiencia cotidiana de cada estudiante y el encuentro de temáticas" (pp. 7-8), determinando cómo funciona en la problematización de las situaciones educativas.

Las preguntas de investigación se enfocan en estipular ¿Cuál es la funcionalidad de los elementos que estructuran la ficha reflexiva, al ser empleada como dispositivo que problematiza las situaciones educativas vinculadas a la práctica docente? ¿cómo implementar la didáctica de la problematización en la determinación de objetos de estudios desde la práctica docente?, ¿cuáles son las situaciones educativas que emergen al problematizar el actuar docente? y ¿qué características asume la ficha reflexiva para concebirla como un dispositivo de problematización?, etc.

Se argumenta que explicar los resultados de la valoración en la concreción de los elementos que estructuran la ficha reflexiva al problematizar los aprendizajes experienciales, refleja el grado de conocimientos que posee el estudiante en formación en materia disciplinar y de investigación, dispositivo que contribuye aprender a aprender (Romero, 2010) a problematizar la propia práctica, transitando de un mundo desconocido al dominio del tema, afirmando que "existen diversas maneras de investigar, reconociendo con esto tácitamente que la diversidad del conocimiento depende a su vez de la diversidad de métodos" (García, Hernández, García, 2009, p. 11).

METODOLOGÍA

La valoración de los elementos que estructuran la ficha reflexiva, es una investigación cualitativa, naturalista inductivo, promoviendo la reflexividad docente, en donde "el investigador vuelve sobre sí mismo para examinar críticamente el efecto que tiene sobre el estudio y el impacto de las interacciones con los participantes" (De la Cuesta, 2011, p. 163), promocionando la reflectivity que implica "pensar después del acontecimiento y por lo tanto, es un proceso distanciado de la acción concreta" (De la cuesta, 2011, p. 164), exponiendo la funcionalidad en la problematización de los aprendizajes experienciales, explicando la concreción de los elementos que la estructuran, provocación cognitiva que coadyuva a aprender de-en la propia práctica docente (Zabalza, 2013, p. 15), desarrollando competencias reflexivas que consolidan el perfil profesional. Los elementos que se sometieron a proceso de valoración fueron: 1) El planteamiento de las intencionalidades o finalidades, 2) Las pautas de exploración, 3) Las conclusiones y 4) La (s) pregunta (s) de reflexión (Ver gráfica 1), los criterios que se emplearon fueron: a) Las fortalezas y debilidades en la elaboración de cada apartado, b) Situaciones identificadas y, c) Nivel de fundamentación, asumiendo un pensamiento crítico-reflexivo sobre los resultados (Domingo y Gómez, 2014; Ministerio de Educación del Perú, 2017) y a determinar los aspectos a mejorar, con alcance descriptivo-interpretativo (Flick, 2004).

La propuesta de intervención con enfoque investigativo, tuvo como antecedente el ciclo escolar 2018-2019 en donde se inició el proceso de precisión y delimitación, se concretó con los 42 alumnos (21 de cada área formativa) un año después, entre los meses de agosto 2019 a enero 2020, semestre impar del ciclo escolar 2019-2020, cuando cursaron el quinto semestre en las áreas Auditiva y de Lenguaje e Intelectual (ver tabla 1), de los cuales sólo 23 expresaron la disposición de colaborar en la investigación e hicieron entrega de la versión final de la ficha reflexiva, muestra intencionada quienes provienen de las ocho regiones del estado lo que enriquece la diversidad escolar. La mayoría son mujeres (95 a 97%), pertenecen a la clase social media-baja y el 80% de ellos son dependientes, económicamente de sus padres y el 20% se autofinancia su estudio.

Las fichas reflexivas se generaron de las asignaturas de Observación y Práctica Docente III, en vinculación con Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I, con el fin de consolidar en los estudiantes habilidades intelectuales, competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida (life-long-learning), mediante la reflexión de los aprendizajes

experienciales generados de la propia experiencia docente, auxiliando adquirir conciencia que lo que se desarrolla en el aula es el punto de partida para identificar situaciones educativas presentes en y sobre su actuar docente y que en él se ven implícitos sus creencias, representaciones, así como los significados y resignificados que se contruyen en el acto de ser docente. Las jornadas de observación y práctica docente se efectuaron en los Centros de Atención Múltiple, ubicados en la periferia de la ciudad de Oaxaca, al respecto, la SEP (2004) plantea que "la observación y la práctica en las escuelas de educación básica regular y en los servicios escolarizados de educación especial tienen como propósito que los estudiantes normalistas desarrollen competencias para el ejercicio profesional"(p. 58), asumiendo posturas críticas e investigativas que abonen a su análisis y reflexión.

Previo a la aplicación de la propuesta, se desarrolló con todos los estudiantes y docentes titulares de las asignaturas, un taller de 5 horas enfocado a brindar los fundamentos teóricos acerca de qué son los aprendizajes experienciales, elaboración de las fichas reflexivas y cómo problematizarlos.

Tabla 1. Relación de alumnos participantes por áreas de atención

CICLO ESCOLAR	***ÁREAS DE ATENCIÓN***		
	AUDITIVA Y DE LENGUAJE	***INTELECTUAL***	***TOTAL***
2018-2019 (Semestre impar)	Antecedente investigativo (Tercer semestre)		
2019-2020 Agosto2019-enero 2020 (semestre impar)	15 de 21	8 de 21	23

Fuente: elaboración propia.

DESARROLLO

Enfoque y fundamento de la ficha reflexiva: dispositivo problematizador

Se concibe a la ficha reflexiva como un instrumento o dispositivo que "facilita la acción de problematizar el actuar del propio profesor, situándolo frente a sí mismo" (Domingo y Gómez, 2014, p. 131), desarrollando en los estudiantes en formación, competencias reflexivas que contribuyan a analizar la propia experiencia formativa, forjada desde el quehacer pedagógico, exhortando a balancear los saberes teóricos y ponerlos a escrutinio, ejercicio de autorreflexión que favorece al propio sujeto al convertir como objeto de investigación su actuar docente, trascendiendo en la "transformación de su propia práctica pedagógica" (Figueroa y Gómez 2015, p. 34), exhortando promover como acción: aprender a aprender a problematizar los aprendizajes experienciales (Romero, 2010) lo que se traduce en

"aprender a aprender de la propia experiencia, la construcción de nuevos saberes" (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 15); reflexionar con base a los resultados emanados de la interpretación de los datos, seleccionar y delimitar objetos de estudios a partir de problematizar la propia práctica, corroborar, afirmar y/o generar conocimientos basados en la valoración de la concreción de la ficha reflexiva, reflejando la comprensión de los aconteceres que se generan en y desde la práctica docente, potenciando reflexionar el quehacer docente.

Visualizada como un instrumento y en un sentido amplio, Domingo y Gómez (2014), arguyen que la ficha reflexiva requiere "la incorporación planificada y sistematizada, por parte de la persona experta, de estrategias para enseñar a reflexionar a la persona en formación acerca del proceso de aprendizaje y la mejora de su praxis profesional" (p. 122), facilitando la exploración y análisis de la diversidad de acontecimientos que emergen cotidianamente del aula a partir de problematizarlos.

A diferencia, se percibe a la ficha reflexiva como un dispositivo, "un modo particular de organizar la experiencia formativa" (Anijovich, et al., 2009, p. 37; citadas por Anijovich y Capelleti, 2018, p. 79), y "evaluativa en y sobre la práctica educativa, en el marco de ciertas condiciones consensuadas de tiempo, de espacios, y tareas, para su reflexión" (Anijovich y Capelleti, 2018, p. 79), enfoque adoptado en el presente trabajo. En consecuencia, la ficha reflexiva asume como objeto:

Generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo posiciones, modos de accionar, que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos. (Anijovich, et al., 2009, p. 37; citadas por Anijovich y Capelleti, 2018, p. 79)

Por sí sola, la ficha reflexiva resulta insuficiente para emprender ejercicios focalizados en el quehacer docente, invita a problematizar los aconteceres, en consecuencia, la problematización alude a:

Los sucesos que se desarrollan en las actividades propias del proceso educativo, incluido todo su contexto, en donde las experiencias (de manera cotidiana en el campo educativo) propician y facilitan seleccionar el objeto de estudio e identificar el problema de investigación con base en ejes. (Montes, 2018, p. 63)

Para efectuar una buena problematización se requiere una actitud crítica, abierta y flexible ante el objeto de estudio, poseer un conocimiento amplio y calificado, tanto de la temática, como de los trabajos de investigación que se hayan realizado sobre el tema. […] es un proceso laborioso, que permite plantear el problema a investigar. […] una labor compleja y perseverante […]. Si la investigación no parte de una problematización, por lo general, no fructificará significativamente. (García y García, 2005)

Ampliando la visión, la problematización representa:

- Un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:
- Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez, 1993)

En este mismo tenor, la problematización:

Inicia con el planteamiento de preguntas epistemológicas que rompen el equilibrio de la cotidianeidad (realidad compleja) […]. Problematizar permite concretar o recortar una realidad, cuyos límites los determina el investigador […]. Se apoya en el uso de preguntas y referentes de sentido común, técnico y epistemológico [...]. Se entiende como la estrategia que permite mediar entre la realidad y el pensamiento del observador o investigador. (Hernández, Castañeda y González, 2019, p. 1)

Desde esta óptica, Anijovich y Capelleti (2018) recomiendan esbozar preguntas metacognitivas enfocadas en "promover la búsqueda de explicaciones acerca de los modos propios de accionar y de pensar" (p. 83), de tal forma que dichas preguntas "deben ser lo suficientemente estimulantes para ayudarlo a profundizar en sus pensamientos y emociones […], que permitan al docente pensar y analizar su práctica, es decir, que cuestione sus propias ideas y premisas" (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 14), o en palabras de García y García (2005), se considera a la pregunta como "una directriz que sugiere el sentido de la búsqueda; las acciones, los medios, los recursos y procedimientos implicados serán apropiados en la medida en que contribuyan a la obtención de los datos que permitan configurar la respuesta". En esencia:

El planteamiento de preguntas es un recurso que acompaña al investigador durante toda la vida, puesto que con frecuencia encuentra dificultades, situaciones extrañas o fenómenos desconocidos que necesita comprender. Preguntar tiene poco sentido cuando se le emplea como medio de control y no para descubrir saberes ni resolver problemas. (Hernández, 2019, p. 4)

Problematizar los aprendizajes experienciales, conlleva a reconocer que "ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica" (Romero, 2010, p. 90), fundados desde los datos documentados del actuar docente, "permite mediar entre la realidad y el pensamiento del observador o investigador" (Hernández, Castañeda y González, 2019, p. 2) abre el abanico de oportunidades para identificar situaciones educativas que al ser explorados y valorados manifiestan los vacíos y límites teóricos-metodológicos, representados en "necesidades formativas que son expresiones sentidas y expresadas que reflejan la valoración cognitiva" (Gutiérrez y Gómez, 2026, p. 1796), expresando que los aprendizajes experienciales resultan viables de reflexionar por que trascienden en el ejercicio profesional y la formación académica, reconocen la necesidad de incorporarlos a su proceso formativo, a partir de transformarlos en contenidos curriculares (Díaz, 2007, p. 55; Zabalza, 2013).

Se entiende por situación educativa:

> La manifestación de que algo está ocurriendo en una forma no deseable, no óptima, no suficientemente explicada o no completa y por lo tanto despierta la curiosidad intelectual del investigador convirtiéndose en punto de partida para el análisis que posteriormente conducirá a la precisión del problema de investigación. (Moreno, 1999, p. 54)

Los aprendizajes experienciales son el foco de problematización, "el aprendizaje procede y se constituye a partir de la experiencia personal que viven tanto el docente como el estudiante al situarse en condiciones reales de trabajo" (Gutiérrez y Vásquez, 2019), que al ser estudiados desde el diseño curricular, se incluirían en el campo de la educación experiencial, siendo relevante y significativo dentro del conjunto de sus conocimientos; en consecuencia, exige de su contextualización para estipular la "trascendencia de los saberes experienciales en el proceso formativo" (Gutiérrez y Gómez, 2026, p. 1786), impulsando un proceso cíclico, que tome como referencia las experiencias previas, aquellos conocimientos que poseen los estudiantes al efectuar el trabajo docente, en relación a la (s) experiencia (s) generada (s) del actuar docente, mismas que se transforman de un sentido común al académico al ser

problematizados individual y/o colectivamente, desequilibrando los saberes, proceso constructivista que reacomoda y otorga mayor significatividad al reflexionarlos.

La reflexión y autorreflexión reflejan la expresión singular del sujeto, discursos que proyectan no sólo conocimientos, revelan experiencias en cómo emergen, forman y transforman los aprendizajes, desarrollando competencias en cómo aprender a aprender a transformar los datos o experiencias de un enfoque empirista a uno más científico, garantizando atender las problemáticas que emergen de la práctica docente, a despejar y clarificar dudas e inquietudes en torno a ella.

Problematizar contribuye a reflexionar los saberes, es el escenario ideal que especifica cómo los alumnos fortalecen y/o consolidan su identidad profesional, a reconocer las interacciones presentes en el quehacer docente, forjadas entre el docente y alumno, docente-contenido-alumno, alumno-contexto educativo, codependencia interactiva que fortalece la comprensión en la adquisición del aprendizaje experiencial.

La problematización de los aprendizajes experienciales empleando la ficha reflexiva

Fundamentado en las aportaciones de Domingo y Gómez (2014), García y García (2005), se efectuó el ajuste respectivo a los elementos que estructuran la ficha reflexiva, sistematizado en cuatro apartados fundamentales: 1) El planteamiento de las intencionalidades o finalidades, 2) Las pautas de exploración, 3) Las conclusiones y 4) La (s) pregunta (s) de reflexión (Ver gráfica 1).

En lo que refiere al planteamento de las intencionalidades, la ficha reflexiva considera los siguientes elementos:

El título: Demanda plantearlo con precisión, aglomerando palabras claves que den cabida a proyectar una imagen casi radiográfica de la situación educativa a problematizar, reflejando el posicionamiento teórico-disciplinar que asume.

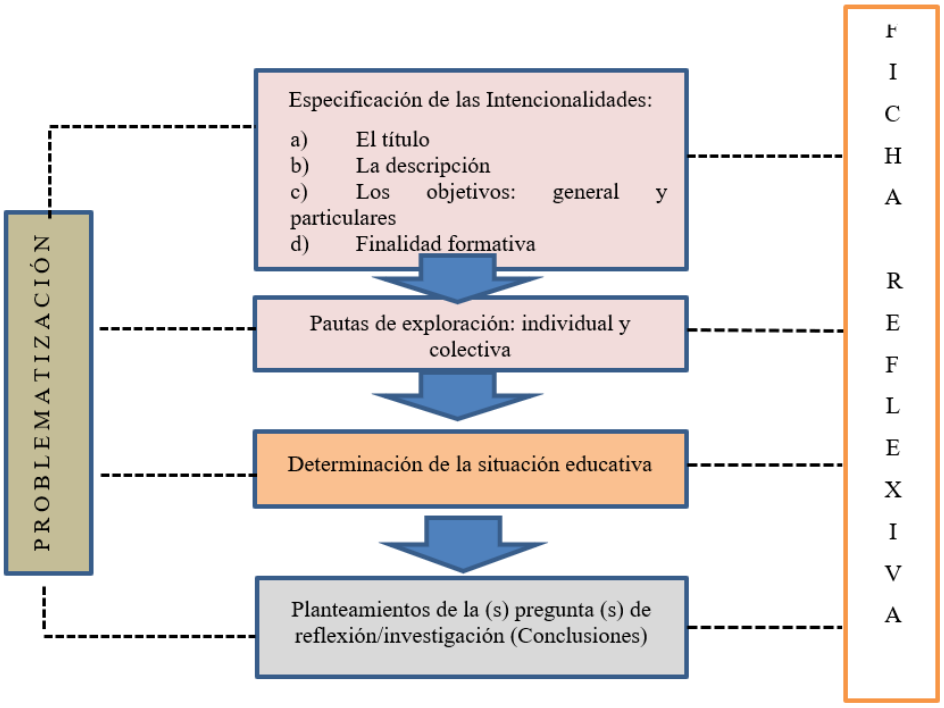
La descripción: Implica explicar y describir las intenciones, clarifica, precisa y amplia el panorama respecto al tema a problematizar, aunado a establecer las finalidades institucionales, respaldando contextualizar al estudiantado respecto a los referentes teóricos-metodológicos que orientan su concreción.

Los objetivos: Son aquellos que se expresan de forma clara, precisa y sin ambiguedades porque actúan como el hilo conductor, dando claridad a su concreción, orienta, delimita y

expresa niveles de abstracción, así como la precisión de situaciones que se desean modificar o transformar, siendo necesario enunciar acciones viables para su medición o valoración.

La finalidad formativa. Especifica la concreción curricular de las acciones plasmadas en la ficha reflexiva y esboza la vinculación teoría-práctica, lo que clarifica los objetivos planteados aunado a contextualizar las acciones a ejecutar en la práctica docente desde los diferentes espacios académicos, determinando su trascendencia en la formación inicial.

Figura 1. Etapas para la problematización empleando la ficha reflexiva



Fuente: elaboración propia.

Las pautas de exploración es el segundo apartado y aluden a las acciones de problematización individual y grupal, en este sentido, Domingo (2013) y Domingo y Gómez (2014, pp. 112-118), advierten que requiere efectuar tres acciones fundamentales: a) el conocimiento en la acción, en donde el estudiante examina, reconoce o averigua los saberes que posee en relación a las situaciones educativas que se hacen presente, b) reflexión en la acción, requiere que ante un hecho desencadenante, genere procesos de reflexión en torno a él, y sin detener la acción, modifique o cambie los procesos de intervención, de tal forma que plantee una solución ante un problema práctico y, c) reflexionar sobre la "reflexión en la acción", alude a una acción posterior en donde efectúa una mirada retrospectiva, valora la viabilidad y pertinencia de la reflexión sobre la acción implementada.

Las pautas dan cabida a la provocación cognitiva individual, a que el sujeto se plantee interrogantes, diálogo interno en el que clarifica sus saberes y se apropia de los conocimientos en torno al tema, ayudando a dimensionar su estudio a partir de reconocer qué sabe o desconoce de él, contribuyendo a comenzar su estudio para un mayor dominio; que actúa como eje orientador y propicia ir identificando, clarificando, precisando y delimitando la temática que se desea reflexionar, interpretar y comprender.

Las pautas de exploración a nivel grupal, problematizan las situaciones educativas inherentes a la práctica docente, implica un ejercicio de precisión al ejercicio individual lo que clarifica incidencias y amplía las redes temáticas, establece correlación entre ellas, determina la amplitud y profundidad, focaliza el campo conceptual y disciplinar sobre el cual versará el análisis y la reflexión de los aprendizajes experienciales, planteados a manera de situaciones educativas, respaldando estudiarlo desde diferentes perspectivas disciplinares para un mayor conocimiento y dominio disciplinar.

Desde esta postura, algunas interrogantes metacognitivas viables de plantear como ejercicio epistemológico, en la discusión grupal serían ¿cuáles son las temáticas y/o contenidos que se hacen presente en tu práctica educativa a partir de codificar los datos? ¿son viables y pertinentes de abordar a nivel pedagógico en el proceso de formación inicial? ¿cómo trasciende en el ejercicio docente?, ¿especifica cuáles son las posibles temáticas centrales que podrían agruparse en contenidos afines?, ¿es posible especificar el proceso de problematización en la determinación de objetos de estudios inherentes al actuar docente?, etc., originando un mapeo temático poco explorado, trazando una línea investigativa a desarrollar.

Se recomienda que las preguntas o subpreguntas que se enuncien en ambas acciones “se basen en la preocupación de la práctica docente” (Montes, 2018, p. 68), determinen la viabilidad, pertinencia y relevancia de explorar el objeto problematizado, en este sentido, el Ministerio de Educación del Perú, (2017), declara que las preguntas “no solo deben generar una respuesta original y amplia, sino que también deben ser preguntas neutrales, es decir, que a través de ellas el acompañante no induce o sugiere una determinada respuesta” (p. 12), por ello se recomienda dividirla en parcelas del conocimiento, ordenar y secuenciarlas por campos disciplinares, eliminando las preguntas conceptuales que son distantes, superfluas o ambiguas de aquellas que son factibles de efectuar y reflexionar, en consecuencia, “el

proceso guíado por la pregunta inicial, permite reflexionar con relación a la forma cómo se ha de estudiar el objeto" (García y García, 2005, p. 21).

La determinación de la situación educativa como objeto de estudio a reflexionar, es producto de un ejercicio metacognitivo que valora la viabilidad, factibilidad y pertinencia de estudiarlo, porque nace de la precisión problemática, ejercicio que reflejó las causas y consecuencias, aunado a establecer las categorías y unidades de análisis viables de investigar. Asimismo, se debe establecer la correlación con otras problemáticas, delimitarlas a nivel disciplinar, espacial, teórico y metodológico, reconociendo que llegar a estudiarlo a profundidad representa la oportunidad de poseer un mayor dominio de ella.

Finalmente, se establece como conclusión el planteamiento de la (s) pregunta (s) de reflexión, enunciado con claridad en su redación y especificando la viabilidad que sea observado y explorado, dando cabida a la fundamentación de los argumentos con base en las evidencias empíricas que abonen a generar conocimientos en un campo de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Alcances generados al valorar los elementos que estructuran la ficha reflexiva

Los resultados reflejan lo siguiente en cada apartado:

En el planteamiento de las intencionalidades, analizando los títulos, logran enunciar las situaciones educativas que están presentes en su práctica docente, fortalezas que se reflejan en la elección y determinación de los temas en tres vertientes; el primero refiere al campo general de la educación básica, ocho de los alumnos participantes abordan tema relacionados al empleo del material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias docentes para enseñar las matemáticas, la aplicación de contenidos y estrategias de aprendizaje, el ambiente de aprendizaje, la estimulación temprana en edad inicial, la conducta de los alumnos en preescolar: estrategias para la conducta, etc., y 11 de ellos, logran plantear los temas vinculados al campo de la educación especial, el Síndrome de Down: un mundo diferente, niveles de ayuda a proporcionar a los estudiantes con discapacidad, la parálisis cerebral infantil en los Centros de Atención Múltiple, todos somos iguales (inclusión educativa), la diversidad en el salón de clases, los padres de familia como forjadores de la educación de sus hijos, etc., en este mismo tenor, dos alumnas abordan temas que guardan cierta afinidad con la educación especial, aunque presentan ambigüedades desde el título, ejemplos: la economía en el área socio-laboral y la trascendencia geográfica del CAM, no

logran hacer una descripción que clarifique la relación, en consecuencia, se divaga al problematizarlas.

La tercera vertiente, se focaliza en exponer la práctica del profesor titular de grupo, ejemplo de ello son los temas: el control del docente ante las conductas disruptivas presentes en el aula y la importancia de la observación en la investigación de la práctica educativa, lo que se traduce en una debilidad, porque se enfocaron a observar al otro cuando debieron centrarse en su actuar docente. Se afirma que al no tener claridad y definir con precisión cuál es la situación educativa que abordan desde la práctica docente, genera vacíos, se divaga y las ambiguedades se van a proyectar lo que "es común que el problema enunciado refleje imprecisión y desconocimiento de la temática" (García y García, 2005).

Las debilidades al elaborar la descripción, los objetivos y la finalidad, se da en aquellos que se enfocaron a problematizar la práctica del docente titular de grupo; a diferencia, los que abordan temáticas en el campo de la educación básica y especial son capaces de describir el por qué y para qué del tema a reflexionar, en ambos casos, logran establecer cuál es su finalidad, acorde a las orientaciones establecidas, aunque demanda ampliar y profundizar su fundamentación.

En este mismo tenor, las debilidades se reflejan en las interrogantes planteadas en la exploración individual, responden más a la recuperación conceptual del término, demanda transitar a enunciar preguntas más reflexivas, que abonen a la exploración empírica-teórica, en este sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2017, p. 12) propone "formular preguntas abiertas y neutrales para facilitar la reflexión y argumentación de las respuestas", lo que trascendió en la consulta a profundidad del tema. Una de las consecuencia, es que reproducen gran parte de las preguntas citadas en la exploración individual en las pauta de exploración grupal, lo que refleja que no comprendieron la intencionalidad del apartado.

Respecto al apartado de conclusión, se identifica que no logran enunciar cuál es la pregunta central que da cabida al planteamiento y su argumentación, es pertinente que a futuro la problematización otorgue mayor relevancia a la discusión grupal, solicitando que previamente cada estudiante identifique cuál es la situación educativa que se hace presente en su quehacer docente, aunado a que acepte las sugerencias, recomendaciones o aportaciones teóricas que emitan sus pares e incluso por el docente que acompaña la práctica profesional.

Discusión de los resultados

La aplicación de la ficha reflexiva refleja la ausencia de conocimientos en materia de problematización, admitiendo "no poseer conocimiento suficiente en epistemología y metodología de la investigación" (García, Hernández y García, 2009, p. 10), de ahí su viabilidad de aplicación, asume un enfoque transversal que clarifica y precisa cuáles son las situaciones educativas factibles de considerar como objetos de estudio, balance teórico-práctico que colabora a la desestabilización endógena mediante la autorreflexión individual y colectiva de los saberes, abonando a reconocer los vacíos metodológicos que conduzcan a su dominio.

La ficha reflexiva como dispositivo de problematización documenta objetos de estudios viables y factibles de analizar e interpretar con base a los datos documentados de la observación sobre la propia práctica, adoptando enfoques críticos que expresan "la curiosidad que lo desborda como fuente del desempeño por saber" (García, Hernández y García, 2009, p. 6), misma que se somete a procesos críticos, en este sentido, Domingo y Gómez (2014, p. 140) especifican que conlleva "un ciclo formativo de observación, reflexión individual, reflexión grupal y contraste entre las diferentes miradas, para acabar con las conclusiones que mejoren la práctica".

En general, las redes temáticas generadas a partir de agrupar y/o correlacionar las situaciones educativas expresadas, versan en los tópicos siguientes: estrategias metodológicas específicas en el campo de la educación especial y básica, entornos y ambientes de aprendizaje, trabajo con padres de familia y la observación en la investigación de la práctica educativa, reflejando que tienen claro cuáles son los objetos de estudios a problematizar.

Como acción autónoma, los estudiantes en formación, logran problematizar la situación educativa más relevante y pertinente que se hace presente en su práctica docente, ejercicio individual que demanda apropiarse de los fundamentos teóricos de cada elemento que estructuran la ficha reflexiva con base a su estudio, control y dominio temático.

Argumentar que la ficha reflexiva actúa como un dispositivo de problematización postula enunciar que presenta las siguientes características:

Es fácil de implementar y favorece su aplicabilidad en la práctica docente, su diseño, ejecución e interpretación es controlable, facilitando el registro de los datos.

Asume como propósito el análisis y la comprensión del fenómeno en estudio desde el contexto mediante su problematización.

La ética permea en el diálogo reflexivo entre los actores, "proceso de interacción fluida entre el docente y el acompañante pedagógico, quien orienta la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica a fin de posibilitar la construcción de saberes desde la experiencia" (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 10), concretándose en un marco de respeto a las diferencias cognitivas individuales y grupales, existiendo la libertad de expresión de los conocimientos, saberes, enfoques, perspectivas y posicionamientos personales vinculados a las situaciones educativas identificadas, facilitando documentar la diversidad de respuestas y establecer las conexiones que persisten entre ellas.

Es un ejercicio metacognitivo que coadyuva a problematizar y balancear los saberes reflejando el bagaje teórico que se posee.

Traspolar la ficha reflexiva a la práctica docente, es reconocer que actúa como un punto nodal en la formación inicial, abona a "resignificar su práctica a través de la reflexión compartida dentro de un sistema de actividad en el que se toma en cuenta la mediación" (Cerecero, 2018, p. 13), y que las acciones que en ella se promueve conlleva tradiciones, representaciones y creeencias de las y los docentes (Figueroa y Gómez, 2015, p. 34) que impactan en su desempeño académico.

El acto de generar investigadores, en la formación inicial de Licenciados en Educación Especial, es aventurar a los individuos a explorar y revisar críticamente lo ya conocido para "determinar lo incierto, lo equívoco y hasta lo ignorado" (García, Hernández y García, 2009, p. 14), reconociendo las limitaciones en el campo disciplinar e investigativo, que va desde lo teórico hasta lo metodológico y a pesar de ello, persiste la necesidad de dudar para conocer, apropiarse y dominar el conocimiento, fruto del interés investigativo.

Algunas propuestas a considerar para mejorar o fortalecer la aplicación de la ficha reflexiva, con base a los elementos que la estructuran son:

En el apartado de descripción, necesitan no sólo enfocarse en describir la función de la ficha reflexiva por sí sola, demanda englobar en ella el contexto y las condiciones espaciales del cual se generan las situaciones observadas, aunado a plantear cuál es el objetivo de su elaboración, no sólo en lo general, también en lo particular.

Es necesario ampliar y profundizar respecto a cuál es su finalidad o intencionalidad, aunado a que en el planteamiento de las pautas de exploración, no se enfoquen sólo en estructurar preguntas conceptuales, ello limita el análisis y la reflexión individual y/o grupal, debido a

que no consideran la diversidad de situaciones presentes y la correlación que existe entre ellas, por ello, en el proceso de discusión y análisis grupal no se trata de reproducir las mismas preguntas abordadas a nivel individual, sino en esbozar aquellas que sean ex profeso para la intención citada.

Además, consideren que en la reflexión grupal se analicen y discutan con base a las interrogantes esbozadas, que contribuyan a ampliar su marco de exploración, siendo necesario fortalecerse con las aportaciones de otros estudiantes, docentes, etc., que conozcan la situación educativa y emitan aportaciones que trasciendan en la ampliación del marco teórico.

CONCLUSIÓN

Problematizar las situaciones educativas, empleando la ficha reflexiva, admite asumir posturas analíticas, críticas y reflexivas en torno a la funcionalidad de los elementos que la estructuran y de la problematización de los aprendizajes experienciales que aborda, enfoque exploratorio que desequilibra el conocimiento y las desmenuza para determinar ¿cuál es el objeto de estudio más relevante, viable y pertinente de atender por su trascendencia en la práctica docente?, ¿cómo fortalecer la aplicación de la ficha reflexiva en la problematización de los objetos de estudio? intervención que demanda abrir la mente para identificar la correlación que persiste entre los causales y la interdependencia disciplinar que se forja en relación al fenómeno en estudio, flexibilidad que trasciende en el desarrollo de competencias problematizadoras, lo que se traduce en aprender a aprender.

La ficha reflexiva es un dispositivo que provoca la reflexión sobre la situación didáctica más relevante vinculado al actuar docente, contribuyendo a afirmar que su aplicación en la formación docente, “ofrece un camino para poder trabajar y entender un proceso desde la experiencia, basado en fundamentos teóricos para seleccionar el objeto de estudio e identificar un problema de investigación” (Montes, 2018, p. 64), y con base en ello, instaurar vínculos o grados de correlación que contribuyan a investigar y establecer la vinculación teoría-práctica que trascienda en la conciencia profesional, logrando reconocer que no poseen las competencias que les permitan su desarrollo curricular al correlacionarlo con su proceso formativo, tarea pendiente en las escuelas formadoras de docentes.

El alumno en formación, es consciente que la práctica docente es trascendental en su trayectoria formativa porque de ella derivan los aprendizajes experienciales que “aporta a la construcción de un currículo contextualizado a la realidad local, regional, analizar

críticamente su propia práctica y ensayar soluciones para mejorarla" (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 8), y que su atención demanda valorar el conjunto de conocimientos que posee, al traspolarlo a escenarios profesionales, espacios educativos en el que están instaurados tradiciones, creencias y prácticas educativas que reflejan identidades profesionales y culturas institucionales viables de significar y resignificar a partir de valorar los procesos cognitivos empleados para su valoración en la formación docente, factibles de atender mediante el diseño de propuestas que transformen la práctica docente.

Los resultados facilitan abrir como campo de indagación la descontextualización entre la formación inicial y la problematización de los aprendizajes experienciales generados desde la práctica docente, así como la aplicación de la didáctica de la problematización en la identificación y delimitación de objetos de estudios, porque curricularmente no se establece en los planes de estudios e institucionalmente no se atiende, lo que se traduce en necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes al desarrollar el quehacer docente.

REFERENCIAS

Anijovich, R. y Capelleti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación, num. 28, pp. 74-92. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005

Cabrera, M., Picasso, F., Rojo, V. (2016). Problematizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en Metodología de la Investigación. Algunas pistas para reflexionar desde nuestras prácticas. V encuentro Latinoamericano de Metodología de las ciencias Sociales. 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8386/ev.8386.pdf

Cerecero, I. E. (2018). Práctica Reflexiva Mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente. Editorial Académica Española

De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. Artículo especial, enfermería Clínica, ELSEVIER DOYMA, Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, España. Número 21 (3), pp. 163-167. www.elsevier.es/enfermeriaclinica

Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares: relatando el sentido de ser maestro. Revista Científica Guillermo de Ockman, vol. 5, No. 2. Julio-Diciembre. ISSN: 1794-192X.

Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.

Domingo, A., y Gómez, M. V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Educación hoy estudios. Narcea, S. A. De ediciones Madrid, España.

Figueroa, I., y Gómez, M. P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación acción transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. SUMMA PSICOLÓGICA UST. Vol. 12, No. 2, pp. 31-42. DOI: 10.18774/summa-vol12.num2-258, disponible en: www.summapsicologica.cl

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Colección: pedagogía. Ediciones Morata, fundación paideia Galiza.

García-Córdoba, F., y García-Córdoba, L. T. (2005). La problematización. Etapa determinante de una investigación. Segunda Edición. Cuadernos ISCEEM.

García, F., Hernández, A., y García, M. L. (2009). Generar investigadores y promover nuevos métodos: Dos impulsos para la investigción. Capítulo 14: Métodos de investigación. XIII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. La administración frente a la globalización: Gobernabilidad y Desarrollo, del 5 al 8 de mayo.

Gutiérrez, R. y Gómez, R. E. (2026). Autorreflexión inicial para identificar necesidades formativas: contraste entre saberes académicos y práctica modelada de la formción docente en Educación Especial. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7 (5), pp. 1783-1798. https://doi.org/10.56712/latam.v7i5.6646

Gutiérrez, R. y Vásquez, M. A. (2019). Los relatos pedagógicos: instrumento autorreflexivo para la identificación de las necesidades formativas centrado en la práctica docente. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2019. Ponencia 884. Memoria Electrónica: http://comie.org/congreso/memoria electrónica/v15/, ISSN-Electrónico 2594-2433

Hernández, M. (2019). La problematización para construir el problema de investigación sobre la comprensión lectora en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Area temática: filosofía, teoría y campo de la educación, Línea temática: Desarrollos teóricos y debates sobre la especificidad del objeto de estudio del campo educativo, https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm

Hernández, M., Castañeda, R., y González, H. (2019). La problematización como trama para construir el problema de investigación, en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Área temática: A1 filosofía, teoría y campo de la educación, Línea temática: 7 Desarrollos teóricos y debates sobre la especificidad del objeto de estudio del campo educativo, https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm

Ministerio de Educación del Perú (2017). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico. Ministerior de Educación del Perú. En www.minedu.gob.pe

Montes, D. (2018). Sistematización de herramientas para indagar la problematización en la educación virtual. Un método para investigar el proceso de comunicación interactiva en los foros del metacampus, capítulo3. En Experiencias de problematización en investigación educativa. Morelos Salas, R. E.; Alatorre Rojo, E. P. e Infante Moro, A. (Coordinadores). Universidad de Huelva, pp. 57-86.

Moreno, M. G. (1999). Introducción a la metodología de la investigación educativa I. Progreso.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista de Antropología Experimental, No. 10, especial educación 8:89-102. Universidad de Jaén ISSN: 1578-4282, España, pp. 89-102, disponible en: http://revista.ujaen.es/rae

Sánchez, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal en Omnia, vol. 13, núm. 3, sep.-dic., México, pp. 11-23.

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos, No. 61, Julio-Septiembre 1993. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, pp. 64-78

SEP (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales

Zabalza, M. A. (2013). El practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. Narcea.

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.

: https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i6.410

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):
Gutiérrez Rivera, R. (2026). La Funcionalidad de la Ficha Reflexiva en la Problematización de las Situaciones Educativas Generadas de la Práctica Docente. Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible, *5*(6), 62-83. https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i6.410