

Modelo Didáctico Basado en el Aprendizaje Reflexivo para la Transformación de las Prácticas de Aula

Julie Pauline Donado Bello¹

mag.juliedonado@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8266-8247>

Universidad de Ciencia y Tecnología de
Panamá UMECIT

RESUMEN

El presente artículo evidencia los resultados parciales de la investigación que tiene como objetivo diseñar y aplicar un modelo didáctico orientado a la transformación de las prácticas de aula, a través del aprendizaje reflexivo de los docentes de las instituciones educativas rurales del municipio de Tierralta, departamento de Córdoba. La cual se fundamentó teóricamente en las concepciones de práctica pedagógica, currículo y aprendizaje reflexivo. Se desarrolló un estudio desde el paradigma constructivista y un tipo de investigación cualitativo, donde se implementaron como técnicas de recolección de información el grupo focal, la entrevista y la observación. Se concluyó que el docente se convierte en un agente importante en la actualización curricular puesto que gracias a la investigación puede lograr verdaderas transformaciones en el aula de clases. En este sentido, la función que se le atribuye al profesor es el de investigador de su propia práctica a partir del reconocimiento de la importancia de reflexionar sobre su acción educativa y transformarla. El conocimiento epistemológico del saber, en particular de las disciplinas, resulta ser, entonces, una importante ayuda didáctica para posibilitar la reflexión sistemática. El aprendizaje humano es -o debería ser- un proceso indagatorio sistemático y autocrítico, mediante el cual cada ser humano genera su propia forma de ser, de comprender y comportarse.

Palabras clave: *práctica pedagógica; currículo y aprendizaje reflexivo.*

¹ Autor principal

Correspondencia: mag.juliedonado@gmail.com

Didactic Model Based on Reflective Learning for the Transformation of Classroom Practices

ABSTRACT

This article shows the partial results of the research that aims to design and apply a didactic model oriented to the transformation of classroom practices, through the reflective learning of teachers in rural educational institutions in the municipality of Tierralta, department of Córdoba. It was theoretically based on the concepts of pedagogical practice, curriculum and reflective learning. It was developed a study from the constructivist paradigm and a type of qualitative research, where the techniques of information collection were implemented as the focal group, the interview and the observation. It was concluded that the teacher becomes an important agent in the curricular update since thanks to the investigation he can achieve true transformations in the classroom. In this sense, the function attributed to the teacher is that of researcher of his own practice from the recognition of the importance of reflecting on his educational action and transforming it. The epistemological knowledge of knowledge, in particular of the disciplines, turns out to be, then, an important didactic aid to make possible the systematic reflection. Human learning is -or should be- a systematic and self-critical inquiry process, through which each human being generates his or her own way of being, understanding and behavior.

Keywords: pedagogical practice; curriculum and reflective learning.

*Artículo recibido 23 agosto 2023
Aceptado para publicación: 29 setiembre 2023*

INTRODUCCIÓN

Las exigencias sociales demandan transformaciones educativas permanentes, las cuales son posible gracias a la formación profesional, la investigación y la capacidad reflexiva de los agentes educativos. Al respecto, Gómez (2019) expresa que la formación del futuro docente es considerada una de las principales preocupaciones relacionadas con la calidad de la educación, puesto que serán los maestros/as que formen a los profesionales del mañana. Esta formación cuenta con dos aspectos básicos, una parte teórica que se recibe en la universidad y otra parte práctica que se realiza en los centros escolares.

La fase de prácticas escolares permite al profesorado en formación observar la realidad educativa en un contexto real, llevar a la práctica sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula. Esta reflexión puede realizarse de tres maneras: individualmente, con ayuda de los compañero/as (pares) o con ayuda del tutor/a de prácticas (mentor), permitiendo un proceso de interacción donde el futuro profesorado mejore su aprendizaje y conocimiento práctico docente. De ahí la necesidad de actualizar los planes de estudios para aspirantes a maestros/as incluyendo la reflexión individual y las ayudas de supervisión que les capacite para ejercer la docencia competentemente. Por tanto, la transformación de las prácticas de aula se convierte en un acto reflexivo individual y colectivo sobre el sentido pedagógico de aquello que ocurre dentro del aula y en el contexto institucional. Dichas reflexiones se convierten en insumos para una investigación pedagógica.

Por tal razón, el docente debe hacer un proceso de reflexión constante de su práctica y a través de la enseñanza multicultural atender a las necesidades de los estudiantes indígenas y, vincularlos con los demás compañeros teniendo en cuenta la enseñanza de los valores, creencias, sexo, religión, etc. Hacer una planeación curricular pertinente con el contexto, proponer estrategias que se adapten a sus intereses y dar a todos la oportunidad de ser partícipes de su formación.

Un maestro investigador se preocupa por su formación y por la calidad de educación que brinda a sus estudiantes, constantemente se interroga críticamente sobre sus retos y posibilidades. Es aquel que propone diálogos con sus pares acerca de las situaciones que se le presentan en el aula

para que entre todos se puedan construir nuevos ambientes pedagógicos por el bien propio y el de sus estudiantes atendiendo a las necesidades del contexto.

Los estudiantes necesitan maestros que enseñen desde la multiculturalidad y se preocupen por lo que sucede a diario en el aula de clases, en la escuela e incluso fuera de ella; para ello es necesario escudriñar, comprender fenómenos socioculturales, sistematizar experiencias, hacer caracterizaciones, analizar datos, consultar información en diferentes fuentes, entre otros. La reflexión continua del maestro permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje, las cuales posibilitan repensar su labor docente a través del desarrollo de destrezas que le permitan ser mejor maestro cada día.

Por tanto, se desarrolla la investigación que tiene como objetivo general diseñar y aplicar un modelo didáctico orientado a la transformación de las prácticas de aula, a través del aprendizaje reflexivo de los docentes de las instituciones educativas rurales del municipio de Tierralta, departamento de Córdoba. La cual, se justifica en que brindar una mejor calidad educativa cada día se ha convertido en un interés mundial, las naciones centran su atención en la educación porque ésta es fuente de desarrollo sostenible, sin embargo, carecen de sistemas educativos acordes con la realidad y por tanto no satisfacen las expectativas de la globalización. Es de vital importancia garantizar una educación de calidad que forme profesionales integralmente bajo un sistema educativo intercultural que tenga en cuenta los intereses y necesidades de las comunidades para lograr los fines educativos propuestos.

El maestro es el eje central del proceso de enseñanza- aprendizaje porque gracias a su conocimiento didáctico del contenido puede lograr cambios significativos en sus estudiantes. De lo contrario cometerá errores irreparables que marcarán para siempre su desempeño. Un maestro investigador se preocupa por su formación y por la calidad de educación que brinda a sus estudiantes, constantemente se interroga críticamente sobre sus retos y posibilidades. Es aquel que propone diálogos con sus pares acerca de las situaciones que se le presentan en el aula para que entre todos se puedan construir nuevos ambientes pedagógicos por el bien propio y el de sus estudiantes atendiendo a las necesidades del contexto y así poder desarrollar verdaderas transformaciones en el aula de clases. Es indispensable que todo docente se forme mediante una

visión antropológica en donde la inteligencia, la voluntad y los sentimientos ayuden a potenciar habilidades y destrezas en sus estudiantes atendiendo a unas exigencias cognoscitivas, axiológicas e ideológicas de la época actual.

Los estudiantes necesitan maestros que se preocupen por lo que sucede a diario en el aula de clases, en la escuela e incluso fuera de ella; para ello es necesario escudriñar, comprender fenómenos socioculturales, sistematizar experiencias, hacer caracterizaciones, analizar datos, consultar información en diferentes fuentes, entre otros. La reflexión continua del maestro permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje, las cuales posibilitan repensar su labor docente a través del desarrollo de destrezas que le permitan ser mejor maestro cada día.

METODOLOGÍA

La investigación se fundamentó en el paradigma constructivista que parte de la consideración social y socializadora de la educación, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye el hecho de que el conocimiento se construye. La escuela promueve el desarrollo en la medida en que estimula la actividad mental constructiva del estudiante, entendiendo que es una persona única, irrepetible, pero perteneciente a un contexto y un grupo social determinado que influyen en él. La educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que hace incluir necesariamente las capacidades de equilibrio personal, de pertenencia a una sociedad, las relaciones interpersonales y el desarrollo motriz. Por lo tanto, se puede aseverar que es fruto de una construcción personal en la que interviene la familia, la comunidad, el contexto y no solamente el sujeto que aprende, o lo que se enseña en la escuela.

En la corriente constructivista, la experiencia facilita el aprendizaje a medida en que se relacione con el pensamiento. Este modelo parte de la psicología genética; en donde se estudia el desarrollo evolutivo del niño que será punto clave para el desarrollo del pensamiento y la creatividad. Dentro de este modelo hay tres autores importantes, el primero es Piaget (1942) quien, a través de sus estudios sobre la genética, argumenta que la relación que se tiene con el mundo, está mediatizada por las representaciones mentales que de este tengamos, que estas están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas que varían significativamente en el proceso evolutivo del individuo

Se asumió un tipo de investigación cualitativa en la medida en que según Vera (2005) busca la comprensión de un fenómeno desde el interior del mismo contexto y desde la base de los mismos implicados desde esta perspectiva, la investigación cualitativa es una práctica social basada en el bien común, es reflexiva y considera que se deben hacer procesos evaluativos para llevar a cabo cambios apropiados. La investigación cualitativa en educación regularmente estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad. (Hernández, 2014).

La población de investigación está conformada por todos los directivos y docentes de los establecimientos educativos rurales del municipio de Tierralta. Por su parte, la muestra establecida la conforman los docentes (40), coordinadores (2) y rector (1) de la institución educativa Las Delicias, la cual cuenta con tres sedes La Principal, La Paz y San Rafael en el municipio de Tierralta- Córdoba. Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron: el grupo focal, en el que se realiza un proceso de producción de significados de los participantes, que apuntan a la indagación e interpretación del fenómeno en estudio, en este caso la reflexión sobre la práctica de los docentes de la zona rural del municipio de Tierralta. La entrevista que se realizó en forma directa y personal a los docentes de la zona rural del municipio mencionado. Por último, la observación, la cual permite al investigador ubicarse dentro de la realidad sociocultural que estudia. La información suministrada por los participantes de la investigación no será publicada ni utilizada indebidamente, de acuerdo a la normativa que rige en la actualidad sobre este tema. De igual manera, cada participante firmara un consentimiento informado donde acepta su participación en el presente estudio investigativo.

RESULTADOS

Los resultados que se muestran giran en torno a la reflexión teórica sobre práctica docente, currículo y aprendizaje reflexivo. En este sentido, el currículo oficial se refiere a los documentos oficiales que lo materializan en planes de estudio, secuencias, propuestas de formas de evaluación y la inclusión de elementos de política pública. El operativo describe las prácticas en las clases y

las evaluaciones que se realizan en la realidad, es lo que de verdad pasa en el día a día de los procesos educativos tanto en lo que se enseña como en lo que se evalúa.

El currículo oculto comprende las normas y valores que las instituciones educativas no presentan explícitamente; en él se evidencian creencias sobre la evaluación, los roles docentes, los temas de género, de inclusión, etc. El currículo nulo aborda las materias y los contenidos que no se enseñan y las consideraciones que sustentan el porqué. Por último, el autor propone el currículo adicional, que corresponde a todas las otras experiencias que no se incluyen en las materias y parten en muchos casos de los intereses de los estudiantes, por lo que no está oculto, sino que tiene una reconocida dimensión en el proceso educativo. (Flores, Hernández y Gómez, 2020, p. 47).

Por su parte, Perrenoud (2010) sugiere que para poder llevar a cabo una práctica reflexiva es necesario que esta se conjugue en tres dimensiones: la primera es la reflexión en plena acción, que hace referencia a esa acción rápida que se desarrolla en el preciso momento en el cual se necesita tomar una decisión sin posibilidad de consultar o pedir opiniones externas. La segunda, la reflexión fuera del impulso de la acción, que permite repensar la acción en el pasado y generar ajustes para el futuro de tal manera que puede llegar a “capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2010, p. 36). Y, por último, la reflexión sobre el sistema de la acción, que es aquella que permite cuestionar las estructuras bajo las cuales se establecen los sistemas de acción, que asignan a las personas modos de operar sin que necesariamente tengan conciencia de estos.

Perrenoud también propone un nivel de metarreflexión que potencia aún más estos procesos. En consecuencia, el maestro crea conocimiento al pensar su ejercicio docente y orienta su práctica como resultado de las teorías que maneja. De esta manera, teoría y práctica son dos elementos del ejercicio docente que van juntos (Schön, 1993). Por ello, a través de los procesos reflexivos, en el profesor se generan cambios relacionados con sus creencias acerca de la práctica pedagógica y, derivado de ello, cambios respecto a su identidad, ya que se transforma de un reproductor instrumental del currículo a un constructor activo y crítico de este. El hecho de que un profesor desarrolle las capacidades y habilidades para investigar en la acción permite que sea consciente de la importancia de su rol en la educación y en la transformación de los procesos

pedagógicos y curriculares. Doyle (1995), Posner (1995) y Montoya (2008) plantean que toda visión curricular implica enfoques pedagógicos particulares. Así, una visión crítica del currículo permite iniciar una revisión de la postura ante la enseñanza y, paulatinamente, hacia otros procesos y elementos pedagógicos como la evaluación, las actividades desarrolladas en la clase, el énfasis en ciertos procesos, etc.

La reflexión cumple un papel importante para el aprendizaje y por ello los planteamientos de Schön (1993) sobre el profesional reflexivo son fundamentales. Este autor identifica la reflexión que se genera a partir de la práctica como disparador del aprendizaje, reconoce que en la acción hay un saber que se logra hacer explícito y se formaliza a través de la reflexión. Este proceso permite, además, hacer visibles los conocimientos tácitos —el saber inmerso en la práctica— para reconocerlos, cuestionarlos y perfeccionarlos. Más aún, en la educación universitaria estos aprendizajes implican la generación de la identidad profesional y la formación de comunidades de práctica que determinan una parte importante de la vida laboral de los individuos. En consecuencia, una visión de la docencia centrada en los estudiantes implica pensar que el aprendizaje obliga a tener contextos estimulantes, interactivos y reflexivos para que sean los estudiantes quienes, con base en la indagación, la exploración, la formulación de hipótesis y su confrontación, logren llegar a mejores y más sólidas comprensiones.

El acompañamiento es parte fundamental del proceso de formación de docentes y directivos reflexivos orientados a la investigación y transformación de su práctica y gestión educativa. El acompañamiento es una construcción compartida entre los sujetos que participan en este proceso. Tiene como foco el mejoramiento continuo del quehacer educativo en varios niveles: el aula, los procesos pedagógicos, los procesos curriculares y la gestión educativa. Todo lo anterior, contextualizado en una propuesta curricular que se nutre dinámicamente en forma de espiral, recogiendo las transformaciones que se realizan en el aula para enriquecer los procesos en otros niveles más complejos del currículo y viceversa. Este proceso pretende que los docentes sean cada vez más conscientes de su responsabilidad y compromiso con la construcción del currículo en su contexto educativo, y se reconozcan como agentes constructores y transformadores de este, que a través de su autonomía son capaces de negociar en un colectivo los significados que circulan

en su comunidad de práctica y de aprendizaje. En consecuencia, el acompañamiento tiene un sentido de creación continua, de imaginación pedagógica, de innovación de prácticas en el que se espera que la relación entre acompañados y acompañantes esté impregnada de acciones propositivas que abran posibilidades para potencializar los recursos individuales y colectivos de la institución. En ese sentido, el aula y los espacios educativos se convierten, como plantean McKernan (1999) y Stenhouse (1981), en laboratorios en los que se construyen nuevas prácticas y formas de relación e interacción entre los diferentes actores involucrados en el acto educativo. Se busca que los participantes en estos procesos de acompañamiento estén dispuestos a reconocer sus saberes, pero también sus limitaciones en cuanto a lo curricular y lo pedagógico, para abrir espacios de reflexión, diálogo, exploración de posibilidades de cambio y la negociación con un par que por su experiencia y conocimiento puede generar la activación de movilizaciones en cuanto a las creencias y certezas construidas sobre la práctica docente. Es por ello que para Martínez y González (2010) el acompañamiento pedagógico es un proceso integrador y humanizante de la formación docente, que ofrece una oportunidad de conformar o recuperar espacios, dinámicas y perspectivas en las comunidades educativas que den soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. Esto implica mucho más que participar en un programa académico o de intervención educativa. Asimismo, García (2012) identifica el acompañamiento como un “proceso flexible y direccionado por la realidad personal y por el contexto más inmediato en el que las personas intervienen” (p. 14). En consecuencia, permite generar nuevas lógicas para la construcción de comunidades educativas, fundamentadas en el reconocimiento del aprendizaje como un estado permanente del ser humano.

El acompañamiento contribuye a la reflexión emocional y a la posibilidad de encontrar alternativas a situaciones que no permiten el movimiento o la transformación de viejas prácticas. Esta dimensión favorece también el empoderamiento de los docentes, ya que al reconocer sus emociones y afectos logran autorregularlos más fácilmente. Al fortalecer la agencia del currículo por parte de los docentes se empodera su acción, su compromiso y la corresponsabilidad social de formar a las generaciones que le suceden. En consecuencia, se considera que la dimensión política es parte esencial del acompañamiento y tanto los acompañados como quienes acompañan

deben ser conscientes de ello para impulsar el compromiso de toda la comunidad educativa en esas transformaciones. De acuerdo con García (2012), esta dimensión política promueve un proceso democrático e inclusivo en el aula, que trasciende la formación individual del sujeto acompañado para permear a la comunidad en su conjunto, y a partir de ello, construir los cambios pedagógicos que esperamos repercutan en cambios sociales. Por ello, los procesos de reflexión requieren que quien acompaña sea un profesional capaz de ser empático, receptivo, con habilidades de escucha activa y con experiencia en docencia desde una perspectiva centrada en el estudiante que le permita el reconocimiento del acompañado con una disposición ética de humanizar a los sujetos, a las instituciones que acompañan y a los contextos (García, 2012), para así generar procesos creativos. Estas características ayudan a que quien acompaña genere un clima de respeto, un genuino interés e intención de comprender las preocupaciones y el problema identificado por quien es acompañado. Este ambiente es fundamental para facilitar un complejo intercambio de puntos de vista y reflexiones que abre posibilidades de transformación pedagógica y de actitudes frente a los cambios que experimenta el acompañado, al poner en juego las soluciones y decisiones tomadas en torno a sus prácticas. (Flores, Hernández y Gómez, 2020).

Respecto al aprendizaje reflexivo, Barnett (1992), expresa que la práctica reflexiva es un medio por el que el alumno puede estimularse y desarrollar la capacidad de observarse y emprender un diálogo crítico consigo mismo en relación con aquello que piense y haga; es un procedimiento reflexivo en donde el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El aprendizaje reflexivo, requiere el paso de la transmisión a la transformación, lo cual no sólo implica un cambio de paradigma del trabajo en el aula, sino, sobre todo, que el profesor reflexione sobre su propia práctica para criticarla y mejorarla. Es decir, para que un profesor fomente aprendizajes reflexivos en sus estudiantes, ha de ejercer una práctica reflexiva sobre su propia acción educativa.

La reflexión sobre las propias prácticas docentes aparece como fundamento de políticas curriculares, se incluye como un desafío que requiere de una construcción paulatina en los proyectos educativos de las instituciones escolares y opera como un horizonte de las buenas prácticas valoradas por los propios docentes tanto en su trabajo corriente como en los trayectos de su formación inicial. Sin embargo, a contraposición de ello, en la mayoría de los casos la

actitud reflexiva va perdiendo rápidamente el lugar de privilegio que adquiere en la formación inicial para convertirse en un imposible en la cotidianidad del trabajo.

En esos casos, el obstáculo suele ubicarse en el trabajo unipersonal, la falta de tiempos institucionales para sistematizar un ejercicio reflexivo sobre las prácticas, las otras tareas que se aparecen como inminentes (preparar la clase, corregir parciales, hacer las tutorías...). Y en ocasiones, la reflexión sobre la práctica se concreta en ámbitos que la banalizan o, aún peor, que la asimilan a un repertorio de anécdotas o a espacios de catarsis.

El aprendizaje reflexivo requiere de una transformación que implica un proceso de reflexión del docente sobre su práctica para poder mejorarla. El docente debe fomentar aprendizajes reflexivos con sus estudiantes para ejercer una práctica educativa ideal. Así, la reflexión docente pareciera ser el factor clave en la transformación de las prácticas: un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula. Por otra parte, el acto de reflexionar sobre la práctica se potencia especialmente en el contexto de las comunidades de aprendizaje". (González, Waring, Ahumada, Cisternas, Pérez y Valenzuela, 2018).

La educación garantiza una estabilidad social a las personas para que puedan materializar sus sueños. Por tal razón, es importante que al docente se le brinde un acompañamiento en su formación, bajo un aprendizaje reflexivo, ya que son los responsables más cercanos de la formación de sus estudiantes quienes serán los profesionales del mañana. En el aprendizaje reflexivo, el sujeto se modifica y transita de un estado inicial a otro final cualitativamente superior, como resultado de su actividad reflexiva y, por tanto, de la regulación de su propio proceso de aprender, a partir de controlar y valorar, tanto la ejecución de sus acciones, como los resultados que obtiene, en el proceso de planteamiento y solución de problemas. No se trata solo que el sujeto se transforme; es necesario que esta transformación implique nuevos niveles de autorregulación y el desarrollo de modos de actuar más efectivos, en relación consigo mismo y con la realidad social; el aprendizaje reflexivo conduce a que el profesor en formación, al prepararse para actuar de esta manera, esté en condiciones de dirigir este aprendizaje en la escuela. En este mismo sentido, se afirma que, aun cuando los estudiantes son sujetos protagónicos y

tienen que aportar sus propios recursos de experiencia, es el profesor el que debe crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje reflexivo y es responsable, conjuntamente con los estudiantes, de que el proceso de aprendizaje transcurra y se obtengan los resultados deseados.

CONCLUSIONES

El currículo es la columna vertebral de cada establecimiento educativo, los cuales tienen total autonomía de tomar las decisiones atendiendo al contexto en el que se encuentran. Estos procesos planteados para brindar una educación de calidad deben estar en constante actualización debido a las exigencias de la globalización. Las instituciones educativas deben brindar a la sociedad profesionales que sean capaces de contribuir en la solución de las problemáticas sociales y tener una estabilidad laboral. Sobre esto, Posner (1995) plantea que no existe un currículo, sino que coexisten en él cinco dimensiones: el currículo oficial, el operativo el oculto, el nulo y el adicional. El currículo ya no es un instrumento tecnológico sólo para preparar la situación de aprendizaje, sino también para posibilitar la crítica didáctica, para preguntarnos cómo se posibilita el surgimiento de comportamientos autónomos y responsables, quién y cómo produce, trasmite y legitima los conocimientos y los comportamientos. En la didáctica crítica el docente posibilita que el alumno vuelva sobre lo que hace, lo evalúe: ¿Qué te parece lo que has hecho? ¿Cómo relacionas esto con aquello? etc. Es oportuno también pensar en voz alta, esto es, reflexionar y verbalizar la reflexión ("Ahora estoy haciendo esto", "Aquello lo deduzco de esto", etc.) para controlar conscientemente el proceso de aprender.

Si bien la autonomía en el pensar y actuar parece ser un ideal al que tiende el aprendizaje educativo, esta autonomía no suele lograrse sin un aprendizaje individual e interdependiente con los demás compañeros, posibilitado gradualmente por la función docente. Una didáctica crítica tiene por fin posibilitar el surgimiento de personas críticas, esto es, con conciencia de los criterios que emplean, elaborados constructiva y conscientemente en la interacción social, lo que posibilita a los alumnos ubicarse ante un problema y analizarlo gradualmente desde distintos puntos de vista.

El docente se convierte en un agente importante en la actualización curricular puesto que gracias a la investigación puede lograr verdaderas transformaciones en el aula de clases. En este sentido,

la función que se le atribuye al profesor es el de investigador de su propia práctica a partir del reconocimiento de la importancia de reflexionar sobre su acción educativa y transformarla. Desde esta perspectiva, el aula y la institución educativa se convierten en laboratorio o centro para la investigación (McKernan, 1999), en donde la voz de los participantes junto con las reflexiones del docente son las que generan el mejoramiento y las transformaciones significativas y contextualizadas de los procesos pedagógicos.

Para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor ha de relacionarse de forma diferente con los estudiantes, pasando de ser un transmisor de contenidos, a ser un cuestionador del aprendizaje. La enseñanza que se refiere a la transmisión del saber, no engendra el concepto del aprendizaje críticamente reflexivo porque el procedimiento unidireccional de transmisión es antitético del medio por el que una persona puede convertirse en un alumno críticamente reflexivo; ello requiere de una interacción bidireccional.

En el proceso de aprender reflexionando sobre el propio proceso de aprender surgen, en quien reflexiona, netamente dos campos de reflexiones: a) las referidas al objeto a aprenderse y b) las referidas al sujeto en su proceso de aprender. Se dan, pues, reflexiones al aprender y sobre el aprender. El conocimiento epistemológico del saber, en particular de las disciplinas, resulta ser, entonces, una importante ayuda didáctica para posibilitar la reflexión sistemática. El aprendizaje humano es -o debería ser- un proceso indagatorio sistemático y autocrítico, mediante el cual cada ser humano genera su propia forma de ser, de comprender y comportarse. Las diversas disciplinas son, en última instancia, disciplinas para la reflexión y para la propia formación en la interacción social compartida y para elaborar una perspectiva filosófica propia.

La educación no está constituida principalmente por los contenidos o resultados de la ciencia, de los conflictos sociales, o de la resolución de problemas, sino por el modo de plantearlos, por la habilidad para actuar con competencia sobre las situaciones concretas en modo reflexivo, elaborando los significados, planificando los medios, juzgando los fines, en un contexto ético donde los hombres son fines en sí mismos. Los contenidos no hacen a la ciencia ni al aprendizaje, sino el modo reflexivo, controlado, correctivo de proceder incluso sobre problemas observados en la vida cotidiana o acerca de contenidos anodinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* IV(6), 3-11.
- Flores, M., Hernández, J y Gómez, T. (2020). *Guía para la planificación y ejecución de la docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Gomez, V. (2019). *Alternativas posibles en la formación de docentes*. Universidad colombiana.
- González, P., Waring, E., Ahumada, D., Cisternas, G., Pérez, H y Valenzuela, N. (2018). Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 105-126.
- Hernández, R. (2014). *Formulación de hipótesis*. México. McGraw Hill.
- Martínez, D y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXV, núm. 3. pp. 521-541
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Montoya, J. (2008). *The Case For Active Learning in Legal Education*: VDM Verlag
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (1942). *El nacimiento de la inteligencia*. México, D.F.: Grijalbo.
- Posner, G. (1995). *Analyzing the Curriculum* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1993), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Stenhouse, L. (1981) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.