

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN”

ESCUELA DE POSGRADO



=====

**“ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO Y LA CONDUCCIÓN DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO
2017”**

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN GESTION Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

TESISTA: MARÍA ANGÉLICA LORENZO VEGA

ASESOR: Mg. POMPEYO ARIZA FLORES

HUANUCO – PERU

2018

DEDICATORIA

A mi abuelita que con su inmenso amor, me motiva a ser una mejor persona y profesional, a pesar de las adversidades encontradas en el camino.

María Angélica Lorenzo Vega

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme llevar a cabo una mis metas anheladas, a mis padres y a los seres amados que siempre confiaron en mí y me alentaron con sus valiosos consejos.

Al profesor del curso de tesis de la Maestría por sus pertinentes enseñanzas y orientaciones teóricas y metodológicas.

María Angélica Lorenzo Vega

RESUMEN

El enfoque crítico –reflexivo, busca que los docentes se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propio accionar y sean conscientes de su formación profesional, ya que la sociedad así lo demanda, el presente proyecto tiene como objetivo: determinar la correlación entre enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco – 2017.

Al docente se le exige que afronte los considerables cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas y que implemente las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso. Como dice Palacios (1998) se necesita formar un maestro que domine los procesos de reflexión y aprendizaje, por lo que las facultades de educación deberían tener presente estas exigencias. ¿Cómo formar a un docente reflexivo? ¿En qué momento de su formación se considera el ejercicio de la reflexión?

Se concluye que existe una correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de los contenidos disciplinares, el empleo de estrategias de los docentes innovadores y el uso adecuado de los recursos educativos pertinentes por parte de los docentes, el mismo que permitirá formar alumno acorde a las necesidades actuales.

Palabras clave: Crítico, reflexivo, docente, alumnos, aprendizaje

SUMMARY

The critical approach -reflective, seeks that teachers are involved in a process of educational change and commitment to the needs of regional and national development from the deconstruction and critical reconstruction of their own actions and are aware of their professional training, since the society so demands, the present project aims to: determine the correlation between reflective critical approach and its relationship with the conduct of the teaching process of teachers of the educational institutions of Huánuco - 2017.

The teacher is required to face the considerable changes that take place inside and outside the schools and to implement the complex reforms of the education systems that are in progress. As Palacios (1998) says, it is necessary to train a teacher who dominates the processes of reflection and learning, so that the faculties of education should keep these demands in mind. How to train a reflective teacher? At what point in your training is considered the exercise of reflection?

It is concluded that there is a correlation between the reflective critical approach and the mastery of disciplinary contents, the use of innovative teacher strategies and the appropriate use of relevant educational resources by teachers, which will allow students to be trained according to the current needs.

Keywords: Critical, reflective, teacher, students, learning

INTRODUCCIÓN

El enfoque crítico –reflexivo, busca que los docentes se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propio accionar y sean conscientes de su formación profesional, ya que la sociedad así lo demanda, el presente proyecto tiene como objetivo: determinar la correlación entre enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco – 2017.

Al docente se le exige que afronte los considerables cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas y que implemente las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso. Como dice Palacios (1998) se necesita formar un maestro que domine los procesos de reflexión y aprendizaje, por lo que las facultades de educación deberían tener presente estas exigencias. ¿Cómo formar a un docente reflexivo? ¿En qué momento de su formación se considera el ejercicio de la reflexión?

El método usado es de tipo básico, diseño no experimental, de corte transeccional y nivel de contraste de hipótesis descriptivo correlacional.

Para efectos de la muestra de investigación se ha determinado de forma no probabilístico, que es aquel utilizado en forma empírica, es decir, no se efectúa bajo normas probabilísticas de selección, por lo que sus procesos intervienen opiniones y criterios personales del investigador, el total de la muestra se consideran a un total de 100 docentes.

Se llega a las siguientes conclusiones:

1. La formación crítico reflexiva, desarrolla procesos reflexivos a nivel individual y colectivo, cuestiona el por qué y para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de propuestas educativas más pertinentes y relaciones humanas a favor de la equidad y la justicia social.
2. Existe una correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de los contenidos disciplinares, el empleo de estrategias de los docentes innovadores y el uso adecuado de los recursos educativos pertinentes por parte de los docentes, el mismo que permitirá formar alumno acorde a las necesidades actuales.
3. Los docentes pese a no conocer a profundidad el enfoque vienen usando actividades del mismo, así mismo se muestran dispuestos a implementarlo.

INDICE

	Pág.
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
SUMMARY	vi
INTRODUCCIÓN	vii

CAPÍTULO I

1	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1.	Descripción del problema	12
1.2.	Formulación del problema	13
	Problema general	13
	Problemas específicos	14
1.3.	Objetivo General y objetivos específicos	15
1.4.	Hipótesis y/o sistema de hipótesis	15
1.5.	Variables	16
1.6	Justificación e importancia	17
1.7	Viabilidad	18
1.8.	Limitaciones	18

CAPÍTULO II

2	MARCO TEÓRICO	19
2.1.	Antecedentes de la investigación	20
2.2.	Bases teóricas	22

2.3.	Definiciones conceptuales	53
2.4	Bases epistemológicas	54

CAPÍTULO III

3	MARCO METODOLOGICO	57
3.1.	Tipo de investigación	57
3.2.	Diseño y esquema de la investigación	58
3.3.	Población y muestra	59
3.4.	Instrumento de recolección de datos	60
3.5.	Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	60

CAPITULO IV

4.	RESULTADOS	63
4.1.	Resultados del trabajo de campo	69
4.2.	Contrastación de las hipótesis secundarias	69

CAPITULO V

5	DISCUSION DE RESULTADOS	70
5.1	Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas	70

5.2.	Aporte científico de la investigación	70
	CONCLUSIONES	71
	SUGERENCIAS	72
	BIBLIOGRFÍA	73
	ANEXOS	

CAPITULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

Los escenarios de la educación peruana en estos tiempos cambian constantemente, para poder estar a la altura de estos es necesario promover el acceso a una formación renovada y de calidad, que permita a los docentes desarrollar competencias que mejoren sus capacidades profesionales para de esa manera mejorar su práctica pedagógica.

En estos tiempos se viene observando que el esfuerzo de los docentes está centrado en la búsqueda de propuestas pedagógicas, del dominio curricular y uso de material didáctico que les permitan el logro de aprendizajes en los estudiantes dejando de lado el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento en la conducción del proceso de aprendizaje.

Esto se contrapone con la necesidad de entender que los docentes debemos ser conscientes de nuestro rol de sujetos de cambio. Aspecto que se toma en cuenta en el Marco del Buen Desempeño Docente en el cual exige del docente una actuación reflexiva en su labor pedagógica es decir mantener una relación autónoma y crítica . Esto quiere decir que desde el Minedu se reconoce en el desarrollo profesional docente la importancia de un docente reflexivo para construir su propio saber pedagógico en el contexto en el cual se desenvuelve, a partir de lo cual consolida su autonomía profesional. En contraposición con la idea de que el docente es un simple aplicador de una teoría y transmisor de la misma, *se debe tener en cuenta en nuestra practica pedagógica el enfoque crítico reflexivo* pues está orientada hacia el

desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía profesional, entendida como la capacidad para diagnosticar y desarrollar propuestas pedagógicas alternativas a las necesidades y demandas de un contexto específico.

El enfoque crítico –reflexivo, busca que los docentes se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propio accionar y sean conscientes de su formación profesional, ya que la sociedad así lo demanda.

Este enfoque nos remite un perfil de docente, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo y con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales. La formación crítico reflexiva, desarrolla procesos reflexivos a nivel individual y colectivo, cuestiona el por qué y para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de propuestas educativas más pertinentes y relaciones humanas a favor de la equidad y la justicia social. En estos tiempos se requiere de docente transformados radicalmente, capaces de analizar, reflexionar, criticar y contextualizarlo a su práctica pedagógica con el fin de mejorarla.

1.2 Formulación del problema

➤ Problema general

¿Qué relación existe entre el enfoque crítico reflexivo y la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco - 2017?

➤ **Problemas específicos**

1. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017?
2. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico reflexivo y el empleo de estrategias de los docentes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017?
3. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico reflexivo y uso de recursos pertinentes de los docentes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017?

Objetivo General y objetivos específicos

➤ **Objetivo General**

Establecer la correlación entre enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco - 2017

➤ **Objetivos específicos**

1. Analizar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes.
2. Estimar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el empleo de estrategias de los docentes.
3. Determinar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y uso de recursos pertinentes de los docentes

1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis

➤ **Hipótesis General**

Existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huánuco - 2017

➤ **Hipótesis específicas**

- **H₁** Existe una correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017.
- **H₂** El enfoque crítico reflexivo influye positivamente en el empleo de estrategias de los docentes para logro de aprendizajes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017.
- **H₃**: Es positiva la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el uso de recursos pertinentes de los docentes de las instituciones educativas del Distrito De Huánuco 2017.

1.5 Variables

1.5.1 Variable independiente

Enfoque crítico reflexivo

1.5.2 Variable dependiente

Proceso de enseñanza

1.5.3 Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Vi	Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Integral
Enfoque reflexivo crítico	Logro de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del conocimiento • Desarrollo de la capacidad crítica del estudiante • Alumnos reflexivos
Vd	Dominio de contenidos disciplinares.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad receptiva
Proceso de enseñanza	Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la lectura • Comprensión lectora

1.6 Justificación e importancia

El enfoque crítico –reflexivo, busca que los docentes se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propio accionar y sean conscientes de su formación profesional, ya que la sociedad así lo demanda.

1.7 Viabilidad

Para el desarrollo de la presente investigación se ha previsto la generación de determinadas limitaciones de naturaleza especial del propio tema objeto de investigación, en esta perspectiva la mayor limitación que se afronta está relacionada con el hecho que son muy escasos los autores nacionales, debido a que el tema en el Perú es relativamente nuevo, en tal sentido se recurrirá a la experiencia internacional y a algunas experiencias peruanas que aún no han sido publicadas

1.8 Limitaciones

El tesista está premunido de los conocimientos necesarios para materializar el presente proyecto; que se realizará principalmente en función de la investigación de la experiencia nacional y extranjera; e igualmente se contará con una investigación de campo que se centrará en la búsqueda de casos sobre el tema en las instituciones públicas del país; para tal investigación el tesista considera que la viabilidad se encuentra en función a la consecución de los recursos financieros humanos y materiales, planteados en los siguientes términos:

Recursos financieros: la investigación se sustenta principalmente en la fuente del financiamiento que brinda el propia tesista quien labora como docente en una institución de educación superior y de tales ingresos a asignado un presupuesto importante para el logro de los fines de la presente investigación. En tal sentido la fuente de financiamiento es propio.

Recursos humanos: Para el desarrollo de la tesis, a parte del investigador principal que es el suscrito, cuenta además con el apoyo de un asesor metodológico temático y dos colaboradores de la investigación quienes apoyarán en la recolección de la información tanto nacional como extranjera.

1 investigador principal

1 Asesor

2 Colaboradores

Recursos materiales: Los recursos materiales están encaminados al acopio de los bienes necesarios e indispensables para el procesamiento avance y

consecución de la presente investigación, de tal modo que tales recursos materiales tiene que ver con la bibliografía especializada con la que ya cuenta el investigador, además de la bibliografía a la que accederá en las bibliotecas especializadas de diferentes instituciones académicas públicas y privadas de la capital; de otro lado es necesario para el procesamiento de la presentación de la tesis los bienes como papeles bond, periódico, fichas bibliográficas y los diversos útiles de escritorio que se utilizarán.

CAPITULO II

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Ámbito Supranacional

Sinclair (2012) (1), en su tesis *Estrategia para el Mejoramiento del Desempeño Profesional de los Directores en Educación Primaria. La Habana, Cuba*, aplicó los instrumentos guía de entrevistas, registros de visitas, certificados de evaluación, cuestionario de encuesta a directores, docentes, familias, y evaluación del desempeño. Muestra: 25 escuelas primarias, distribuidas en seis Consejos Populares. Los 25 directores son licenciados y 20 están estudiando la Maestría (80%). Tiene seis metodólogos integrales de la Educación Primaria y cada uno atiende un consejo popular. La aplicación de los instrumentos se realizó en el Consejo Popular Magdalena- Torriente, que es el de mayor número de instituciones educativas con: 4 círculos infantiles, 6 escuelas primarias, 2 de la educación especial, 2 secundarias básicas, una escuela de oficios y un centro de la Educación Técnica y Profesional.

Resultados. El análisis realizado al triangular la información con la aplicación de los instrumentos ha permitido caracterizar el desempeño profesional de los directores de un Consejo Popular, en el que se evidencia las principales potencialidades que tienen los directores de la muestra seleccionada.

Todos son licenciados en Educación Primaria; poseen experiencia como maestros de este nivel y han logrado estabilidad en el cargo. Estos indicadores constituyen fortalezas de su desempeño profesional.

Rodríguez (2013) (2), en su tesis *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua, del año 2013*, llega a las siguientes conclusiones:

En el grupo 1, se concluyó que el proceso reflexivo presenta mayormente rasgos característicos de un nivel de reflexión superficial. Mostraron una marcada preocupación por las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, manifestaron interés y disposición de ajustar sus prácticas docentes a partir de las necesidades y dificultades presentadas por los estudiantes.

En el grupo 2, el proceso reflexivo presenta características de un nivel de reflexión pedagógica con rasgos de Reflexión Crítica. Los profesores analizaban el impacto de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes y mostraban un claro compromiso con la mejora continua de su quehacer educativo.

Es importante resaltar que la matriz desarrollada por Larrivee (2008) y utilizada en este estudio, no fue asumida como un marco fijo donde cada profesor tenía que ser ubicado, pero sí como un referente que podía ayudar a identificar los niveles de reflexión de los profesores, asumiendo que no hay un nivel de reflexión puro. La reflexión no es un proceso tangible, es “un constructo abstracto cuya existencia es asumida sobre la base de la actuación observada y las creencias expresadas”. Tampoco es un proceso lineal, es más bien cíclico y va desarrollándose en una espiral.

Sobre la reflexión pedagógica, Larrivee (2008) (3) indica que una de las características de este nivel reflexivo es que los profesores sean capaces de reflexionar acerca de las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Se observó en ambos grupos una mención muy limitada de un marco conceptual pedagógico para explicar su práctica educativa.

Los mejores profesores universitarios provienen de otras ramas del conocimiento y no son necesariamente pedagogos. Lo importante que quiere destacar Larrivee (2008) (3), en su matriz de nivel de reflexión, es que los profesores tomen conciencia de su marco conceptual de educación (sus creencias pedagógicas) y la confronten con su práctica. En otras palabras, deben explicitar cómo conciben los objetivos de la educación y la coherencia de este marco en su práctica educativa. Además, otro elemento a destacar es que se espera que este marco conceptual privilegie un quehacer educativo que busque construir una sociedad más justa y equitativa, y por lo tanto, capaz de educar personas éticas y comprometidas con la construcción de este modelo de sociedad.

Por último, se confirmó que es necesario contar con una estructura y un andamiaje para promover una reflexión más profunda. Este andamiaje puede tener varios soportes: a) una guía que oriente y dé pautas para ayudar a la reflexión, b) algunos ejemplos de reflexión que pueden servir como “modelos” para que los profesores empiecen a incursionar en la escritura de su propio texto, c) el acompañamiento de un tutor, o de un par, o de una comunidad de práctica, para que el profesor comparta su reflexión, sus ideas, sus hallazgos.

Gómez (2011) (4), en su tesis *Desarrollo Profesional del Maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida, del año 2011*, las conclusiones confirmaron las hipótesis, en la que menciona: El significado de competencia, término que procede del ámbito profesional, no es unívoco y su interpretación es compleja y controvertida. La profesionalidad del maestro/a se pone de manifiesto cuando es capaz de resolver las situaciones de su contexto educativo, en el aula y en su escuela.

Si se desea que la formación de los maestros contribuya a su profesionalización, esta debe articularse en torno al desarrollo de las competencias docentes que requiere dicha profesión. El estudio de las competencias docentes más aceptadas -a nivel nacional e internacional- y que configuran al profesional de la educación del siglo XXI, muestra que todas ellas exigen o implican el desarrollo de la capacidad reflexiva del maestro. Existe una clara correlación entre reflexividad docente y profesionalidad. Se constata que todas las competencias docentes o la mayoría de ellas al ser movilizadas en el escenario profesional implican a su vez la reflexividad del maestro. En consecuencia se deduce que sólo el maestro reflexivo puede desarrollar las competencias docentes.

Otra de las conclusiones fue si todo maestro precisa de una gran capacidad reflexiva en su práctica para ser un profesional competente; se deduce que la reflexividad docente no es solo una capacidad, sino que adquiere rango de competencia específica de la profesión, la competencia reflexiva. La

competencia reflexiva interviene en todas las actuaciones profesionales de un buen maestro.

Sánchez, (2009) (5) en su tesis: *La Formación Permanente del Profesorado centrado en la escuela, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación*, llega a las siguientes conclusiones:

- El profesorado considera que las acciones emprendidas tienen un valor importante para su desarrollo profesional más en lo personal que en la transferencia y aplicación que se efectúe en la sala de clases, en las innovaciones que puedan llegar al aula y menor incidencia tienen aún en aquellas que se relacionan con el ámbito del propio establecimiento. Los docentes reclaman situaciones de aprendizaje más aplicables a la práctica, muy cercanas a la realidad de cada uno y de corta duración.
- El grado de importancia de las actividades de formación desarrolladas por el profesorado es de poca gravitación para su práctica, ubicándose en un plano de lejanía en relación a los principales sujetos de aprendizaje, es decir, el alumnado.

2.1.2 Ámbito Nacional

Martha Sofía Santiváñez Arias¹, en su tesis “Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima”, plantea como objetivo sistematizar las estrategias desarrolladas en el curso, las mismas que buscaron a través de diversas actividades de aprendizaje la ejecución de prácticas reflexivas que posibiliten el desarrollo de habilidades

¹ Martha Sofía Santiváñez Arias, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Escuela de Posgrado, “Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima” Tesis optar el Grado Académico de Magíster en Educación con Mención Gestión de la Educación, Lima 2014.

para la reflexión docente. La experiencia del curso Práctica Pre-profesional se desarrolló en etapas presenciales y a distancia, haciendo uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje como un espacio que complementa las prácticas reflexivas y el intercambio de experiencias.

Plantea como una de sus conclusiones que las estrategias para la formación del docente reflexivo deben centrar su desarrollo en el aula como el espacio donde el currículo se pone en acción, y permite comprender las situaciones problemáticas y desarrollar la habilidad para examinar y explorar los diferentes aspectos de la misma, y la toma de conciencia que ser profesional implica ser una persona capaz de examinar y explorar las diferentes situaciones profesionales en y sobre la acción.

2.2 Bases Teóricas

Al docente se le exige que afronte los considerables cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas y que implemente las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso. Como dice Palacios y col. (2006) (6) se necesita formar un maestro que domine los procesos de reflexión y aprendizaje, por lo que las facultades de educación deberían tener presente estas exigencias. ¿Cómo formar a un docente reflexivo? ¿En qué momento de su formación se considera el ejercicio de la reflexión?

Esta habilidad se desarrolla mejor en los cursos de práctica pre-profesional docente (PPD) porque permiten articular la teoría y la práctica. Sin embargo, no todas las instituciones formadoras los desarrollan de igual manera. De ahí nuestro interés en conocer cómo se orienta el uso de la reflexión en el proceso de formación de los futuros educadores de Primaria durante el

espacio de sus prácticas pre-profesionales continuas en algunas facultades de Lima. En el presente artículo, presentamos los resultados de una investigación exploratoria realizada en cinco facultades de educación de Lima.

En nuestro país, las reformas en la formación inicial de los docentes en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) consideran en su perfil del egresado el rol de un docente reflexivo para que sea capaz de enfrentar la realidad educativa, de intervenir en ella con criterios claros y mucha profesionalidad, evitando así el riesgo de la automatización y el ejercicio rutinario de la práctica docente. El currículo de formación considera como uno de sus pilares la práctica temprana articulada a la investigación. Sin embargo, no se ha evaluado si esa orientación se está llevando bien en la práctica. El currículo de formación en las facultades de educación comprende propuestas diversas y no necesariamente considera el mismo perfil exigido en los ISP.

2.2.1 El pensamiento crítico-reflexivo

Dentro del contexto de la crisis de la racionalidad occidental y, concretamente de su repercusión en la educación, tratamos de resaltar la importancia de la formación crítica, reflexiva y ética del docente en las propuestas actuales acerca de una educación humanizadora. Su correspondencia con el modelo educativo tecnocrático instrumental ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización, donde el papel del docente se reduce a ser un técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos.

Se trata de redimensionar la concepción profesional de este actor educativo, enfatizando la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva y ética en su formación. En esta perspectiva, la crisis de la educación es una crisis humana, que se manifiesta en un proceso paulatino de deshumanización. El grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental. Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas se fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neuconductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado (Carmona, 2008) (7).

La educación humanizadora comprende las dimensiones reflexiva-crítica y la ético-afectiva (Lipma, 1998. p.132) (8), mediante las cuales el docente y el alumno dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. En este sentido, la educación humanizadora es una educación emancipadora frente al instrumentalismo y tecnicismo que mutila al hombre en su aspiración por conformarlo como un sujeto escindido de su praxis humana, en un técnico al servicio de unas prácticas enajenantes.

En este sentido el proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condiciona el sentido de la práctica

docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa. Al limitar el concepto de racionalidad a la racionalidad instrumental y trasladar estas reflexiones a lo educativo, se asume que nuestra sociedad requiere solo de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar los medios afines y evalúen las consecuencias.

Diferentes análisis críticos coinciden en la denuncia de esta tendencia deshumanizante de la educación, que se va profundizando con los avances del neoliberalismo económico, y con la consiguiente desvirtualización de la educación como proceso humano. En este escenario, se vislumbra una noción de educación más crítica y para ello es preciso decodificar las prácticas educativas de dominación. Decodificar la voz de los grandes textos, deconstruir nuestras propias prácticas educativas y crear nuevas. En esta perspectiva, se pone en evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, en el contexto de una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad. El enfoque pedagógico crítico, reflexivo (Lipman, 1988. p.134) (8), presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, promueve un tipo de interacción

social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética.

2.2.2 Proceso Reflexivo

A pesar de que la reflexión o proceso reflexivo es inherente a la naturaleza humana, han tenido que transcurrir siglos de existencia del ser humano para llegar a establecer las bases de una práctica pedagógica y un desarrollo profesional fundamentados en la reflexión. No puede obviarse, sin embargo, que en la historia de la humanidad pueden encontrarse aproximaciones de interés a la práctica profesional reflexiva.

Concretamente, entre los autores clásicos de la filosofía greco-romana pueden identificarse antecedentes relevantes que sólo tangencialmente podemos presentar aquí para no alejarnos del tema que nos ocupa en este capítulo de la investigación.

Aristóteles, Platón y Sócrates son exponentes destacados sobre lo que se ha denominado epistemológicamente el saber práctico, expresión acuñada concretamente por Aristóteles, en el que interviene según los filósofos clásicos la intelección o reflexión y la acción, considerando a la primera como actividad más noble por su carácter racional y espiritual. En escritos y enseñanzas de los citados autores clásicos subyace la estrecha y constante relación que ellos postulan entre razón o reflexión y acción.

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en

ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata. En algunos contextos alejados de la epistemología pensar y reflexionar se utilizan como expresiones unívocas, sin embargo, en el contexto pedagógico podemos diferenciar una de otra observando que la reflexión señala un cierto distanciamiento.

Como secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, entonces estamos en presencia del pensamiento reflexivo.

La reflexión constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. Sin embargo, la reflexión requiere de unos ciertos parámetros para llevarse a cabo. A propósito de esto Dewey citado por Ahedo Ruiz (2018) (9) establece cuatro elementos esenciales para el desarrollo de un pensamiento reflexivo, éstos son: la experiencia, debe ser la fase iniciadora del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria necesitamos una situación empírica que atraiga nuestro interés y genere acción, para que exista una reflexión sobre el mundo real; el considerar datos para la reflexión; el establecimiento de ideas y la fijación de lo aprendido. No es casual que Dewey haga hincapié en que los elementos esenciales del aprendizaje son idénticos a los elementos esenciales de la reflexión: 1) una auténtica situación de experiencia; 2) un problema auténtico en dicha situación; 3) información y observación de la situación; 4) indicación de

soluciones de las que sea responsable el aprendiz; 5) oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas, mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.

Esto nos confirma que la reflexión ha de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como un medio para favorecer la construcción de significados y la conformación de un pensamiento crítico y creativo en el maestro y también en el alumno. La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano. Sin embargo, la reflexión no es un simple proceso psicológico individual, que se formaliza y estudia desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones.

En este sentido apunta Pérez Gómez (10): “La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia”.

Como afirman Killion y Todnem (1991), mencionado en Tesis Doctoral de Gómez (2011 (4) la reflexión es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal, para revelar la sabiduría inscrita en nuestra experiencia. A través de la reflexión desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen la propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento.

En este sentido puede plantearse la reflexión no sólo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. Simultáneamente la reflexión promueve la experimentación in situ y desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

En este punto resulta ilustrativo la descripción y análisis de Kemmis (1985) (11) acerca de la reflexión y su proceso en el ser humano, que se presenta a continuación:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Según Kemmis (11), la reflexión es considerada como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción. Dewey fue uno de los primeros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la reflexión práctica.

Según Lipman (8), "Uno de los objetivos principales de los modelos reflexivos es conseguir la autonomía del estudiante", lo que es bastante lógico, que se entiende que es un pensador autónomo y "piensan por sí mismos, no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construye sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir".

Ahora bien, como se traduce de la exposición sobre pensamiento crítico-reflexivo, este es un pensamiento acertado que se enfoca en decir qué pensar y qué hacer, su relación con la autonomía es definitiva. La noción del pensamiento crítico es un concepto multidimensional que involucra varios elementos: intelectuales (razonamiento) psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto socio-histórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológicos) y llegado este punto es inevitable entonces, reconocer la imbricación existente entre el pensamiento crítico-reflexivo y la autonomía personal.

2.2.3 Formación crítico-reflexivo del docente.

El concepto de profesor como profesional reflexivo o práctico – reflexivo es un concepto hoy en día emergente, aunque podamos encontrar sus raíces en Dewey, quien ya establecía una diferencia entre “acción reflexiva” y “acción rutinaria”. La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una conceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y, por supuesto, de la información. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, lo que nos viene a decir que, en el centro, desde esa práctica, aparece la reflexión y la autoevaluación aplicada a la propia acción docente. Es decir, la enseñanza se establece como un discurso práctico y el profesorado asume una cultura profesional de enfrentarse a “dilemas prácticos” de su experiencia profesional, de la que extrae conclusiones mediante la autoevaluación individual y colectiva.

Gómez (4) dice que el profesor debe entenderse “como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación en el aula, de los grupos, de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa. Compleja tarea profesional que se apoya en la capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor”. El mismo autor, expone también las acciones del profesor a quien él llama reflexivo-artístico. Este autor advierte que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones; la reflexión implica la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias efectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Pero no podemos separar este profesional reflexivo del profesional crítico, ya que existe el peligro de realizar únicamente una reflexión técnica y práctica descontextualizada, sin connotaciones éticas ni ideológicas. El profesor en cuanto profesional de la enseñanza, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical, del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente. Acción y reflexión tiene un carácter de crítica y autocrítica, con un claro compromiso social. El profesorado ha de pasar de una intuición a una práctica-teórica crítica. Así pues, el profesorado reflexivo-crítico traspasa las paredes del aula y del centro.

Esta perspectiva del profesorado reflexivo-crítico nos conduce a un nuevo marco conceptual en relación a cómo entender el desarrollo profesional y, por tanto, a una manera distinta de relacionar teoría y práctica. El profesorado ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos formativos y educativos.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y de competencias y rutinas didácticas, como en el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en, antes y durante la acción, superando el carácter individualista para compartir la reflexión con los compañeros. Esto nos conduce a la formación y al desarrollo de un pensamiento práctico que se aprende en la reflexión y la autoevaluación, en la práctica, en forma colegiada, y que se legitima en la puesta en escena en una praxis contextualizada que existe en los centros educativos como un importante espacio profesional.

La siguiente definición profundiza un poco más este aspecto: “Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo”, es decir no puede existir formación sin innovación, y a la inversa. Si la formación conlleva el concepto de innovación, no podemos ignorar que todo proceso de innovación provoca una reflexión acerca de las condiciones sociales y laborales de los centros educativos para llevar a cabo esos procesos de mejora. La formación la innovación y la reivindicación son tres vértices de un triángulo en la mejora de los centros, porque es el privilegiado de la

planificación y realización de actividades de formación. Esto supone la implantación de una cultura profesional basada en la colaboración que comporta una serie de cambios fundamentales; por ejemplo:

- Un cambio en el tipo de formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación decidida por los intereses colectivos.
- La organización de grupos de trabajo entre los profesores.
- Unos procesos usuales de colaboración educativa en el plantel.
- Un mejor proceso de comunicación y trabajo entre iguales. La frecuencia de las interacciones y comunicaciones son indicadores del cambio que se va gestando en las escuelas.

Muchos de los proyectos de formación colaborativa pueden fracasar si no se incorporan estas características, intrínsecas a los procesos de cambio. También la formación del profesorado conlleva a la profundización de la autonomía. Los propios docentes reivindican este proceso profesional, la educación es una profesión específica que supone la toma de decisiones autónomas y creativas para adaptar el trabajo a una realidad humana y social cambiante, que requiere una formación en distintos campos de las disciplinas de la educación, de la cultura y la organización, entendiendo que la autonomía es más un proceso que una meta final. Por lo tanto, debemos tener en cuenta lo siguiente.

- La formación permanente del profesorado es un proceso principal en la carrera docente. Este proceso es el de aprendizaje permanente.
- El desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo institucional están interrelacionados.

- La formación permanente ha de ser una estrategia para el cambio profesional e institucional con un doble objetivo: por un lado, hacer posible que el desarrollo profesional en las escuelas sea un proyecto real en la formación permanente; por otro lado, lograr la conexión entre la mejora del aula y la mejora de la institución educativa.

La pieza clave del esquema teórico entre desarrollo profesional y desarrollo institucional es la actitud del profesorado, ya que no solo es un educador, sino que también asume un papel de educando. Dando un paso más allá, el éxito del proceso no se asegura sólo mediante la práctica esporádica por parte del profesorado, sino en la interiorización de la manera de trabajar. No es suficiente con que el profesor se implique esporádicamente en grupos de reflexión sobre la práctica, sino que además ha de convertirse en un constante practicante reflexivo-crítico, no es suficiente que desarrolle, de vez en cuando, proyectos en colaboración con otros profesores, sino que ha de utilizar planteamiento colaborativo como forma de trabajo cotidiano. La fuerte interrelación entre formación, desarrollo profesional individual y desarrollo de la institución ha de provocar un proceso que dinamice la mejora global del centro y, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo de la institución y del profesorado, individualmente.

Todo profesor debe asumir que la tarea educativa es muy compleja por la diversidad del grupo escolar. Al ejercer la reflexión sobre su práctica gana recursos para enfrentar mejor esta situación, pues un profesor reflexivo siempre posee una mente abierta y es sincero. Se encuentra en permanente revisión de lo que hace, es decir, se autoevalúa, es su mejor crítico. El profesor reflexivo puede transformar su propia práctica

pedagógica y optimizar su desempeño logrando resultados muy favorables en el proceso educativo de sus alumnos. Además, al mantener el hábito de la reflexión sobre su práctica, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico.

Según como se conciba la reflexión y la práctica educativa, existen varias propuestas de posibles componentes de la práctica reflexiva. Al revisar la explicación que hace Pérez y Gimeno (1988) (12) y Brockbank y McGill (2002) (13), observamos coincidencias favorables. Cada uno actualiza la propuesta de Schön (1998) (14). A continuación, escogemos las ideas expuestas por los mismos autores:

Schön es considerado como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX y constituye actualmente un auténtico referente en la temática de la profesionalización. Arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad

de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a este. Consideramos al igual que Schön, que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problema singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a base de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Este autor concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta, que este carácter instrumental solo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria

semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo. De este modo, la descripción del modelo pasa por entender qué es el pensamiento práctico enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen. Así, adentrándonos en su aportación, diferencia tres fases dentro del término más amplio del pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante la acción.
- Reflexión acerca de la reflexión en la acción.

a). Conocimiento en la acción (se transforma luego en saber en la acción), cuando describimos la acción lo hacemos explícito. Implica una interpretación de las acciones que hacemos de forma espontánea y dinámica. Implica el reconocer que el saber está en la acción y solo hay que descubrirlo.

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de la actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

Otros autores denominan a este componente mental de la acción con nombres como teorías implícitas, concepciones y creencias, etc. En ese

conocimiento en la acción, Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que popularmente puede llamarse el saber de libro y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön pusiera los guiones del “saber-en-la-acción” para destacar que precisamente el saber está en la acción (Schön, 1987). De este modo, cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea, va equipado de un bagaje de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc, consolidado, en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.

b) Reflexión en la acción (pensar en el momento, en la misma acción), se reflexiona mientras se produce la acción para ajustarla a lo previsto. Se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y al hacerla decimos, por ejemplo, “¿está ocurriendo algo que me sorprende; no es habitual? ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?, ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo? Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino. Si no es así, ¿hay una forma mejor? (Brockbank y McGill, 2002. p.4) (13).

Esta fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado meta conocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo acerca de lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como

una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación en el momento, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas responden al conocimiento en la acción y no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Para una mayor comprensión de estos dos conceptos – conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción – a continuación se muestra el proceso de indagación que surge durante la acción. La forma de exposición de este proceso escogida es la utilizada por el propio Schön y corresponde a la descripción de una secuencia de momentos dentro del proceso de reflexión en la acción:

- Inicialmente existe la situación de la acción en la que se vierten respuestas espontáneas y rutinarias. Tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cual aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea asociada a la situación.

En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado, bien agradable o desagradable. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Cabe destacar que la sorpresa debe interpretarse en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas

“sorprendentes” no suelen salir del ámbito de lo familiar. Tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de una acción en el presente.

Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente – al menos en cierta medida –. Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación de la respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como las siguientes:

- ¿Qué está sucediendo?
- ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?
- ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?
- ¿Tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y viendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?
- Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino?.
- Si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

A la vez el docente se cuestiona “¿cómo he estado pensando en esto?” es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre sí mismo.

La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que

ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

La reflexión conduce a la experimentación. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación in situ puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se oculta con la interpretación de la misma.

del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar".

En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que se convierte en un aprendizaje significativo. Es decir, docentes imbuidos en su tarea.

c) Reflexión sobre la reflexión en la acción. Es pensamiento y sentimiento de acciones pasadas, reflexión de las acciones realizadas, reflexión de nivel superior. Participan docentes y estudiantes aprovechando la situación vivida. Es reflexionar acerca de la descripción inicial que hemos realizado a las acciones ejecutadas y contrastarla con otros saberes y experiencias. Es significativa en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica.

Esta fase final corresponde al análisis efectuado acerca de los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Este, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

Las ideas de Schön han contribuido a repensar la formación profesional, enfatizando la importancia de promover una práctica reflexiva

del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente y competente, para dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada.
- Los procedimientos que han entrado en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

2.2.4 El enfoque Crítico Reflexivo

Este enfoque propugna una transformación radical de la educación, del lugar y rol de las categorías antes nombradas: la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, y por tanto, de las funciones a asumir por maestros y alumnos como sujetos responsables, razonadores críticos, reflexivos y creativos. Con esta base se han estructurado programas educativos novedosos como los de Pensamiento Crítico de Richard Paul y Filosofía para niños de (Matthew Lipman, 2003. P.8) (15)

La primera idea básica que distingue este enfoque del tradicional consiste en la importancia que se le confiere al acto de pensar. Se enfatiza

en la necesidad de enseñar acerca de cómo pensar y no en qué pensar. Esto no significa que el pensamiento se independiza del conocimiento. El conocimiento de un “contenido” es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos. Al alumno no se le dan productos terminados del pensamiento de otras personas. Es imposible transmitir directamente a otro lo que se sabe; pero sí se pueden facilitar las condiciones mediante las cuales las personas aprenden por sí mismas a pensar sobre cosas. De tal manera, las actividades en clases consisten en preguntas y problemas que los estudiantes discuten y descubren cómo resolver. El maestro modela consideraciones perspicaces y facilita discusión fructífera.

Desde el enfoque crítico-reflexivo se entiende por persona educada aquella que puede funcionar con estrategias, principios, conceptos e insights, imbricados en los procesos de pensamiento más que una persona portadora de un gran cúmulo de información: hechos atomizados y datos acumulados por adición unos tras otros. Es un buscador, un explorador, un cuestionador; en lugar de un creyente en verdades hechas, alguien capaz de reflexionar acerca de sus experiencias, de analizarlas, organizarlas y evaluarlas por medio del pensamiento.

La experiencia personal ocupa una posición esencial, es una parte crucial del contenido a procesar por el estudiante quien mucho de lo que conoce es construido por él, en tanto pensador, en la medida que necesita el conocimiento para uno y otro contexto. No se trata, por supuesto, de un

conocimiento prefabricado y presentado de un conjunto de verdades acerca del mundo. Los estudiantes exploran sus ideas, las de otros, las del texto, sus ejemplos, argumentos, experiencias y llegan a conclusiones mediante la práctica del pensar.

El enfoque crítico-reflexivo enfatiza el carácter sistémico y holístico del conocimiento en contraposición a la perspectiva atomista del enfoque tradicional donde el conocimiento es aditivo, enseñado secuencialmente por pequeñas dosis de elementos y subelementos.

El enfoque crítico-reflexivo reconoce que el dominio de las habilidades básicas de aprendizaje como pueden ser la lectura y la escritura solo se alcanza en estrecha relación con las habilidades de pensamiento, pues ellas constituyen habilidades inferenciales que requieren pensamiento reflexivo.

2.2.5 Defensa del enseñante reflexivo

que implica reflexión durante el proceso, de la situación vivida: “consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”

- Reflexión sobre la acción realizada, o sea, tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones.

La acción pedagógica implica una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. Perrenoud plantea que durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de la toma de decisión y de acción. Algunas veces el educador toma “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad”.

Fuera de la acción pedagógica, el profesor puede reflexionar acerca de lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. La reflexión es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro”. La retrospección puede contribuir a la acción y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. La prospección puede aportar a la planificación de nuevas actividades, la repetición de experiencias exitosas o la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo.

De manera permanente se da una reflexión espontánea sobre la práctica, lo que no significa que vaya a provocar impacto en la actitud o modo de proceder de las personas. La práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática. El “enseñante reflexivo” se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica, detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos apriori. Sin embargo, esta actitud reflexiva debe ser formada, construida paulatinamente, desde la formación inicial del profesor. La institución educativa debe crear espacios y oportunidades para esta actividad muy

concreta. La práctica reflexiva del docente implica una capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica mediante los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones vividas junto con sus estudiantes. Implica también volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus paradigmas pedagógicas.

Con fuerza y determinación, Perrenoud defiende la práctica reflexiva como elemento clave de la profesionalización del oficio de enseñar. Según él, “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”. Insiste en la importancia de definir con claridad sobre qué y cómo el profesional debe reflexionar. Según él, dependerá de las especificidades de cada profesión. Con relación a los motivos por los cuales se debe formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica, menciona diez:

- 1) Compensa la superficialidad de la formación profesional
- 2) Favorece la acumulación de saberes de la experiencia
- 3) Asegura una evolución hacia la profesionalización
- 4) Prepara para asumir una responsabilidad política y ética
- 5) Permite hacer frente a una creciente complejidad de las tareas
- 6) Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible
- 7) Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo
- 8) Ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz
- 9) Favorece la cooperación con los compañeros
- 10) Aumenta la capacidad de innovación

Debemos rescatar la idea-fuerza que está detrás de estas razones: “saber

crear sentido”, sentido de su profesión, del trabajo, de su vida. Perrenoud aporta algunas pautas y plantea algunos desafíos para el desarrollo de la práctica reflexiva durante el proceso de formación inicial de los profesores. Entre los desafíos, propone que los formadores animen una discusión acerca del sentido y las finalidades de la escuela y las limitaciones que enfrenta el educador en el día a día, promuevan una reflexión sobre las contradicciones del oficio de enseñar, trabajen con los estudiantes, futuros profesores, para que vayan más allá de la práctica y de la experiencia, comparando, explicando y teorizando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Perrenoud propone que hay que “introducir rupturas con el sentido común y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera”, ayudando a construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.

2.2.6 El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Experiencias en el aula

Ante el rechazo a las formas tradicionales de abordar el complejo proceso educativo, son muchos los pedagogos, psicólogos, educadores... que buscan nuevas maneras, más ajustadas a los requerimientos del mundo contemporáneo y a la naturaleza misma del hombre, de enfrentar esta problemática. Los mayores cuestionamientos e intentos de cambio giran en torno a cómo concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto al rol que deben asumir los protagonistas de tales actos: maestros y alumnos; y respecto a la naturaleza del conocimiento y su proceso de apropiación. No todas las propuestas resultan viables en la práctica, lo que

obedece a diferentes causas: - teorías poco operacionalizables en la práctica educativa como en el caso de las concepciones de corte humanista. - centración en algunos aspectos del proceso pedagógico en detrimento de otros no menos importantes, como sucede en muchas prácticas de tendencia constructivista donde se enfatiza sólo el elemento instructivo y desde una perspectiva demasiado individualizada. - teorías que desconocen o no toman en cuenta las experiencias, estilos, y tendencias de la práctica educativa de los maestros en sus propios escenarios, y se convierten, por tanto, en meros productos de laboratorio sin una salida efectiva a la práctica educativa. Esto puede notarse en algunas propuestas de la Psicología Cognitiva².

PRYCREA³ como programa renovador del proceso docente-educativo que se lleva a cabo en aulas de la enseñanza básica, ha asumido, entre sus principales nutrientes teóricos, la corriente crítico-reflexiva, y a partir de los fundamentos que ella propone acerca de cómo concebir el acto educativo, ha incursionado en la implementación, dentro de la práctica cotidiana de los maestros, de nuevos métodos, procedimientos y estrategias que elevan la calidad del proceso. Este artículo tiene el propósito de mostrar cómo las concepciones, elaboradas por la teoría crítico-reflexiva, sobre tres categorías fundamentales del proceso docenteeducativo: la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, son operacionalizadas en la práctica educativa por el proyecto PRYCREA. El enfoque crítico-reflexivo propugna

² Publicado en la revista Educación No 99, enero – abril del 2000, La Habana (p. 8 – 11)

³ El programa PRYCREA se ejecuta en varias aulas de primaria del municipio Plaza de la Revolución con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad de los escolares. Está a cargo de un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, bajo la dirección de la doctora América González Valdés.

una transformación radical de la educación, del lugar y papel de las categorías antes nombradas: la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, y por tanto, de los roles a asumir por maestros y alumnos como sujetos responsables, razonadores críticos, reflexivos y creativos. Sobre su base se han estructurado programas educativos novedosos como los de Pensamiento Crítico de Richard Paul y Filosofía para niños de Matthew Lipman, entre otros. La primera idea básica que distingue este enfoque del tradicional consiste en la importancia que se le confiere al acto de pensar. Se enfatiza en la necesidad de enseñar acerca de cómo pensar y no en qué pensar. Esto no significa que el pensamiento se independiza del conocimiento. El conocimiento de un “contenido” es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos. Al alumno no se dan productos terminados del pensamiento de otras personas. Es imposible transmitir directamente a otro lo que se sabe; pero sí se pueden facilitar las condiciones mediante las cuales las personas aprenden por sí mismas a pensar sobre cosas. De tal manera, las actividades en clases consisten en preguntas y problemas que los estudiantes discuten y descubren cómo resolver. El maestro modela consideraciones perspicaces acerca de las preguntas y problemas elaborados por ellos, y facilita discusiones fructíferas. Por ejemplo: En una clase de “El mundo en que vivimos”, 4to grado, con el tema: “Plantas y animales de Cuba”, después de leer un breve texto del libro sobre los tipos de vegetación existente en las montañas y llanuras del país, los niños indagan acerca de las razones por las que existen bosques en las

montañas y no en las llanuras (esto es algo que no se explica en el texto). La interrogante aparece ante la curiosidad de los niños y ellos mismos comienzan a conjeturar e hipotetizar acerca de las posibles causas de este hecho: que si los efectos del Sol, de la lluvia, etc. Cada intervención es analizada, refutada o aprobada por los demás miembros del grupo. El maestro, en un momento oportuno, introduce un nuevo elemento en la discusión, una frase escrita por Bartolomé de las Casas en el siglo XVI : “La isla toda puede caminarsse bajo la sombra de los árboles”. Esto provoca nuevas discusiones, revisión de las hipótesis planteadas y reconsideraciones. La valoración de la interrelación de factores naturales, históricos, económicos y culturales permite a los niños “descubrir” la respuesta a su interrogante. El nuevo contenido es “aprendido” sobre la base de la indagación y la reflexión compartida. Desde el enfoque crítico-reflexivo se entiende por persona educada aquella que puede funcionar con estrategias, principios, conceptos e insights, imbricados en los procesos de pensamiento más que una persona portadora de un gran cúmulo de información:

Hechos atomizados y datos acumulados por adición unos tras otros. Es un buscador, un explorador, un cuestionador; en lugar de un creyente en verdades hechas, alguien capaz de reflexionar acerca de sus experiencias, de analizarlas, organizarlas y evaluarlas por medio del pensamiento. La experiencia personal ocupa una posición esencial, es una parte crucial del contenido a procesar por el estudiante quien mucho de lo que conoce es construido por él, en tanto pensador, en la medida que necesita el conocimiento para uno y otro contexto. No se trata, por supuesto, de un conocimiento prefabricado y presentado de conjunto con el sello de

verdades sobre el mundo. Los estudiantes exploran sus propias ideas, las de otros, las del texto, sus ejemplos, argumentos, experiencias... y llegan a conclusiones mediante la práctica del pensar. Así, durante la solución de la interrogante: ¿Por qué en Cuba hay bosques en las montañas y no en las llanuras?, cuando aparece la hipótesis explicativa referida a la incidencia de los rayos solares, más intensos en las montañas que en las llanuras, una alumna comenta no estar de acuerdo puesto que cuando ella va al campo, en los lugares llanos se queja por el calor y el sudor que le provocan los fuertes rayos del Sol; sin embargo, al subir las montañas los árboles dan una sombra muy agradable. Esto es un ejemplo de experiencia personal que se comparte y que se incluye dentro del contenido a procesar para la elaboración del conocimiento. En PRYCREA la comunidad de indagación se convierte en el mecanismo básico, aunque no el único, que facilita el proceso de construir el conocimiento, de aprender sobre la base de la interacción. La posibilidad de indagar, de confrontar ideas, criterios, puntos de vista; acrecienta el interés de los alumnos por aprender, contribuye a desarrollar motivaciones más profundas hacia el aprendizaje (motivaciones intrínsecas) y una mayor implicación del alumno en el proceso.

Los alumnos asumen, progresivamente, mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Se percatan de que sólo pueden aprender si lo hacen por sí mismo, si se implican activa y voluntariamente en el proceso. El maestro proporciona oportunidades para que los alumnos decidan lo que necesitan saber y les ayuda a desarrollar estrategias para encontrarlo o resolverlo. Se promueve un ambiente de tolerancia que estimula la apertura mental, con muchos estudiantes participando, imbuidos en la discusión de

temas vivos, significativos. Por ello se necesita que los estudiantes alcancen habilidades para el diálogo. Necesitan aprender cómo escuchar y atender críticamente. El maestro modela continuamente la escucha crítico-reflexiva de manera activa al solicitar de quien está hablando argumentos, evidencias y planteándoles preguntas perspicaces. A los que escuchan les pide que reflexionen sobre las ideas expuestas, que busquen los puntos débiles, las contradicciones o posibles errores, etc. Aprender a escuchar lo que otros significan mediante lo que dicen, requiere cuestionamiento, ensayo, prueba, y por consiguiente, implicarse en el diálogo a través del pensamiento crítico-reflexivo. El enfoque crítico-reflexivo enfatiza el carácter sistémico y holístico del conocimiento en contraposición a la perspectiva atomista del enfoque tradicional donde el conocimiento es aditivo, enseñado secuencialmente por pequeñas dosis de elementos y sub-elementos. En PRYCREA se aprende mediante muchos actos progresivos de síntesis, muchos ciclos desde los todos hacia las partes. Lograr el conocimiento profundo de un dominio se alcanza al relacionarlo activamente con otros dominios. Una información se hace significativa, es decir, se convierte en conocimiento, patrimonio del sujeto que aprende, sólo en la medida que pueda ser relacionada. Las relaciones pueden ser entre las partes del todo, entre el todo y sus partes, entre un todo con otros. Lo importante es la profundidad que alcance dicho conocimiento no su amplitud, por tanto, los alumnos deben ser capaces de probar la significación y la justificación de aquello que aprenden. La vía es probar a profundidad y fundamentar. El maestro pide que relacionen conocimientos de varios campos, que comparen hechos o situaciones análogas, que propongan ejemplos, que apliquen los conceptos a nuevas situaciones.

Sólo se obtiene el conocimiento que se busca y valora, todo otro aprendizaje es superficial y transitorio. La persona que aprende crea conocimiento. En otra clase (el mismo grado y asignatura citados) sobre ríos y lagos cubanos, los alumnos preguntan: ¿Cómo se forman las lagunas y los ríos? Esto es algo de lo que no se habla en el texto; sin embargo, resulta un elemento importante para la comprensión de la hidrografía de un país. La búsqueda de la respuesta entre los propios niños condujo inevitablemente a un profundo proceso de reflexión, en correspondencia con la edad de los alumnos, donde se hizo necesario el establecimiento de relaciones. Los conocimientos anteriores sobre relieve y clima cubanos sirvieron de enlace fructífero para desentrañar el “misterio”. Y así surgieron preguntas auxiliares: ¿Por dónde corren los ríos?, ¿Qué los hace diferentes de las lagunas? y otras que iban más allá de los propósitos; pero que indiscutiblemente hicieron más profundas aún las reflexiones: ¿Por qué los ríos no suben desde las llanuras hacia las montañas?, pregunta que implicó todo un análisis desde el punto de vista físico a partir de la comprensión de situaciones análogas como la distribución del agua en un edificio de varios pisos. La pregunta, el acto de problematizar, es condición básica para aprender. Sí un estudiante no tiene preguntas no está aprendiendo. El hecho de plantear preguntas aguzadas y específicas (habilidades para indagar) es una señal significativa de que se está aprendiendo. La duda inteligente, la interrogante pertinente, fortalecen las opiniones y puntos de vista mediante la profundización del entendimiento. Es por ello que el maestro evalúa su enseñanza preguntándose: ¿Saben mis alumnos preguntar?, ¿Cómo progresan en sus habilidades indagatorias?, ¿Están haciendo mejores preguntas: preguntas perceptivas, preguntas que

amplían, que permiten aplicar lo que han aprendido? El enfoque crítico-reflexivo reconoce que el dominio de las habilidades básicas de aprendizaje como pueden ser la lectura y la escritura sólo se alcanza en estrecha relación con las habilidades de pensamiento, pues ellas constituyen habilidades inferenciales que requieren pensamiento reflexivo. En PRYCREA el lenguaje se convierte en un medio para aprender y no en un fin en sí mismo. Se es eficiente como escritor o lector si se aprende de una manera crítico-reflexiva. Esto implica proceso de diálogo mediante preguntas argumentadas y reflexivas que deben ser respondidas de igual modo. Piénsese en los ejemplos anteriormente expuestos. El maestro pide constantemente al alumno que explique lo que ha leído, que reconstruya las ideas y evalúe el material; esto mueve al alumno a comparar interpretaciones, razonando de manera propia sobre aquellas más plausibles, reflexionando sobre lo que se dijo y lo que ello significa: “Acaso, ¿hay menos Sol en las llanuras que en las montañas?”, o “si los ríos cubanos sólo se alimentan de las lluvias, ¿por qué durante la sequía hay ríos que no se secan? Estas son interrogantes que aparecen durante la reflexión colectiva cuando los niños hipotetizan en busca de una respuesta a las interrogantes que se discuten y que ya fueron citadas: • ¿Por qué hay más vegetación (bosques) en las montañas que en las llanuras? • ¿Cómo se forman las lagunas y los ríos? Desde la concepción crítico-reflexiva se sostiene la idea de que el proceso educacional comienza en el punto donde está el alumno, por tanto, éste necesita distinguir por sí mismo lo que sabe de lo que no sabe. Se destaca la importancia de la comprensión de la mente y su funcionamiento para dirigir el proceso de aprendizaje, pues para aprender sobre una materia en profundidad debemos ganar comprensión

acerca de cómo procesamos dicha materia en nuestra condición de pensadores y aprendices.

En PRYCREA se significa en su real magnitud al error, aquello que se entiende mal y no sólo que se hace mal, como algo natural, propio del proceso de aprender. Durante el aprendizaje como proceso compartido, de diálogo, los que aprenden sólo pueden proceder de manera indirecta para acercarse a la verdad, con muchos zigzagueos a lo largo del camino, vaivenes, retrocesos, autocontradicciones y frustraciones. Por ello, el reconocimiento autodirigido de la ignorancia es condición necesaria para aprender. También es importante lograr que los alumnos lleguen a reconocer que no tienen una comprensión genuina de algo que simplemente hayan memorizado. Los prejuicios y concepciones falsas se disuelven mediante un proceso similar al de su aparición, es decir a través de la construcción activa de inferencias. Es por ello que en PRYCREA los estudiantes razonan a su modo, dialogando sobre esto. Piénsese en la idea errada de explicar la existencia de bosques en las montañas por una mayor incidencia de los rayos del Sol y el proceso inferencial que permitió desarticular semejante hipótesis. Aquí los estudiantes tienen la oportunidad de hablar al respecto, en un ambiente no amenazador, donde las respuestas de la “autoridad”, es decir, el maestro, son remplazadas por el cuestionamiento dialogado en comunidad. El maestro responde a los errores y a la confusión mediante preguntas, permitiendo al alumno corregirse a sí mismo y unos a otros. Se redimensiona el rol del alumno: estos son estimulados a descubrir cómo los detalles se relacionan con los conceptos básicos, se les concede la oportunidad de que suministren sus propias ideas sobre un tema antes de leer el texto, se les habilita para

explicar con sus propias palabras, vivencias y experiencias, el significado y la importancia del conocimiento, el porqué es así y además, espontáneamente recordarlo y usarlo cuando sea relevante. En fin llegan a reconocer que la mejor manera de aprender es enseñando a otros lo que uno conoce, así tienen muchas oportunidades para explicar a otros lo que saben, para formular su comprensión de diferentes maneras y responder las preguntas de otros. La comprensión se convierte así en la prueba evidente del conocimiento. La perspectiva crítico. reflexiva como una de las respuestas actuales que enfrenta las debilidades del enfoque tradicional de abordaje del fenómeno educativo, a pesar de sus ventajas evidentes y sus posibilidades de aplicación en la práctica, no puede considerarse una teoría perfecta, acabada, capaz de resolver de una vez todos los problemas que aquejan hoy a la educación. Habrá que verla, más bien, como una alternativa posible, necesitada de nuevos ajustes en correspondencia con los resultados concretos de su aplicación. En sus años de existencia el proyecto PRYCREA ha venido desarrollando, precisamente, todo un proceso de cuestionamiento, re análisis y mejoramiento de sus herramientas de trabajo con la finalidad de perfeccionar la práctica educativa que se genera en las aulas. Aún quedan insuficiencias por resolver relativas a la formación eficiente de los maestros desde el punto de vista teórico y metodológico en cuanto al dominio de las habilidades de pensamiento y creatividad como condición básica para dirigir el proceso docente educativo. Lograr este propósito, permitiría enfrentar con mayor éxito otras cuestiones que en la práctica educativa aún no han cristalizado lo suficiente como: la creación de verdaderas comunidades de indagación; la posibilidad de combinar el trabajo grupal con la atención individualizada

como vía necesaria para potenciar el desarrollo, de cada uno de los sujetos implicados en el proceso de aprender, en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva y volitiva; y la incursión en dominios poco trabajados y que constituyen aprendizajes básicos como es el caso de las matemáticas. PRYCREA ha demostrado en la práctica, con sus resultados, la viabilidad del proyecto; pero eso no significa que este sea un proyecto terminado. Las perspectivas de trabajo son prometedoras con muchos retos por vencer.

2.3 Definiciones conceptuales.

1. Desempeño didáctico. Conjunto de acciones que realiza el docente con el fin de presentar de forma clara y ordenada los conocimientos de un determinado tema a los estudiantes. Incluye para este fin estrategias contextualizadas y el acompañamiento pertinente de métodos, técnicas e instrumentos siempre en función de las necesidades de los estudiantes.

2. Desempeño académico. Evidencia concreta del dominio de los fundamentos teóricos concernientes a una disciplina científica. Implica además un conocimiento amplio y actualizado en el marco globalizante de la información.

3. Docencia. Proceso de reproducción cultural orientado a la formación y desarrollo de las personas que participan en él y por lo cual reciben una acreditación social válida en la cultura en la cual se desenvuelve.

4. Educación. Proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial.

5. Estrategia didáctica. Conjunto de acciones planificadas por el docente, involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales, que son empleados de manera flexible y adaptativa con el fin de propiciar experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes.

2.4 Bases epistemológicas

El trabajo que se presenta tiene sus fundamentos en los orígenes de la educación y autores como Sócrates (El método del diálogo trata de interesar al interlocutor sobre el tema mediante una serie de preguntas que introducen a un dialogo pedagógico) Platón (El fin de la educación es formar hombres plenos y virtuales), Jean Jaques Rousseau y otros ofrecieron diversas reflexiones acerca de la educación del hombre y el camino que lo llevaría a su profesionalismo como miembro de la sociedad. (Carmona, 2008. p.125-146).

Por su parte, Fourez (2007) (16) plantea que resulta imposible trabajar la filosofía sin adquirir cierta técnica y un adecuado vocabulario para discernir sobre las cuestiones humanas y la problemática social. Es así, como se observa una interacción o vínculo entre la filosofía y la educación con la finalidad de perfeccionar y mejorar la enseñanza. El docente debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula, en su relación docente-estudiante en un proceso permanente de comunicación y diálogo. Lo importante no es cuánto se sabe, sino que ello descansa en una plataforma teórica-conceptual, psicológica y filosófica para sustentar la práctica pedagógica, en este caso tomando la Ironía y la Mayéutica de Sócrates para orientar mediante un proceso crítico reflexivo (Elliot, 1990)

(17) que le permite a los docentes y a los estudiantes comprender y construir mensajes que producen aprendizajes altamente significativos.

Otro aspecto importante que se tiene en cuenta como fundamento es la dialéctica por el análisis, la negación del docente para que se perfeccione el estudiante, la unidad de los contrarios entre el capacitador y el capacitando, entre el docente y el estudiante y el salto cualitativo que da permanentemente el docente, el estudiante y todo aquel que aprende cuando descubre sus avances en el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento.

Para Lipman (1998), formar a los niños en las capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando. Se trata de incorporar la reflexión crítica en los programas y el currículo, para educar en un pensamiento crítico y creativo a base de las narraciones y descripciones creativas, la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula, donde se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Pero, pregunta Lipman “¿Qué es lo que podría garantizar todo esto sino la filosofía y la redefinición de una educación filosófica para los niños y niñas?” (1998, p.243).

La formación filosófica de los docentes es tan importante como su formación profesional. Si estos no conocen o no son conscientes de las implicaciones de su trabajo docente, si no realizan una previa reflexión de los conceptos filosóficos implicados en la educación, difícilmente podrán formarse crítica, reflexiva y éticamente. En la actualidad se insiste en que la educación debe ser crítica y reflexiva, y para ello es fundamental la filosofía.

Se trata de utilizar la filosofía como instrumento potenciador del pensamiento crítico, entendida como actividad en su sentido socrático, como investigación y búsqueda del sentido mediante el diálogo y por tanto, de potenciar la capacidad de reflexión, de autoevaluación y autocorrección, de respeto y de convivencia entre los participantes de una comunidad para fomentar su desarrollo integral.

Pensar la educación como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que no se agota en su realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre, lo que conlleva entender la educación como un acontecimiento reflexivo y ético, como educación filosófica.

CAPITULO III

III. MARCO METODOLOGICO

3.1 Tipo de Investigación

Mejía Mejía (18), Elías⁴ propone una exhaustiva tipificación de las investigaciones, a la que la nuestra se ajusta de la siguiente manera:

1. Según el tipo de conocimientos previos usados en la investigación:

Es un trabajo científico

2. Según la naturaleza del objeto de estudio:

Es un trabajo de tipo factual o empírico.

3. Según el tipo de pregunta planteada en el problema:

Es una investigación teórica básica, descriptiva causal

4. Según el método de contrastación de las hipótesis:

Es una investigación descriptiva explicativa correlacional

5. Según el método de estudio de las variables:

Es una investigación cuantitativa

6. Según el número de variables:

Es una investigación bivariada.

7. Según el ambiente en que se realizan:

Es una investigación de campo

8. Según el tipo de datos que producen:

Es una investigación secundaria.

9. Según el enfoque prioritario dominante:

⁴ Doctor en Educación por la UNMSM. Ha publicado recientemente un libro abocado a la investigación científica *Metodología de la investigación científica*. Actualmente dicta cátedra afín a la investigación como Tesis III en el doctorado de la facultad de Educación de la UNMSM.

Es una investigación teórica o especulativa

10. Según la profundidad con que se trata el tema:

Es una investigación de estudios previos, estudios piloto, estudios exploratorios o *survey*.

11. Según el diseño y tiempo de la aplicación de la variable:

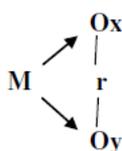
Es un diseño no experimental y tipo sincrónico.

Por otro lado, de acuerdo con Sánchez Segundo⁵, es de tipo básico, diseño no experimental, de corte transeccional y nivel de contraste de hipótesis descriptivo correlacional.

3.2 Diseño y esquema de la investigación

La presente investigación asume el diseño correlacional en tanto establece la relación entre dos variables: Preparación pedagógica del docente (variable X) y calidad de la enseñanza (variable Y). Es no experimental transeccional, pues el estudio describe las variables y el grado de interrelación en un momento determinado. “[Estos] estudios correlacionales miden el grado de asociación entre dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación” (Hernández (19)

Al esquematizar este tipo de investigación se obtiene el siguiente diagrama:



⁵ SANCHEZ SEGUNDO 2010. Metodología, UNMSM, Lima –Perú.

Donde:

M = muestra de la investigación

Ox = observación de la variable X

Oy = observación de la variable Y

r = nivel de relación entre ambas variables

El método empleado es el Hipotético deductivo, el cual procede de una verdad general hasta llegar al conocimiento de las verdades particulares o específicas, siendo que se compone de dos premisas, una universal y la otra particular, en donde se deduce una conclusión obtenida por la referencia de la premisa universal a la particular. Es decir, implica que de una teoría general se deriven ciertas hipótesis, las cuales posteriormente son observadas del fenómeno en la realidad.

1.3 Población y muestra

Población:

Corresponde a la población el universo de los profesionales conocedores de la problemática descrita en la presente investigación, dicha población está conformada por todos los docentes del distrito de Huánuco, que según el Ministerio de Educación del Perú (2017), hay 428 docentes, a nivel de educación primaria y publica

Muestra:

Para efectos de la muestra de investigación se ha determinado de forma no probabilístico, que es aquel utilizado en forma empírica, es decir, no se efectúa bajo normas probabilísticas de selección (Hernández Sampieri y col. 2006 (19)), por lo que sus procesos intervienen opiniones y criterios

personales del investigador, el total de la muestra se consideran a un total de 100 docentes de las siguientes instituciones:

Nombre	Nivel	Nivel / Modalidad	Gestión / Dependencia
32002 VIRGEN DEL CARMEN	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON 28 DE JULIO 1617
32004 SAN PEDRO	Primaria	Pública - Sector Educación	AVENIDA PROLONGACION AYANCOCHA 245
32008 SEÑOR DE LOS MILAGROS	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON HUALLAYCO 258
32011 HERMILIO VALDIZAN	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON ABTAO 1060
32013 PEDRO SANCHEZ GAVIDIA	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON LEONCIO PRADO 104
32015	Primaria	Pública - Sector Educación	NAUYAN RONDOS S/N
32046 DANIEL ALOMIA ROBLES	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON JUNIN 100
32047	Primaria	Pública - Sector Educación	PARQUE YANACocha S/N
32048	Primaria	Pública - Sector Educación	SAN JOSE DE UCHPAS
32232 JUANA MORENO	Primaria	Pública - Sector Educación	JIRON CRESPO Y CASTILLO 789

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2017) (20)

Tipo de muestra:

El tipo de muestra es utilizado es no probabilístico al ser dirigido por el investigador.

1.4 Instrumentos de recolección de datos

- a) Se utilizará una Guía de Encuesta

- b) Entrevistas a los expertos en la materia objeto de estudio

1.5 Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Técnicas de recolección de datos.

Esta parte del trabajo se refiere al procedimiento, el lugar y condiciones para recolectar los datos, especificando las técnicas y el instrumento que se emplea para tal fin. En esta investigación se utilizará la encuesta como técnica de recolección, con la cual se pretende obtener la opinión de los voceros a quien se le aplicará, y el instrumento será el cuestionario por cuanto permitirá recoger de manera individual la información necesaria y facilitará su proceso para su posterior análisis.

Hurtado (2010) (21), sostiene que el cuestionario es una serie de preguntas ordenadas, relacionadas con la investigación; logra que el investigador fije su atención en ciertos aspectos, y se sujete a determinadas condiciones. Permite además aislar ciertos problemas que interesan focalizar los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales, la redacción de las preguntas debe ser suficientemente sencilla para que sean comprendidas con facilidad. Deben estar formuladas en forma clara y sencilla, a fin de que se refieran directamente e indirectamente al punto de información deseado.

a) Técnica de la entrevista.

Se utilizó la técnica de la encuesta la misma que nos permito obtener la información necesaria para el presente trabajo de investigación, recogiendo los datos de un sector de los docentes y alumnos, así como la técnica de la entrevista a personas involucradas con el problema de la investigación.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección:

- ✓ El Cuestionario.

Validez del Instrumento

La validez de un instrumento a juicio de Hernández, Fernández y Baptista (2010), es aquella que “se obtiene mediante las opiniones de expertos y al asegurarse que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de la(s) variable(s) de interés”.

Para ello, el instrumento a elaborar se someterá a la validez del contenido por medio de la técnica de juicio de expertos, a través de la consulta certificada de tres (3) expertos, con la finalidad de verificar la congruencia, claridad, pertinencia entre los objetivos del estudio, la variable y los ítems que estructuran el instrumento.

Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad de un instrumento es definida por Hernández, Fernández y Baptista (2006 (19)), como “el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. (p277). En este caso se utilizó el coeficiente de Alfa de Crombach:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	6

Tratamiento de los datos

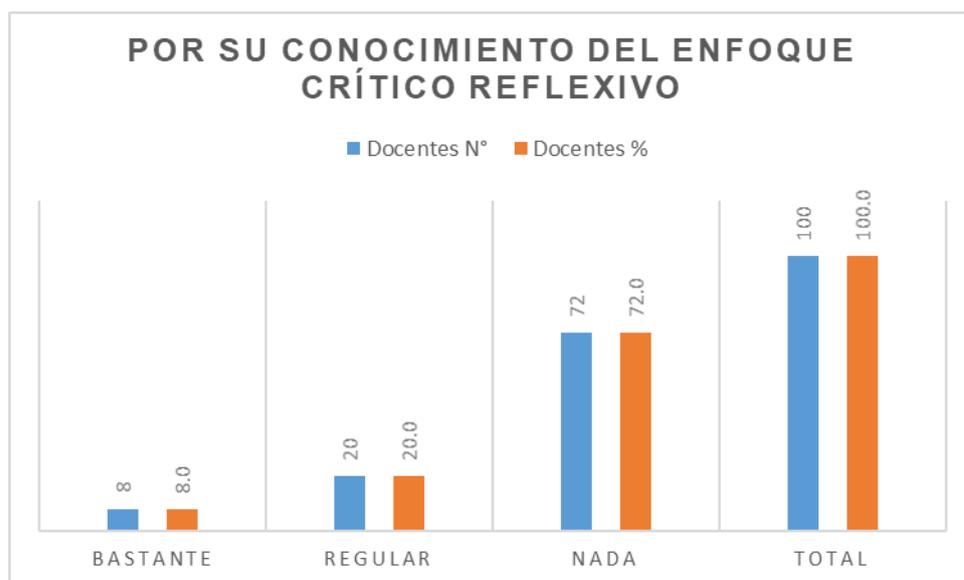
Posteriormente a la obtención de los datos mediante la aplicación del instrumento a los sujetos de estudio, se procederá a la tabulación y organización de los resultados, los cuales serán sometidos al análisis e interpretación mediante el uso de la estadística descriptiva, sustentándose en la distribución de porcentajes, frecuencias absolutas y medias aritméticas, en concordancia a cada una de las dimensiones, indicadores e ítems, lo que permitirá la medición cuantitativa de la variable en estudio. Los resultados de la investigación se representarán en cuadros y gráficos, con la intención de exhibir de manera visual, clara, precisa y concisa, la información procesada.

CAPITULO IV

4. RESULTADOS

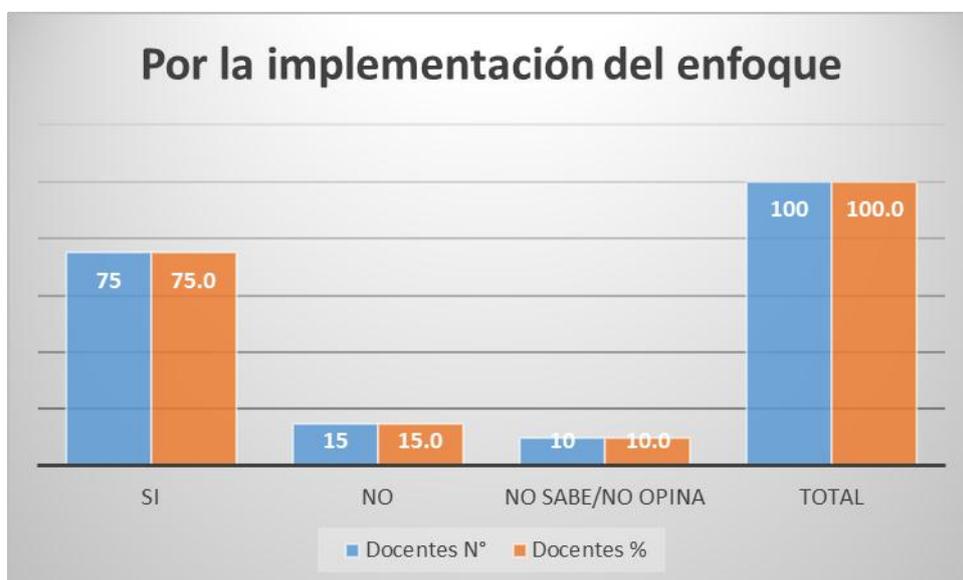
4.1 Resultados del trabajo de campo.

a.- Por el conocimiento del enfoque crítico reflexivo



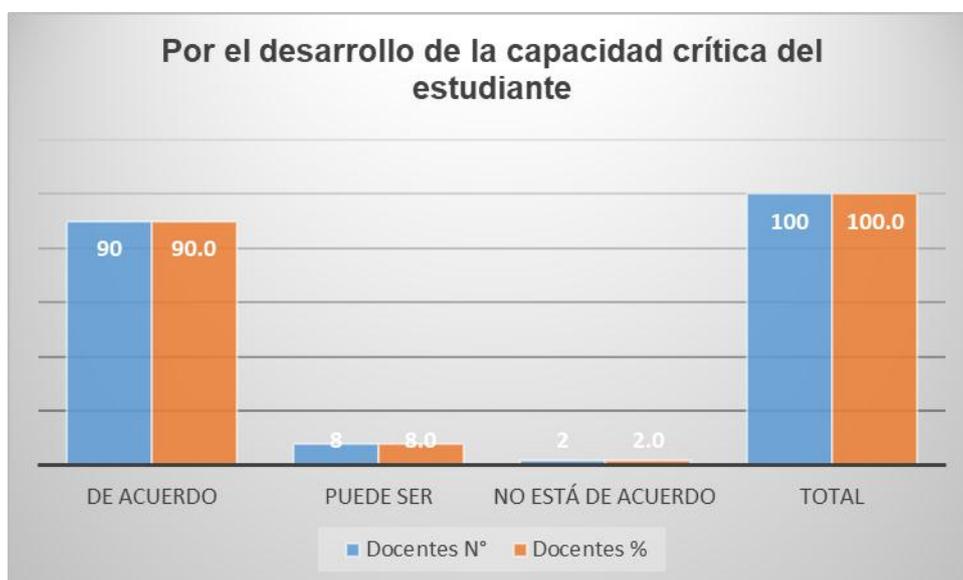
Se aprecia que el 72% no conoce sobre el enfoque crítico reflexivo, lo que es mayoría absoluta, mientras que el 20% conoce en forma regular sobre el tema y un solo un 8% manifiesta conocer el tema.

b.- Por la implementación del enfoque



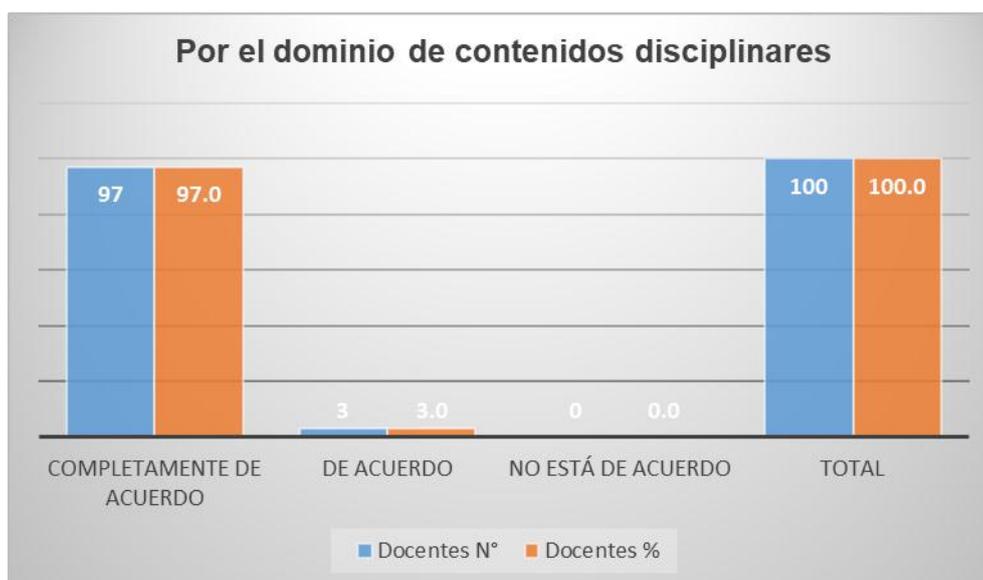
Los docentes consultados manifiestan que están dispuestos a aplicar el enfoque crítico reflexivo, con un 75% de disponibilidad, mientras que un 15% manifiesta que no está de acuerdo, y un 10% no sabe/no opina.

c.- Por el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante



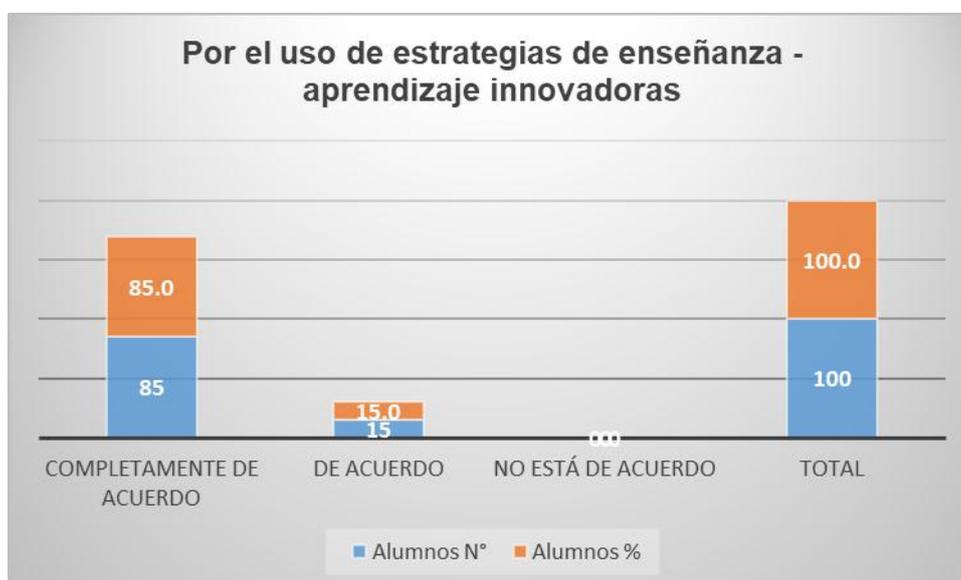
Frente a la propuesta de desarrollar la capacidad crítica del estudiante un contundente 90% de los estudiantes está de acuerdo, un 8% manifiesta cierta duda al afirmar que puede ser, mientras un mínimo 2% no está de acuerdo.

d.- Por el dominio de contenidos disciplinares

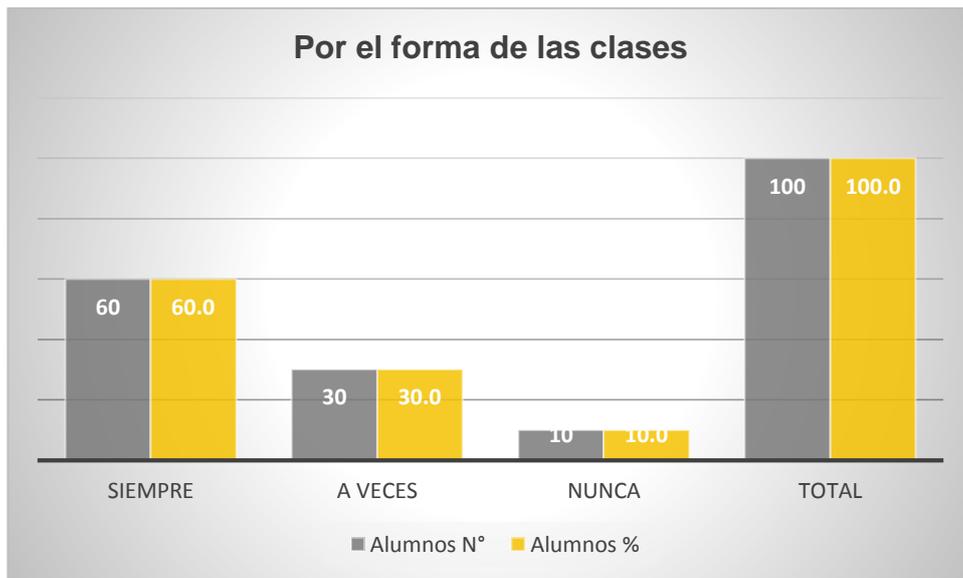


Frente a la pregunta de que si los docentes estarían de acuerdo en tener un dominio de los contenidos disciplinares un 97% está de acuerdo, un 3% manifiesta estar de acuerdo y nadie se opone a esta posibilidad.

e.- Por el uso de estrategias de enseñanza - aprendizaje innovadoras



Ante la pregunta si estaría dispuesto a usar estrategias de enseñanza - aprendizaje innovadoras 85% manifiesta estar completamente de acuerdo, y un 15% está de acuerdo con la propuesta.

f.- Por el uso de adecuado de recursos y materiales educativos

Ante la pregunta si hace un uso de adecuado de recursos y materiales educativos el 60% manifiesta que siempre lo hace, un 30% a veces y 10% nunca.

CAPITULO V

5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas.

De acuerdo al Marco del Buen Desempeño Docente en el cual se exige del docente una actuación reflexiva en su labor pedagógica es decir mantener una relación autónoma y crítica. Esto quiere decir que desde el Minedu se reconoce en el desarrollo profesional docente la importancia de un docente reflexivo para construir su propio saber pedagógico en el contexto en el cual se desenvuelve, a partir de lo cual consolida su autonomía profesional.

La formación crítico reflexiva, desarrolla procesos reflexivos a nivel individual y colectivo, cuestiona el por qué y para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de propuestas educativas más pertinentes y relaciones humanas a favor de la equidad y la justicia social.

Los docentes encuestados en el ámbito de la investigación manifiestan no conocer demasiado sobre el enfoque crítico reflexivo, sin embargo, están dispuestos a aplicarlo, así mismo se evidencia que en su práctica docente aplican algunos indicadores del mencionado enfoque.

Contrastación de la Hipótesis

Con la finalidad de analizar el efecto de la variable enfoque crítico reflexivo y su influencia sobre la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas del Distrito de Huánuco 2017, se realiza la contrastación de

la hipótesis, a través de pruebas paramétricas de Regresión Lineal, para lo cual el modelo general:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + \mu$$

Se traduce a:

$$CPE = b_0 + b_1 \cdot ECR + \mu$$

Donde:

- Y: Enfoque crítico reflexivo (ECR)
- X1: conducción del proceso de enseñanza (CPE)
- bi: Coeficientes
- μ : error

Definición de la hipótesis nula y alterna para la hipótesis general (H1).

Considerando que los coeficientes de los factores en la ecuación de regresión son los que determinarán la variación de la conducción del proceso de enseñanza, se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

H₀: No existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huánuco - 2017:

$$H_1 = \exists b_1 \neq 0$$

H₁= Existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huánuco - 2017:

$$H_0 = b_1 = 0$$

Análisis de Datos con el programa SPSS versión 24.

Al analizar los datos con este paquete estadísticos, se pudo realizar la prueba de hipótesis en dos pasos:

1. Validación de la bondad de ajuste del modelo

El coeficiente de determinación R^2 , mide la proporción de la variabilidad de la variable Enfoque crítico reflexivo, explicada por la variable conducción del proceso de enseñanza, que fue considerada.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,846 ^a	,716	,713	,352	,716	246,620	1	98	,000

a. Predictores: (Constante Enfoque crítico reflexivo - aprendizaje innovador?)

De acuerdo a la Tabla anterior, el coeficiente de determinación del modelo propuesto es de 84.6%, el mismo al ser mayor al 50% indica que el ajuste del modelo teórico a la data empírica es aceptable.

2. Validación inferencial del modelo

Para considerar que los resultados obtenidos a partir de la muestra contemplada en la investigación son generalizadas a la población de estudiantes, se efectúa el análisis de varianza para contrastar las siguientes hipótesis:

H_0 : No existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes:

$$H_1 = \exists b_1 \neq 0$$

H_1 = Existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes, es decir:

$$H_0 = b_1 = 0$$

		ANOVA ^a				
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	30,593	1	30,593	246,620	,000 ^b
	Residuo	12,157	98	,124		
	Total	42,750	99			

a. Variable dependiente: 2.- ¿Le gustaría implementar el enfoque crítico reflexivo?

b. Predictores: (Constante), 5.- ¿Esta de acuerdo en implementar el uso de estrategias de enseñanza - aprendizaje innovador?

El estadístico de contraste de la prueba ANOVA es el estadístico F (=246,6), el mismo que se asocia con una significancia empírica de 0,000 (valor $-p$). Con el p obtenido, menos que la significancia teórica (=0,05), se rechaza H_0 , aceptándose entonces la generalidad del modelo propuesto.

5.2 Aporte científico de la investigación.

Desde el punto de vista de la didáctica permitirá sentar bases metodológicas para la aplicación de este enfoque, así mismo permitirá conocer la real situación del docente frente a la propuesta, lo que permitirá realizar investigaciones e implementación de proyectos.

Los docentes de los diferentes niveles educativos podrán a conocer a detalle las ventajas del enfoque crítico reflexivo, y reforzar lo que el ente rector del sector viene promoviendo.

CONCLUSIONES.

4. La formación crítico reflexiva, desarrolla procesos reflexivos a nivel individual y colectivo, cuestiona el por qué y para qué de la educación, investiga y devela significados, promueve la construcción de propuestas educativas más pertinentes y relaciones humanas a favor de la equidad y la justicia social.

5. En relación al dominio de los contenidos, existe una correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de los contenidos disciplinares (Tomando en consideración el Coeficiente de correlación de Pearson, el cual señalo 0,316), el empleo de estrategias de los docentes innovadores y el uso adecuado de los recursos educativos (Tomando en consideración el Coeficiente de correlación de Pearson, el cual señalo 0,731) pertinentes por parte de los docentes, el mismo que permitirá formar alumno acorde a las necesidades actuales.

6. Los docentes pese a no conocer a profundidad el enfoque vienen usando actividades del mismo, así mismo se muestran dispuestos a implementarlo, ya que los resultados señalan que existe una correlación entre: el conocimiento del enfoque critico reflexivo y el hacer uso adecuado de los recursos y materiales educativos (Tomando en consideración el Coeficiente de correlación de Pearson, el cual señalo 0,429).

SUGERENCIAS

1. Se hace necesario el diseño e implementación de planes de capacitación que contribuyan al conocimiento holístico del enfoque crítico reflexivo, ya que como lo demuestran los resultados, el conocimiento del mismo es poco.
2. El empleo de estrategias didácticas basadas en el enfoque Crítico-reflexivo contribuirán grandemente en el proceso de aprendizaje-enseñanza los docentes de las instituciones educativas del Distrito de Huánuco, lo que aumentara significativamente la calidad del proceso generando productos educativos altamente competitivos
3. Es de vital importancia la capacitación continua de los docentes, en el área pedagógica y en la aprehensión de conocimientos y enfoques nuevos para contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sinclair ME. Estrategia pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional del director de la Educación Primaria. Tesis doctoral. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; 2012.
2. Rodrigues R. El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona: UNIVERSITAT DE BARCELONA, FACULTAD DE PEDAGOGÍA, PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN Y SOCIEDAD; 2013.
3. Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice; 2008.
4. Gómez Sere MV. Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Panamá: Universitat de Lleida, Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología; 2011.
5. Sánchez Díaz S. La formación Docente del Profesorado centrada en la escuela. Barcelona: Universidad Autonomá de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada; 2009.
6. PALACIOS M. SOMB,ASS. Estilos de aprendizaje en Primer Año de Medicina según cuestionario Honey-Alonso. publicación preliminar. Revista Educativa de Cienciencias de la Salud. 2006; 3 (2): 89-94 (2).
7. Carmona G. M. Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 2008 5. Enero-Diciembre.; N° 13 (2008):125-146.
8. LIPMAN M. Pensamiento complejo y educación Madrid: Ediciones de La Torre.; 1998.
9. Ahedo Ruiz J. ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? Foro de Educación. 2018; 16(24).
10. Pérez Gómez A. Autonomía profesional del docente y control democrático. Madrid: Morata; 1997.
11. Kemis ST. Action Reseach and the politics or reflection.. Victoria, Australia: Deakin University ; 1985.

12. Pérez Gómez AlyGSJ. «Pensamiento y acción en el profesor: Ue los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Revista de Educación. 1988.
13. BROCKBANK A MI. Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior Madrid: Morata; 2002.
14. SCHON D. EL PROFESIONAL REFLEXIVO: COMO PIENSAN LOS PROFESIONALES CUANDO A CTUAN Barcelona: PAIDOS IBERICA; 1998.
15. Lipman M. Thinking in Education: Cambridge University Press; 2003.
16. Fourez G. Enseñanza de las ciencias y ciudadanía. Critica. 2007; 948.
17. Elliott J. La investigación-acción en educación Gómez eacdÁP, editor. Madrid: Morata; 1990.
18. Mejía Mejía E. El proyecto de investigación científica. Investigación Educativa. 2003; 7(11).
19. Hernández Sampieri R/FCC/BLP. Metodología de la investigación Mexico: Mc Graw Hil; 2006.
20. PERÚ MDEDE. Servicios Educativos. LIMA: ESCALE - Unidad de Estadística Educativa - Ministerio de Educación; 2017.
21. Hurtado J. El Proyecto de Investigación. Sexta Edición ed. Bogota; 2017.

ANEXOS

ANEXO N° 1 FICHA DE ENCUESTAS PARA TESIS DE MAESTRÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN ESCUELA DE POSGRADO	
TESIS: “ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO Y LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE HUÁNUCO 2017”	
<p><i>Agradeceré a usted responder este breve y sencillo cuestionario, pues su aporte será muy importante para el logro del siguiente objetivo</i></p>	<p>OBJETIVO: <i>Establecer la correlación entre enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco - 2017.</i></p>
<p>GENERALIDADES: <i>La información será utilizada en forma confidencial anónima y acumulativa por lo que agradeceremos a las personas entrevistadas se proporcione información veraz, a fin de que sean realmente útiles para la investigación.</i></p>	<p>INFORMANTE: <i>la presente encuesta está dirigida a los docentes de las Instituciones Educativas seleccionadas</i></p>
<p>ENCUESTADOR: <i>María Angélica</i></p> <p>LORENZO VEGA</p>	

1. ¿Conoce sobre el enfoque crítico reflexivo?
 - a) Bastante
 - b) Regular
 - c) Nada

2. ¿Le gustaría implementar el enfoque crítico reflexivo?
 - a) si
 - b) No
 - c) No sabe/no opina

3. ¿Has llevado algún curso o capacitación de didáctica de la educación superior?
 - a) De acuerdo
 - b) Puede ser
 - c) No está de acuerdo

4. ¿Está de acuerdo en tener un dominio de los contenidos disciplinares?
 - a) Completamente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) No está de acuerdo

5. ¿Esta de acuerdo en implementar el uso de estrategias de enseñanza - aprendizaje innovador?

- a) Completamente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) No está de acuerdo

6. ¿Hace un uso adecuado de los recursos y materiales educativos?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLES	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA
<p>Marco Jurídico</p> <p>Extorsión y actividad económica en el Perú</p>	<p>Problema general:</p> <p>¿Qué relación existe entre el enfoque crítico reflexivo y la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco - 2017?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>4. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes?</p> <p>5. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico reflexivo y el empleo de estrategias de los docentes?</p> <p>6. ¿Cuál es relación que existe entre el enfoque crítico</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la correlación entre enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas de Huánuco - 2017</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>4. Analizar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes.</p> <p>5. Determinar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el empleo de estrategias de los docentes.</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>Existe una correlación significativa entre el enfoque crítico reflexivo y su relación con la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huánuco - 2017</p> <p>Hipótesis específica</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ H₁ Existe una correlación entre el enfoque crítico reflexivo y el dominio de contenidos disciplinares de los docentes. ➤ H₂ El enfoque crítico reflexivo influye positivamente en el empleo de estrategias de los docentes para logro de aprendizajes. ➤ H₃: Es positiva la correlación entre el enfoque 	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Es de tipo básico, diseño no experimental, de corte transeccional y nivel de contraste de hipótesis descriptivo correlacional.</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>diseño correlacional</p> <p>Población:</p> <p>Corresponde a la población el universo de los profesionales conoedores de la problemática descrita en la presente investigación, dicha</p>

	<p>reflexivo y uso de recursos pertinentes de los docentes?</p>	<p>6. Determinar la correlación entre el enfoque crítico reflexivo y uso de recursos pertinentes de los docentes</p>	<p>crítico reflexivo y el uso de recursos pertinentes de los docentes.</p>	<p>población está conformada por todos los docentes del distrito de Huánuco.</p> <p>Muestra:</p> <p>Para efectos de la muestra de investigación se ha determinado de forma no probabilístico, el total de la muestra se consideran a un total de 100 docentes.</p>
--	---	--	--	---

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICAS DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL (especificar los datos del autor de la tesis)

Apellidos y Nombres: **LORENZO VEGA, María Angélica**

DNI: 22484793

Correo electrónico: **angui5@hotmail.com**

Teléfonos Casa: _____ Celular: 969948106 Oficina _____

2. IDENTIFICACION DE LA TESIS

Posgrado	
Maestría:	EDUCACIÓN
Mención:	GESTIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Grado Académico obtenido: **MAESTRO**

Título de la tesis:

**ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO Y LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL
DISTRITO DE HUÁNUCO 2017**

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de Acceso	Descripción de Acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
<input type="checkbox"/>	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquiera tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasara a ser de acceso público.

Fecha de firma: 11-12-2018

Firma del autor