

[DOI:](#)

LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL DOCENTE HOY

*Olga Díaz Torres*¹

1 Magíster en Docencia. Universidad La Gran Colombia. olga.diaz@ugc.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-6183>.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia de la práctica reflexiva en la docencia. Para la elaboración de este documento se realizaron búsquedas en bases de datos como: Dialnet, Scopus, Redylac y en los repositorios de la Universidad La Gran Colombia, Universidad Santo Tomás y Universidad Nacional de Colombia. Se estableció un análisis documental de las fuentes para su posterior discusión. El estudio concluye que la capacidad de reflexionar sobre la práctica educativa implica, sobre todo, la necesidad de autoevaluación del sujeto y de enfrentarse a sí mismo, lo que posteriormente permitirá al estudiante reflexionar mejor sobre lo que el docente le enseña. Para ello, el diálogo se convierte en la herramienta de comunicación necesaria para que los estudiantes transformen su aprendizaje en la escuela y, por consiguiente, la importancia de la práctica pedagógica reflexiva corresponde a lo esencial de las relaciones entre el docente y el estudiante. Dichas interacciones son vitales para que la práctica reflexiva tenga sentido y relevancia en el aula y así lograr una emancipación del conocimiento y el aprendizaje a través del espacio reflexivo de la práctica en el aula escolar.

Palabras clave: *reflexividad; práctica docente; enseñanza; aprendizaje y pensamiento crítico.*

Abstract

Keywords: *reflexivity; teaching practice; teaching; learning and critical Thinking.*

This article aims to analyze the importance of reflective practice in teaching. For the preparation of this document, databases such as: Dialnet, Scopus, Redylac, La Gran Colombia repository, National University of Colombia Repository were searched. In this way, a documentary analysis of the sources was established for later discussion. The study concludes that the ability to reflect on educational practice entails, above all, the subjects need to self- assess and self- confront , this will later allow the student to better reflect on what the teacher teaches, and for this the dialogue is it becomes that communication tool that is needed so that students can transform Their learning at school; and therefore, the importance of a reflective pedagogical practice corresponds to the essence of the relationships between the teacher and the student, these interactions are vital so that the reflective practice has meaning and relevance in the classroom and in this way a emancipation of knowledge and learning through the reflective space of practice in the school classroom

Introducción

En la profesión docente, por su dinamismo, por el significado de su misión y por el compromiso con la labor pedagógica, es imprescindible el perfeccionamiento constante del docente, ya que aporta una mayor apertura para la comprensión de la labor que se ejerce como educador en la sociedad, además de contar con nuevas herramientas de conocimiento que enriquecen su ejercicio. La principal labor por realizar es educar y no escolarizar, por lo tanto, el docente es un profesional de la educación y no un mero instructor. De esta manera, en el ejercicio de la docencia, al estar insertos en la dinámica pedagógica, debemos desarrollar el rol de educadores reflexivos, orientando nuestras reflexiones a la forma en que se desarrolla el proceso curricular. Por ello, cabe preguntarse si los educadores están preparados para reflexionar sobre sus prácticas y dar respuesta a las reflexiones o inquietudes que surjan.

En este proceso de cambio, el papel del profesorado es crucial y, para que los docentes lideren este cambio y se adapten a las necesidades actuales, precisan una mayor autonomía profesional para innovar cuanto necesiten de forma dinámica y reflexiva. Los docentes, principales agentes del cambio, deben ser profesionales autorreflexivos y críticos que practican la observación, la indagación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión del aula, un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico. Sin embargo, este perfil del docente está a años luz del modelo docente convencional y arraigado al docente como transmisor de conocimientos.

De lo anterior, surge la necesidad de brindar elementos teóricos sobre la importancia

de fomentar la reflexividad en la práctica docente como aspecto central del proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, así como que esta es una herramienta fundamental para consolidar el pensamiento crítico en la escuela.

Metodología

Para la elaboración de este documento se realizaron búsquedas en bases de datos como: Dialnet, Scopus, Redylac y en los repositorios de la Universidad La Gran Colombia, Universidad Santo Tomás y Universidad Nacional de Colombia. Posteriormente, se seleccionaron 30 documentos sobre el tema en cuestión de los últimos diez años de publicación, a continuación se estableció un análisis documental de las fuentes para su posterior discusión.

Reflexión

A continuación, se explica la importancia de la práctica reflexiva en la profesión docente. En un primer momento, se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, seguido de la práctica reflexiva del profesor, la práctica docente: un espacio reflexivo y, por último, de la reflexividad al pensamiento crítico.

Sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela

Es importante comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar aparecen como un sistema de

comunicación, en el que el docente brinda diversas estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, una teoría de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje es pertinente en la medida en que la práctica de aula del docente tenga la capacidad de educar críticamente, lo cual está en consonancia con una educación para la paz que pueda hacer visible un aprendizaje solidario y cooperativo en el aprendizaje de los estudiantes. De ahí la necesidad de que los docentes promuevan un aprendizaje basado en la reflexión crítica en el aula, donde los estudiantes no solo confíen en sí mismos para poder argumentar algo, sino que recurran a sus compañeros para aportar conocimiento, lo que hace que la práctica del docente tenga una responsabilidad mutua entre docente y estudiante, y por consiguiente legitime el aprendizaje cooperativo en la escuela.

Además, el docente requiere comprender los contextos, necesidades, intereses y posibilidades de la institución educativa para respetar las diferencias individuales de los estudiantes y así reconocer al **otro** en el marco de la educación para la paz (Gutiérrez y Buitrago, 2007). Por tanto, el rol del docente es proporcionar las herramientas pedagógicas necesarias para que los estudiantes desarrollen sus competencias básicas y, a su vez, promover un clima de convivencia sano y pacífico en el aula, vital para mantener un ambiente escolar respetuoso, sano y solidario (Chaux, 2014; Gimeno, 2006).

La educación debe ser vista como un proceso de autoformación de las personas, que se descubren a sí mismas en sus relaciones con los demás, ya que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (Freire, 1974, p. 86). Así, la educación para la paz se propone como un propósito de la práctica docente, en la que el docente

enseña y aprende con los estudiantes, y de esta manera la teoría de la enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la **cátedra** se hace visible en las acciones pedagógicas que el docente realiza para mejorar el clima escolar, la convivencia del grupo y también para resignificar un aprendizaje cooperativo donde se reconoce la individualidad de cada estudiante en su contexto escolar.

En la actualidad, la educación escolar se ha convertido en una de las prácticas formales que coadyuvan a promover el desarrollo personal de los estudiantes, a partir de diversas herramientas pedagógicas y didácticas que son necesarias para que mejoren sus procesos de aprendizaje en el aula (Joan, 2009). De ahí la necesidad de pensar en una escuela que favorezca el aprendizaje significativo, a partir de la consecución de modelos pedagógicos flexibles y dinámicos (Miranda, 2012), que ayuden a que la enseñanza tenga un sentido y una razón de ser en el aula de clases.

La escuela aparece como un sistema abierto, es decir, con gran incidencia en el entorno sociocultural, esto es el contexto escolar (Miranda, 2012), que incluye: (1) la estructura, desde la cual se entiende la escuela como una estructura donde interactúan los estudiantes y la comunidad educativa en un espacio físico; y (2) la organización escolar, que se basa en los roles que se construyen en la institución educativa donde directores, coordinadores, docentes, rectores y estudiantes son parte organizativa de la misma estructura escolar.

Otro aspecto que configura a la escuela o institución educativa son las normas reguladoras, que permiten que se garanticen los objetivos propuestos en la institución. Escobar (2011) señala que estas normas se cohesionan con la producción de conocimiento que permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y esto se dimensiona en lo que se denomina el contexto

escolar, que es un factor trascendental en la configuración de las prácticas y normas escolares.

El contexto escolar en la escuela se desarrolla en un espacio de tiempo, en el que las personas se aíslan en distintos espacios de la escuela (Escobar, 2011) y, además, existen diversos símbolos que dan sentido al proceso de enseñanza del docente y a lo que los estudiantes aprenden en su contexto escolar. También se resalta que, en el contexto escolar, la dinámica emocional determina precisamente el ambiente institucional y este está mediado por el contexto. A partir de estos aspectos, se concluye que en el contexto escolar, algunos de los factores que influyen en la organización de la escuela, influyen en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en su proceso formativo (Escobar, 2011).

Así, la escuela, a través de la práctica pedagógica, enfoca a los estudiantes en el desarrollo de habilidades y aptitudes que favorecen la autonomía y el pensamiento crítico (Escobar, 2011), y esto es fundamental para visibilizar los aprendizajes en contextos rurales, donde los estudiantes generalmente carecen de los recursos humanos y físicos para lograr su propósito de educarse. Por ello, surge la necesidad de consolidar y actualizar permanentemente los currículos, los programas académicos y los proyectos institucionales, que contribuyan a la construcción de una educación significativa y efectiva, cuya finalidad se centre en mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Escobar, 2011).

La escuela representa, por un lado, una institución con un vínculo social y, por otro lado, un espacio donde los estudiantes tienen la oportunidad de encontrar un lugar de aprendizaje (Zambrano, 2007), que les garantiza una formación integral a través del desarrollo de competencias comunicativas

y cognitivas, ayudando a formarse en un nivel personal y colectivo. De esta manera, la escuela posee un sentido humanista en el que se busca que los niños fortalezcan sus capacidades y desarrollen un pensamiento crítico en su proceso de aprendizaje.

La escuela debe ser la que encuentre el sentido en el horizonte del sujeto, de ahí que se promueva una enseñanza fundada sobre el sentido. De esta manera, la escuela aparece como una herramienta para el aprendizaje y la enseñanza y, en este sentido, debe promover contenidos pertinentes que ayuden a los estudiantes a relacionarse con lo que aprenden y también a encontrar el sentido de lo que aprenden, es decir, para qué me sirve, qué obtengo de lo que aprendo y cómo puedo utilizarlo en un determinado contexto social. Por ello, no se puede negar el carácter social y socializador de la escuela, porque es un escenario socializador (Zambrano, 2007) que brinda herramientas didácticas para que los estudiantes desarrollen su sentido del aprendizaje (con base en los aportes de Vygotsky, Ausubel y Piaget). En esta dinámica, los docentes se convierten en los orientadores de este proceso de enseñanza que da sentido y motivos para que el estudiante encuentre una razón de ser en este escenario social.

Para Coll y colaboradores (1999), el proceso de enseñanza en el aula es la base esencial, porque la educación escolar promueve el desarrollo de los estudiantes a través de ella, y lleva al estudiante a convertirse en un sujeto integral con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en su proceso de aprendizaje en el aula. A su vez, la escuela se consolida como un espacio de enseñanza que permite el desarrollo individual y social de los estudiantes, la escuela contribuye al desarrollo integral del niño y, por tanto, a la adquisición de aprendizajes significativos.

Un adecuado sentido del aprendizaje en la

escuela es vital, ya que permite una relación del carácter activo, es decir, contiene dinamismo y, en este sentido, al ser dinámico, se transforma en una construcción personal. Para realizar esta construcción personal en el estudiante, se infiere que el motor de todo este proceso debe buscarse en el sentido que este le atribuye (Coll, 1999).

Se entiende que el aprendizaje es una construcción personal en la que el estudiante otorga un significado a lo que aprende, a partir de su capacidad de asimilación y motivación para aprender. El interés del estudiante por aprender para poder solucionar problemas en el aula y así construir nuevos conocimientos, infiere entonces que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela se comprende como un proceso netamente dialéctico, a partir del cual el docente y el estudiante estimulan sus procesos educativos de manera coordinada y cohesionada para construir aprendizajes significativos.

Por ello, Coll y colaboradores (1999) sostienen que cuando se aprende, se aprenden los contenidos y se aprende, además, que se puede aprender; todo ello desde una visión interrelacionada entre los estudiantes y el docente. Esto evidencia que en la clase hay interacciones de enseñanza y aprendizaje que son vitales en el proceso formativo de los educandos, así mismo, esto facilitará que los estudiantes desarrollen sus tareas de clase desde una toma de conciencia, sintiéndose motivados y apoyados por el docente, lo que redundará en un aprendizaje más significativo.

En este caso, para que una tarea de aprendizaje o cualquier otro tipo de tarea tenga sentido, es necesario que el estudiante comprenda qué es lo que está tratando de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad de la misma y con qué otras cosas puede estar relacionada (Gil, 2009). Estas preguntas son fundamentales, ya que contribuyen al

estudiante a tener claro el objetivo de su tarea, es decir, de su proceso de aprendizaje y el sentido que le da a lo que aprende en el aula. Al respecto, Escobar (2011) plantea el aprendizaje como un proceso de aprendizaje interactivo pedagógico, que significa social, dialógico, lúdico, consciente, resolutivo, metódico, orientado a crear una experiencia de aprendizaje de calidad, a la vez que transmite conocimientos, permitiendo el desarrollo de las capacidades humanas latentes para poder hacer, conocer y, por supuesto, convivir. El aprendizaje es un proceso social en la medida que imparte cultura, valores y estándares, e implica acciones con otros, como docentes, compañeros y adultos (personas que interactúan con un propósito). También porque esta interacción afecta al desempeño de las personas implicadas. Es sistemático porque tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y la finalidad de los contenidos que aprenden en el aula (Escobar, 2011).

En este proceso, el aprendizaje en el aula debe generar en el estudiante el desarrollo de la capacidad reflexiva, analítica y resolutiva. Para ello, en términos del investigador, se requiere de condiciones educativas dignas que permitan al estudiante convertirse en un factor dinámico en la construcción del conocimiento, permitiendo el pleno desarrollo de los conocimientos adquiridos; la enseñanza en la educación escolar. Coll y colaboradores (1999) profundizan en la importancia de aprender aprendiendo, porque el aprendizaje se produce cuando el estudiante es capaz de elaborar una representación personal de un objeto o contenido real a estudiar, implica el acceso a ese objeto o contenido a captar, con el objetivo de aprehenderlo. No es un enfoque vacío, sino que se deriva de la experiencia, las preferencias y los conocimientos previos que probablemente explican la novedad, por consiguiente, "el docente actúa como facilitador y mediador entre el niño y la cultura" (cita).

En resumen, los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de una orientación clara, precisa y dialógica por parte del docente a la hora de transmitir los contenidos, y esto requiere de pedagogías flexibles y actualizadas que revaloricen la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar.

De la pedagogía crítica al pensamiento reflexivo

El pensamiento de Paulo Freire posee una gran importancia para el contexto educativo latinoamericano; de hecho, en esta región del mundo se siguen impartiendo cursos sobre las aportaciones de este autor a la pedagogía. Freire construyó un pensamiento pedagógico que respondió y dio un nuevo sentido al modelo educativo tradicional que durante mucho tiempo fue hegemónico en la educación mundial, pero este autor, a partir de la comprensión de las realidades sociales e históricas de las sociedades, construyó toda una epistemología de la educación latinoamericana centrada en el papel del educador y del estudiante, que debe buscar la transformación de la sociedad.

De esta manera, la práctica pedagógica debe fortalecerse a través de la consolidación de una pedagogía crítica que cuestione, reflexione y priorice las necesidades humanas y sus problemáticas. En este sentido, se debe apostar por una pedagogía de la autonomía y la liberación en la que el docente se convierta en un acompañante dialógico del proceso de enseñanza y aprendizaje junto con el estudiante, y esto genere que el aprendizaje del estudiante sea emancipador, transformador y significativo.

Para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes es “importante comprender que el aprendizaje no será pertinente sino se realizan conexiones entre el pensamiento y el hacer” (Thompson y Thompson, 2008,

p. 19). El docente tiene la capacidad de desarrollar estas conexiones en su proceso de enseñanza, recurriendo a su inventiva para garantizar que sus clases generen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la capacidad del docente para transmitir conocimientos solo es asertiva si puede animar al estudiante a contextualizar las teorías que aprende en el aula, y así como el estudiante puede entender realmente lo que se le enseña.

Aquí aparece la importancia de fomentar una práctica de carácter reflexivo en el aula que dé sentido a lo que se enseña y, por supuesto, a lo que se aprende en las instituciones educativas. Así, “la práctica reflexiva implica un cierto grado de reflexión sobre nuestra práctica, pero de manera específica y como parte de un proceso más amplio, y no simplemente un proceso de detención del pensamiento” (Thompson y Thompson, 2008, p. 22). Una práctica reflexiva supone que el docente desarrolle de manera minuciosa, creativa y asertiva su proceso de enseñanza en el aula, para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje, a partir de las herramientas didácticas innovadoras que el docente planifica y ejecuta en el aula. En consecuencia, esto permitirá que el aprendizaje se convierta en una herramienta pedagógica transformada en la formación de los estudiantes. De hecho, “para que la enseñanza desempeñe un papel eficaz, debe centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje” (Brockbank y McGill, 2008, p. 30). Esto significa que el docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje origina agentes transformadores, reflexivos y críticos capaces de responder a las necesidades y desafíos del mundo contemporáneo.

Al respecto, se considera que la enseñanza media y superior interviene en la transformación de los estudiantes en dos sentidos: (1) provoca cambios en los participantes y, por tanto, los refuerza; (2)

los potencia. Con respecto a la segunda, hay cuatro formas principales de potenciar al estudiante: “participación en el procedimiento de evaluación; garantía de unos niveles mínimos de enseñanza; concesión de mayor control de su propio aprendizaje; desarrollo de su capacidad crítica” (Brockbank y McGill, 2008, p. 38). Así, potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante es fundamental para lograr una verdadera transformación de la práctica educativa (Gómez, 2012; Pérez, 2010; Perrenoud, 2004 y Bárcena, 2005).

Para lograr esta transformación en el aprendizaje de los estudiantes, el docente debe estimular e incentivar al estudiante como un sujeto con capacidad crítica y analítica de lo que aprende en las clases. Además, está en condiciones de ejercer un pensamiento crítico con sus pares y colegas dentro de la disciplina, así como de reconocer la relatividad del saber, que es y sigue siendo socialmente construido. Así mismo, al “reconocer los dominios del yo y el lugar del yo en el mundo, así como del saber, el alumno puede, participando en el diálogo con otros, reconstruir su forma de verse a sí mismo, el saber y el mundo, y su modo de actuar en él” (Brockbank y McGill, 2008, p. 38).

En esta dinámica, los estudiantes pueden trabajar y estudiar en un sistema educativo que les permite transformar su capacidad conceptual y su autoconciencia. De esta manera, “la participación en la acción transformadora crítica supone llegar al corazón de las cosas, así como ser capaz de mantenerse entre la práctica y la reflexión” (Brockbank y McGill, 2008, p. 42). El aprendizaje críticamente transformador no consiste únicamente en deconstruir el significado de lo que se aprende en la escuela, sino en ser capaz de reestructurar lo aprendido en un proceso continuo y reflexivo que transforme el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de “un proceso continuo y siempre cambiante de evolución del

alumno, cuya base está en la experiencia de la enseñanza superior para la vida” (Brockbank y McGill, 2008, p. 45).

La práctica docente: un espacio reflexivo

Es necesario que se reconozca la renovada capacidad de autorreflexión y acción crítica de los estudiantes, así como la capacidad de la enseñanza superior para trabajar con ellos. Además, la reflexividad no es solo una condición de la sociedad moderna y un medio para conseguir que las personas afronten la incertidumbre o un recurso para responder eficazmente al cambio. La capacidad de reflexividad tiene que ver con “la capacidad de comprender críticamente a la autosupervisión y la autoconfrontación” (Bortton, 2007, p. 198). Por lo tanto, la capacidad de reflexionar sobre la práctica educativa implica, sobre todo, la necesidad de autoevaluación y autoconfianza del sujeto, que posteriormente permitirá al estudiante reflexionar mejor sobre lo que el docente le enseña, y para ello el diálogo se convierte en la herramienta de comunicación necesaria para que los estudiantes transformen su aprendizaje en la escuela.

Otro aspecto necesario de la importancia de la práctica pedagógica reflexiva es lo esencial de las relaciones entre el docente y el estudiante, dichas interacciones son vitales para que la práctica reflexiva posea un sentido y una pertinencia en el aula. De hecho, “uno de los medios por los que un alumno se hace críticamente reflexivo consiste en reflexionar sobre el procedimiento de aprendizaje y la relación que se desarrolla cuando está ocurriendo” (Brockbank y McGill, 2008, p. 52). Un ejemplo de la relación implícita entre el docente y el estudiante es el poder que el docente ejerce inconscientemente en relación con el contenido y el procedimiento (por ejemplo, una clase magistral), ya que se

trata del proceso de enseñanza del docente y la metodología de clase, consiguiendo incentivar empáticamente la motivación del estudiante por la clase y consolidando así una práctica reflexiva contextualizada.

La práctica docente requiere, en primer lugar, un espacio reflexivo personal: se trata de un proceso de concientización de la práctica de la enseñanza. En este orden de ideas, surgen preguntas como: “¿Qué puedo aprender de esta situación? ¿Qué nuevos conocimientos o habilidades están involucrados? ¿Cómo puede esta situación ayudarme a desarrollar mis conocimientos y habilidades existentes? ¿Esta situación me dice algo acerca de los valores?” (Gutiérrez y Buitrago, 2007, p. 12). Desde este punto de vista, la práctica reflexiva en el aula cuestiona la necesidad de que el estudiante desarrolle nuevas habilidades y conocimientos y no simplemente la memorización de contenidos.

En segundo lugar, el espacio reflexivo diádico: aquí se pretende que el ejercicio docente se enfoque en la integración de la teoría y la práctica, de modo que los contenidos que se imparten en el aula deben ser contextualizados e insertados en la realidad social. Por ejemplo, en el campo de las ciencias sociales, el objetivo es suscitar problemáticas sociales en el proceso de enseñanza que generen en los estudiantes la capacidad de indagación, reflexión y pensamiento crítico sobre un objeto de estudio.

Y, en tercer lugar, el espacio reflexivo de grupo: estos espacios grupales contribuyen a que el estudiante “asimile sus experiencias de aprendizaje extremadamente estimulantes, gratificantes y fructíferas que amplíen” (Gutiérrez y Buitrago 2007, p. 67); de esta manera, los estudiantes profundizan y reafirman sus conocimientos, y amplían y fortalecen sus habilidades cognitivas y sociales en el aula.

Al mismo tiempo, surge la necesidad de que el

docente en su práctica tenga la capacidad de pensar críticamente sobre lo que va a enseñar, lo que supone la capacidad de ser consciente de sí mismo para desarrollar procesos de aprendizaje pertinentes con los estudiantes. A su vez, el docente necesita promover un aprendizaje en el aula basado en la reflexión crítica, en el que el estudiante no solo se apoye en sí mismo para poder argumentar algo, sino que también recurra a sus compañeros para poder aportar al conocimiento, lo que significa que la práctica reflexiva del docente tiene una responsabilidad mutua entre el docente y el estudiante (Tardif, 2002; Pinto, 2017).

Además, el docente requiere comprender los contextos, necesidades, intereses y posibilidades de las comunidades educativas, propiciando nuevas alternativas que “respeten las diferencias individuales y escolares, desde el análisis, comprensión y búsqueda de alternativas de formación acordes con la realidad, en procura de la transformación basada en la innovación, la experiencia y la diversidad” (Gutiérrez y Buitrago, 2007, p. 59). El proceso va del aprender a desaprender y reaprender en la reflexión, sobre y a través de la práctica, porque, como dicen Gutiérrez y Buitrago (2007), la actualización *per se* logra un mayor conocimiento sin innovación; solo cuando el docente encuentra una solución a su situación problemática, se produce un cambio en la práctica educativa.

De la reflexividad al pensamiento crítico

La práctica reflexiva aparece como una actividad que propicia la profesionalización del oficio docente, en la que se pretende superar la visión del docente como transmisor e informador de conocimientos “para situarlo como un agente constructor de estos a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados”

(Perrenoud, 2007, p. 98). Así, la práctica docente se basa en un conjunto de saberes en el que la docencia desarrolla conocimientos (re)construidos por el docente de carácter profesional (ciencia de la educación e ideología pedagógica; transmitidos por las instituciones de formación de docentes), así como:

Disciplinares (corresponden a los saberes que integran las diversas disciplinas en las instituciones de formación), curriculares (conocimientos de las instituciones escolares, pueden presentarse sobre la forma de programas escolares) y experiencias (se basan en la práctica cotidiana; brotan de la experiencia profesional) (Perrenoud, 2007, p. 167).

El saber docente es un saber plural, estratégico, que está en constante movimiento, transición y transformación. Por esta razón, el docente en su práctica pedagógica requiere una formación para la práctica reflexiva, un enfoque sistémico, una conciencia de las necesidades de los alumnos y una preocupación por la democratización del acceso al saber. Una práctica reflexiva que “al profesor detectar a los alumnos y alumnas «menos dotados» para desentenderse de ellos y a los alumnos menos colaboradores para neutralizarlos rápidamente, no mejorar la calidad de la enseñanza~ sino que únicamente mejoraría la comodidad del docente” (Perrenoud, 2011, p. 18). La práctica reflexiva no es solo una competencia que sirve a los intereses legítimos del docente, sino que “también es una expresión de la conciencia profesional del docente ya que este posee la responsabilidad moral y social de desarrollar prácticas reflexivas en el aula que mejoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Perrenoud, 2011, p. 19).

Desde este punto de vista, la formación inicial ha de preparar al futuro docente para reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercitar la capacidad de observación, análisis, metacognición y metacomunicación con los estudiantes. Esto permite que la práctica reflexiva en el estudiante sea pertinente y responda a sus necesidades; por lo tanto, el estudiante tiene la responsabilidad de asumir el ejercicio de su aprendizaje, de manera que se forme en el aprendizaje reflexivo y pueda así desarrollar sus competencias en el aula (Domingo, 2008).

A partir de lo anterior, se desprende la necesidad de “aprender a diseñar y a tutorizar el diseño se convierten en experimentos en la tarea del diseño y en la comunicación sobre el diseño” (Schon, 1987, p. 39), es decir, en relación con el currículo de dicha práctica y, por supuesto, con el modelo pedagógico que es reflexivo. En este sentido, los contenidos que se brindan en el aula deben ser cohesionados con el modelo pedagógico reflexivo que se construye en la interacción dialógica entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La importancia de la formación crítica radica precisamente en la necesidad de que las instituciones educativas generen proyectos educativos encaminados a fortalecer la capacidad crítica del estudiante, y para ello es necesario que toda la comunidad fomente relaciones de solidaridad y cooperación para lograr los objetivos de la institución y, por ende, que se establezca una pedagogía crítica en el aula; es decir, es un trabajo mancomunado para hacer visible esta pedagogía en las prácticas pedagógicas (Flecha, 2004; Ferrández, 1997; Domingo, 2009; Brubacher *et al.*, 2000; Giddens, 2005).

Seguimos encontrando que los procesos de enseñanza se basan en una educación

memorística, y esto también se evidencia en los planes curriculares de las instituciones educativas. De ahí la necesidad de vincular el aprendizaje crítico a los contenidos de la enseñanza, para que los estudiantes puedan potenciar sus habilidades cognitivas y comunicativas en la institución y en su entorno social. La educación crítica permite que la curiosidad, la pregunta y la creatividad sean los ejes del aprendizaje y esto consolida una educación crítica y emancipadora (Verdeja y González, 2018).

La importancia de visibilizar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza permite evidenciar la efectividad de la práctica educativa en la escuela y, de esta manera, se conoce realmente el aprendizaje de los estudiantes a partir de esta capacidad de reflexión en el aula en la que se logra comprender los contenidos de la clase y colocarlos en situaciones cotidianas que les permitan tomar una posición reflexiva sobre lo que aprenden (Saiz y Rivas, 2012; Díaz, 2001; Braslavsky, 2001), esto facilitará que los estudiantes asimilen por qué aprenden lo que aprenden y qué significa para sus procesos formativos.

Para potenciar el pensamiento crítico no basta con aplicar estrategias generales, sino que se necesitan estrategias específicas adecuadas a los propósitos y características particulares de las actividades y el contexto. El proceso de pensamiento crítico implica una serie de capacidades y habilidades de razonamiento, que es importante desarrollar y evaluar en la preparación académica. Surge entonces la necesidad de impulsar este tipo de pensamiento en los estudiantes para que puedan analizar cuidadosa y lógicamente la información para determinar su validez, cualidades para la vida y no solo para un contenido académico específico.

Conclusiones

El pensamiento reflexivo es fundamental para promover espacios de diálogo y disertación en el proceso de enseñanza, en este sentido, el profesor no solo tiene la capacidad de generar en su práctica un sentido de reflexividad que le permita entrar en un espacio crítico y dialógico con los estudiantes sobre cualquier tema en cuestión. Es por ello que la reflexividad es la forma de poder consolidar el pensamiento crítico en los estudiantes y así promover y fomentar el aprendizaje reflexivo sobre lo aprendido, es decir, permitir a los estudiantes reflexionar sobre los contenidos de su asignatura a partir de la capacidad de analizar, observar y reflexionar sobre aquellos problemas que se encuentran en los espacios pedagógicos del aula. Por lo tanto, reflexionar sobre la práctica de la enseñanza presupone que el docente genere estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar espacios de reflexión en el aula, que favorezcan la motivación del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

En definitiva, la capacidad de reflexionar sobre la práctica educativa implica, en primer lugar, la necesidad de autoevaluación y confrontación consigo mismo, lo que permitirá al estudiante reflexionar mejor sobre lo que el docente le enseña. Para ello, el diálogo se convierte en la herramienta de comunicación necesaria para que el estudiante transforme su aprendizaje en la escuela. Por consiguiente, la importancia de una práctica pedagógica reflexiva corresponde a lo esencial de las relaciones entre el docente y el estudiante, dichas interacciones son vitales para que la práctica reflexiva posea un sentido y una pertinencia en el aula y así lograr una emancipación del conocimiento y del aprendizaje a través del espacio reflexivo de la práctica en el aula escolar.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Paidós.
- Braslavsky, C. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad. Paidós.
- Brockbank, C., y McGill, I., (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Barcelona: Ediciones Morata.
- Brubacher, J., Caser, C. y Reagan, T. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas. Gedisa.
- Chaux, E., (2012). Educación Convivencia y Agresión Escolar. Editora Aguilar
- Coll, C., et al, (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C & Solé, I, el Constructivismo en el aula. (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Grao
- Díaz-Barriga, f. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13): pp. 525-554.
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. Revista acción pedagógica, (20). p. 58- 73. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>
- Domingo, A. (2008). La Práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo. Universitat Internacional de Catalunya.
- Domingo, A. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (3), 191-210.
- Ferrández, A. (1997). El perfil profesional de los formadores. Universidad Autónoma de Barcelona
- Freire, P., (1974). Pedagogía del oprimido. Ediciones Siglo XXI
- Flecha, R., (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2). 7-43
- Giddens, A. (2005). La transformación de la intimidad en la enseñanza. Ediciones Cátedra
- Gil, R. (2009). De la comunidad escuela a la comunidad de aprendizaje. Buenos Aires: editorial LPP.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. En Educación y Sociedad., 2 (7), 51-73
- Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Gómez Serés, V. (2012). La competencia reflexiva de la profesionalización del docente. Revista del Colegio pedagógico de Catalunya 2, (4), 16-29.
- Gutiérrez, C., y Buitrago, D., (2007). La formación docente en las prácticas educativas: Una propuesta basada en la investigación. Madrid: Paidós.

- Joan, R., (2009). El aprendizaje autónomo en la educación superior. Revista, reseñas educativas, p. 1-10, recuperado de <http://www.edrev.info/reviews/revs242.pdf>
- Miranda, d., (2012). La construcción de aprendizajes dentro de la educación basada en competencias: una interpretación socio-cognitiva, revista educación y desarrollo, p. 1-28, recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/21/021_Miranda.pdf
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar (Graó). Barcelona.
- Perrenoud, P., (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao
- Perrenoud, C., (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Madrid: Grao.
- Pérez, Á. (2010). Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24(2), 17-36.
- Pinto, R. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina. Kavilando, Vol. 9 (1), 130-144.**
- Saiz, c. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos, en Revista de Docencia Universitaria, 10(3), pp. 325 - 346.
- Tardif, M., (2002). Saberes docentes y formación profesional. Ediciones Vozes.
- Thompson, S y Thompson, N., (2008). El practicante críticamente reflexivo. Newyork: Macmillan.
- VerdejaMuñiz, M.yGonzález Riaño, X.(2018). Aportaciones de la Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. Revista Iberoamericana De Educación, Vol. 76. 143-168. Doi: Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie7602854>
- Zambrano, A. (2007). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. Revista educación y pedagogía, (18), p. 35-50, recuperado de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/conceptopedagogia.pdf>