



INFORME FINAL

“PROFESIONALES REFLEXIVOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN UN MÓDULO DE TALLER DE CASO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS”

**Informe Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo
Transformacional y Gestión Escolar**

**ESTUDIANTE: PATRICIA INÉS MORA ZAMORANO
DOCENTE GUÍA: MARÍA SOLEDAD RODRIGUEZ**

Santiago, febrero de 2020

**PROFESIONALES REFLEXIVOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA,
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL MÓDULO
TALLER DE ESTUDIO DE CASO
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Resumen

Uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo de una práctica reflexiva, está relacionadas con tomar decisiones que involucren a los estudiantes, en sus procesos de aprendizajes.

Este artículo intenta analizar cómo los estudiantes de postgrado desarrollan el pensamiento reflexivo por medio de la práctica reflexiva desde un paradigma socio-crítico. En el contexto del Magister en Docencia Universitaria, en el cual participan estudiantes de diferentes ramas del conocimiento que desarrollan docencia en el ámbito universitario.

Se destaca en esta experiencia de aprendizaje, las instancias de retroalimentación, a nivel individual y grupal, que, a través de la mediación entre el estudiante y tutor, guiada por medio de preguntas impulsa a revisar la propia práctica pedagógica.

Construyendo así procesos metacognitivos reflexivos de acuerdo a los aspectos que señala la literatura que establece los modelos de Biggs, Dewey, Schön.

Palabras claves: Paradigma socio - crítico - pensamiento reflexivo - práctica reflexiva – Retroalimentación. (Fuente: Tesouro De La UNESCO)

Abstract

One of the most relevant aspects in order to develop a reflective practice is to face uncertainties related to making decisions that may impact of learning among students, in their learning processes.

This article presents an analysis on how post-graduate students develop critical thinking through a reflective practice based on a critical-reflective paradigm. Within the context provided by the Higher Education Magister Program in which students with various knowledge backgrounds participate who also work as teachers / professors at university level.

In this learning experience, the application of a methodology focused on feedback, at the individual and group level, is highlighted, which through mediation instances between the student and a tutor, leads through questions to review their own practice.

Building reflective metacognitive processes according to the aspects that have been revised in literature that covers that models proposed by Biggs, Dewey and Schön.

Keywords: Higher Education – Socio-critical Paradigm – Critical Thinking – Reflective Practice – Feedback (source: Thesaurus of UNESCO)

INTRODUCCIÓN

Una enseñanza de calidad exige aspectos que son importantes de mencionar como cambios curriculares, que aporten y den mayor énfasis a generar una enseñanza significativa, centrada en el aprendizaje, un diálogo interactivo, una socialización con un trabajo colaborativo.

Cambios que requieren de los docentes, una revisión de su rol como mediador social, un profesional reflexivo de su quehacer pedagógico y académico (Larrivee, 2000).

El docente universitario se enfrenta a profundos cambios, por un lado, generar las competencias con un sello institucional particular, necesarias para el desempeño profesional de los estudiantes y por otro, responder a las exigencias declaradas en los estándares de calidad, aportando a la sociedad, logrando experiencias educativas innovadoras, pertinentes e inclusivas.

Enriquecer las competencias de todos los estudiantes, a través de la gestión de la diversidad en el aula, requiere que la educación sitúe la teoría dentro de la práctica, provocando en los docentes una reflexión sobre la acción y una reflexión en la acción, elementos constitutivos de la práctica reflexiva, interacción entre la acción, el pensamiento y el ser. Schön (1998), señala que la reflexión – acción son elementos inseparables, que intencionan la emancipación a través de la transformación social por medio del currículo, el diálogo democrático y el debate. En este sentido la educación, sería el resultado de un proceso de análisis y reconstrucción de la experiencia práctica. Dewey (2004) señala, “la educación es aquella reconstrucción o reorganización que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la acción siguiente” (p.74).

La presente experiencia plantea el análisis de una práctica conceptualizada como reflexiva, en este sentido, las principales aportaciones del análisis se enfocan en la caracterización, comprensiva y profundización de las prácticas de reflexión, en el ámbito de la educación. Enmarcado en la discusión sobre la profesionalización del docente universitario y su relación con el conocimiento, asumiendo como perspectiva teórica una mirada socio-epistemológica. En este sentido, asume como perspectiva epistemológica aquella en que el conocimiento pedagógico es concebido como un conjunto de proposiciones que producen los sujetos que participan en el acto educativo en función de las representaciones que dichos sujetos tienen respecto de lo que construye su propia práctica y la acción reflexiva que desarrolla. Con ello se inserta en la perspectiva del profesor como profesional reflexivo (Dewey 2004).

El objetivo de esta experiencia de aprendizaje es analizar cómo los docentes universitarios desarrollan un pensamiento crítico - reflexivo por medio de las prácticas reflexivas, proceso que se lleva a cabo a través de la retroalimentación, del Módulo “Taller de Estudio de Caso”, del Magister de Docencia en Educación Superior modalidad online, de la cohorte 2018 - 2019 de la Universidad Andrés Bello.

El elemento mediador y facilitador que tiene esta experiencia de aprendizaje es la retroalimentación (entiéndase por retroalimentación a una “intervención pedagógica a partir de una información evaluativa que reduce la distancia entre el objetivo o aprendizaje esperado y el estado o logro actual de un estudiante” (Sadler, 1989).

Este proceso de diálogo semana a semana por los docentes del módulo, orientan y acompañan a los estudiantes de post grado, en relación con el estado de su aprendizaje, conduciéndolos a una reflexión que problematiza su quehacer pedagógico transitando desde un paradigma centrado en la enseñanza y en el profesor a otro centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

La materialización en este módulo transita desde la teoría a la práctica, se lleva a cabo con diferentes recursos tecnológicos desde la Plataforma Blackboard, como soporte técnico, que permite generar foros semanales, *collaborate* grupales, análisis en el abordaje de las tareas a nivel individual y grupal, respectivamente.

ARGUMENTACIÓN

Enseñanza Superior:

La Enseñanza Superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones en el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad, a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento. La formación debe estar orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que incentive a los estudiantes a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades. Contribuyendo así al fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, aportando al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional. (MINEDUC, 2018).

La adquisición y transmisión centrada en el conocimiento a una educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante como sujeto que aprende, convierte al estudiante en el encargado de su propio aprendizaje, (Molina 2006). El verdadero y más importante tema está en que el docente que debe descentrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos. (CINDA, 2010).

Esta problemática nace de la necesidad de observar en las salas de clase, estudiantes con aprendizajes superficiales, con escasa reflexión e involucramiento de su propio proceso (Biggs J., 2006). Es importante entonces que los docentes sean capaces de innovar, buscar y hacer uso de todas las herramientas necesarias para que se logre un aprendizaje activo y significativo, de todos los estudiantes que se encuentran en el aula. Promover una “educación centrada primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exige más protagonismo y un compromiso efectivo, donde sea capaz de manejar información original, buscarla, compararla, seleccionarla y evaluarla, utilizando diversas modalidades como biblioteca, consultas a profesores, intercambio con los compañeros, Internet (Beleitone P. et al, 2007 p.39).

Estudiosos de la reflexión y la incidencia de ésta en la transformación de las prácticas y el desarrollo profesional (Dewey, 2004; Kemmis y McTaggart, 1988; Carr, 1998, 2002; Schön,

1983, 1992; Perrenoud, 1998; Zeichner, 1993, Zeichner y Liston, 1993, Zeichner y Liston, 1996), nos orientan en el análisis y la relación de las categorías de la práctica reflexiva y del desarrollo profesional docente, considerando la reflexión como proceso público que vincula la teoría y la práctica como campo constitutivo, gestionado a través de una participación consciente entre docente y estudiante. Entendiéndose entonces, que la reflexión es un elemento activo que rememora la acción, construye sentidos a los procesos, a los problemas y a las restricciones que se manifiestan en la acción, reconstruye el significado de la situación, proporciona la base para un plan revisado y genera significados en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En este documento se presenta el análisis de una práctica pedagógica realizada en un curso de posgrado ofrecido a docentes universitarios de distintas ramas del saber, en un periodo de seis semanas consecutivas, analizan casos contextualizados en la enseñanza superior desde un paradigma tradicional, situaciones que le permite al estudiante participar de lecturas que transitan desde un paradigma centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Este análisis, sumado a la vivencia de un proceso de reflexión personal, conduce a una revisión de las propias experiencias de aprendizaje y su práctica pedagógica.

Paradigma Crítico:

El paradigma asumido en esta experiencia de aprendizaje, es el socio-crítico que busca una emancipación del profesional investigador a través de la reflexión y de los procesos investigativos, dirigidos al cambio desde la investigación acción y que, como docentes en ejercicio, pudieron aprender en un espacio guiado y mediado, que les permitió vivir una experiencia consistente con perspectivas constructivistas en pedagogía (Ordóñez, 2004).

Este enfoque de investigación - acción ha surgido como una alternativa de superar el reduccionismo del paradigma positivista y el conservadurismo del paradigma interpretativo. En el mismo se introduce de forma explícita la praxis y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus fundamentos ideológicos tienen como finalidad la transformación de las estructuras sociales (Popkewitz, (1988).

La posición del investigador es a la vez objetiva y subjetiva; se dirige a sí mismo, a los investigados y a las estructuras sociales como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva.

Esta perspectiva señalada por Popkewitz, (1988), tiene como propósito el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis;
- b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores;
- c) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar el hombre
- d) Implicar al investigador a partir de la auto-reflexión.

El investigador se vincula al grupo y se integra al mismo de forma tal que a la vez que se transforma la actitud del grupo, él también sufre esa transformación. Al trabajar en contextos específicos (estudio de caso), partiendo de los problemas y necesidades identificadas por el estudiante de magister, no se pueden generalizar los resultados, aunque sí transferir experiencias. Desde esta perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales, es decir de la acción y son seleccionados para que desde el inicio este cuestionando la situación.

En los modelos del paradigma crítico, los autores John Dewey (1989) y Donald Schön (1998), ubican al docente como un profesional práctico reflexivo, instalando la propia práctica como objeto de reflexión y análisis para los docentes en ejercicio, otros autores agregan y destacan en este modelo el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989), lo que permite comprender con mayor profundidad la expresión “profesional reflexivo”.

Stenhouse, (1985), definía al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del curriculum. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina profesionales amplios (Stenhouse, 1985, p. 196):

- a. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten
- b.- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar
- c.- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
- d.- Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor – directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales- y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Dewey (1989), definía como acción reflexiva a la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

Otro aporte fundamental al movimiento de la acción reflexiva fue el de Donald Schön (1983) quien distingue entre el profesional identificado con la experticia técnica, que entiende una práctica efectiva como la aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales y el profesional reflexivo como aquel que conoce desde la acción. Considera que todo profesional, conciente o inconcientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos.

Schön (1983) valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional. Dice: “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. ... No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. ... La reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica” (p:72).

En palabras de Habermas (1987), una de las consideraciones de la visión crítica está en la posibilidad que tiene el ser humano de liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e intersubjetiva. Desde esta visión uno de los grandes desafíos de la comunidad educativa y en especial la educación superior, es contemplar una estructuración curricular, donde exista una relación directa entre las materias y el prácticum (práctica reflexiva), involucrando a los principales protagonistas del aprendizaje, el estudiante.

Esta experiencia de aprendizaje intenta demostrar la importancia del pensamiento reflexivo en la formación continua de los docentes universitarios, generando las condiciones para el ejercicio reflexivo, esencial para la educación superior. El estudiante es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, pues encuentra significados para el saber a partir de sus experiencias, desde la retroalimentación, motor de interacción y de facilitación, de relaciones profundas que se potencian a partir del diseño, implementación y evaluación de las actividades diseñadas en el Módulo Taller de caso.

Pensamiento reflexivo:

Las prácticas educativas deben “ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos existentes se pueden adaptar de mejor manera para abordar la promesa de una democracia radical como un objetivo” (Giroux, 2013, p.19).

El pensamiento surge de las creencias que se dan inconscientemente. Se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental. Las influencias más profundas tienen relación con la tradición, la instrucción y la imitación. Al razonar sobre las conclusiones, con el propósito de averiguar qué sucederá en caso de adoptar una u otra creencia, se habla de un pensamiento reflexivo. Un encadenamiento ordenado de ideas; que llevan al análisis e investigación personal. (Dewey, 1998, P. 31).

La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa. El proceso nace con la observación de datos y lleva al individuo al esclarecimiento de estos en la búsqueda de soluciones imaginarias y reales. (Dewey 1998, p.98).

Para esta experiencia de aprendizaje, consideramos que la reflexión constituye una operación, que permite al estudiante un conocimiento de sí mismo y de sus acciones, examinando los procesos didácticos y el impacto que esto genera en su propia práctica pedagógica.

La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica, y búsqueda, sobre lo que se piensa, es decir argumentar, buscar explicaciones y relaciones.

En consideración a lo anterior y en relación con el propósito de este artículo, el proceso metacognitivo se convierte en una reflexión que se encuentra en los propios procesos mentales del que aprende y del que enseña. Tomando conciencia de ellos, reorienta y autorregula los respectivos procesos realizados (Flavell, 1976). Para esta experiencia de aprendizaje, la retroalimentación y acompañamiento es clave, aquí es donde el estudiante comienza a tomar conciencia de sus creencias, los analiza, los depura críticamente construyendo un conocimiento experiencial y de la práctica cotidiana (Porlán, 1998).

Práctica Reflexivas

Una buena práctica reflexiva para ser considerada como tal, requiere cumplir con cuatro criterios: ser innovadora, ser eficaz, ser sostenible y ser replicable (Gradaille y Caballo, 2016). Cada uno de estos criterios engloba una serie de características que son propias de las buenas prácticas. El primero, referente a la innovación: establece que es necesario vislumbrar algún cambio a la luz de la mejora educativa. En cuanto a la eficacia, la buena práctica debe lograr los objetivos establecidos, es decir, que se logre un impacto favorable. La tercera condición es ser sostenible, que se refiere a la posibilidad de que su implementación sea continua y conservada con el paso del tiempo para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica, El cuarto criterio alude a la capacidad de replicar las prácticas a partir de un proceso de transformación” (Cordero, 2017, p.5).

Para Donald Schön, optar por una epistemología de la práctica de carácter reflexivo implica necesariamente una actitud investigativa, quien reflexiona de modo crítico y sistemático sobre la práctica ya es investigador, entre sus conclusiones señala:

“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecida, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no esta limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde se debe convertir en acción”. (Schön, 1998,p. 72).

El concepto de práctica reflexiva, en la docencia universitaria se entiende, como un fenómeno complejo e intencional en el que se manifiestan: percepciones, creencias, acciones y significados de los agentes incluidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo anterior implica que la práctica pedagógica no sólo se debe reducir a lo que se realiza en clase, sino que debe incluir la reflexión, el análisis y la interpretación de aspectos cognitivos, sociales, afectivos y morales, de forma continua y en virtud de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Cañedo y Figueroa, 2013).

La práctica reflexiva, debe convertirse en una *praxis* (acción o práctica), considerándola como una práctica informada y fundamentada a través de distintas fuentes y conexiones incluyendo la proveniente de teorías, investigaciones, entre otros. Schön (1987), concibe la reflexión como una

forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. El modelo de Schön pasa por entender cuáles son las fases o elementos que componen el pensamiento práctico:

Conocimiento en la acción	Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. El saber-en-la-acción , procedente de la práctica profesional, es algo tácito, espontáneo y dinámico.
Reflexión en y durante la acción	Es 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 in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistematización y del distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado.
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.	Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos 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. Éste, 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.

Fuente: Schön, D.A (1987). La formación de profesionales reflexivos.

Para introducir en el análisis y valoración de la potencialidad formativa de los estudiantes y de la relevancia de los procesos de aprendizaje, estimulados por la acción de la enseñanza reflexiva. Nos situaremos en revisar la didáctica, entendida como una disciplina que habla de la enseñanza que centrada en el estudio y el diseño del currículo, en las estrategias de enseñanza, la programación de la enseñanza, de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza (Camillioni 2008).

Se consolida como un espacio transformador del conocimiento en la realización de los procesos innovadores, desarrollando modelos creativos del aprendizaje en los estudiantes, cuyas vivencias y expectativas sean el núcleo de acción del docente, adaptando saberes de las disciplinas a los modos singulares de procesar la información de sus estudiantes. Algunos autores han entendido como el núcleo de la Didáctica: el acto didáctico (Camillioni, 2008; Fernández Huerta, 1990; Rodríguez Diéguez, 1985). Estos autores representan el objeto de la Didáctica en el siguiente triángulo:



Fuente: Didáctica General, (2009)

Construir una concepción de la Didáctica desde el enfoque socio-comunicativo, es situar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo singular, caracterizado por la intencionalidad formativa y el compromiso de los agentes (profesorado, estudiantes y comunidad educativa), para generar un proceso de enseñanza transformador e innovador.

Camillioni (2008), plantea la didáctica como una teoría que se encuentra comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

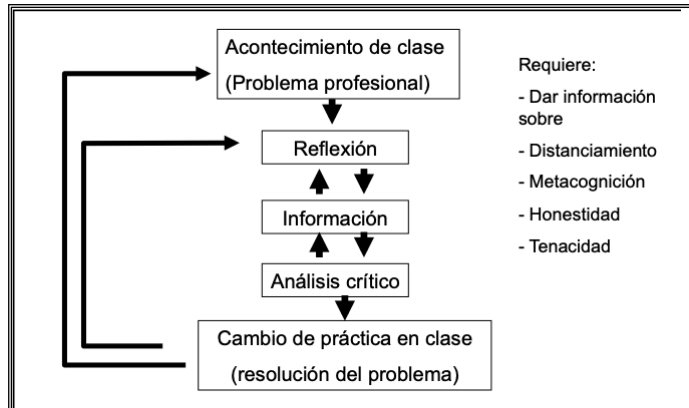
El modelo didáctico, que se utiliza en esta experiencia de aprendizaje, sitúa al estudiante de magister en la reflexión anticipadora de la tarea de enseñanza-aprendizaje, lo que le da un carácter de pre-acción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de post-acción, nos facilita, una vez realizado el análisis, adoptar la representación mental apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica.

Docente reflexivo:

El desarrollo profesional para Jaworski (1991), es un proceso gradual y continuo que comienza desde la formación inicial, y mediante el cual cada profesor va creciendo y madurando en la medida que enfrenta diferentes problemas y logra confianza; se enriquece de nuevas perspectiva y métodos; incrementa su conocimiento profesional; descubre y asumen nuevos retos. Entendemos que la formación de un profesor en sí misma se concreta como un proceso de

desarrollo profesional en el que se movilizan múltiples situaciones que permiten hacer análisis de su actuación considerando cada vez más elementos y adaptándola de manera reflexiva.

Estas experiencias de aprendizaje acompañada y mediada a través de la retroalimentación se convierten en una espiral continua donde la reflexión del profesor se ve constantemente involucrada en un proceso interactivo de cambio y desarrollo.



Fuente: (Jaworski, 1991), *The professional Development of Teachers – The potential of critical Reflection*

La reflexión de la práctica docente en esta experiencia de aprendizaje del módulo Taller de Caso, conduce al docente universitario en formación continua, al autoanálisis, a la autorregulación y al aprendizaje mediante sus propias experiencias, contrastando sus conocimientos pedagógicos y didácticos. En este proceso semanal a través del método estudio de caso, se potencia la reconceptualización de lo teórico y la replanificación de nuevas actividades docente metodológicas produciéndose la síntesis más completa entre teoría y práctica. (Schön, 1987).

El método "estudio de casos", es difícil de estructurar con pasos delimitados, nosotros nos apoyamos en la propuesta de Montero L. (1987), quienes desarrollan este método en cinco fases a nivel genérico, definidos en el siguiente cuadro:

Selección y definición del caso	Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, junto a determinar los sujetos que pueden ser fuente de información, el problema y los objetivos de investigación.
Elaboración de una lista de preguntas	Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.
Localización de las fuentes de datos	Los datos se obtienen observando, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva

	del investigador y la del caso.
Análisis e interpretación	Sigue la lógica de los análisis cualitativos; tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes —junto a tareas, situaciones, etcétera— de nuestro análisis, cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos.
Elaboración del informe	Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además, debe es necesario explicar cómo se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etcétera). Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

Retroalimentación

La retroalimentación, se entiende como una actividad dialógica en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones y se toman acuerdos de acciones que se pueden desarrollar para mejorar en pos de las metas de aprendizaje, siendo central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las metas que deben alcanzar, a partir de lo cual toman decisiones para mejorar dicho proceso.

La revisión de las diferentes conceptualizaciones de retroalimentación y los principios orientadores que guían este proceso y para los fines de esta experiencia se entenderá la retroalimentación como un proceso de diálogo mediante el cual el profesor le proporciona información al estudiante, sobre el estado actual de su aprendizaje, a partir de evidencias recogidas en el análisis de un caso.

Imbernón, (2011), destaca que, en la formación continua del profesor universitario, se debe facilitar la creación de espacios de reflexión y participación, la cual debería ser “la de permitir descubrir la teoría implícita de la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso”. (p.: 393).

La reflexión de la práctica docente del profesor universitario sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. Considera que la reflexión de la práctica docente realizada debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que resulte efectiva su realización. Potenciando la reconceptualización de lo teórico y la replanificación de nuevas actividades docente metodológicas y científico-metodológicas. Produciéndose la síntesis entre teoría y práctica. Lo que induce en los docentes a una “reflexión sobre la acción” y a una “reflexión en la acción”, elementos constitutivos de la práctica reflexiva. (Schön, 1998).

En este sentido para esta experiencia de aprendizaje de Taller de Caso, el pensamiento reflexivo permite establecer una relación analítica con la acción que se realiza y favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de los recursos mentales en dirección a un propósito. El pensamiento instrumental se convierte en una reflexión que guía la cognición hacia la acción. Convirtiéndose a través de la retroalimentación en el modo de pensar que nos permite «revisar» las ideas y tomar conciencia de ellas, tomar conciencia de nuestro «estilo de pensamiento», así como de los «aprendizajes realizados en el proceso», interpretándolos y valorándolos. Todos ellos elementos clave y relevantes para el ejercicio de aprendizaje sostenible y de transformación de la práctica pedagógica.

Metodología del análisis de la experiencia en la práctica del Módulo Taller de Caso.

El grupo de estudio correspondió a las cohortes de tres períodos entre los periodos de 2018 a 2019. Que cursaron el Taller Estudio de Casos de Experiencias Profesionales, correspondiente al Magister en Docencia en Educación superior modalidad online de la Universidad Andrés Bello de Santiago.

Este estudio focalizado en el módulo Taller de caso, con un enfoque mixto, centrado en la investigación acción, desde el paradigma socio -crítico, analiza el desempeño y la intervención, que implicó el proceso de indagación y de recolección de información permitiendo levantar una problemática, caracterizado por el análisis sistemático y profundo de casos ficticios, con experiencias didácticas educativas únicas en el ámbito universitario, periodo realizado durante seis semanas.

El objetivo de este módulo es propiciar una instancia de formación integradora, entre los saberes propios de la pedagogía y la disciplina, permitiendo la práctica de procesos reflexivos a través de metodologías activas que buscan la solución de casos. Esta interrelación permite un proceso consciente de aprendizaje, a partir de la valoración reflexiva de la propia práctica, conduciendo en el mejor de los casos a una transformación de la propia práctica pedagógica.

Los resultados de aprendizaje esperados para el módulo son:

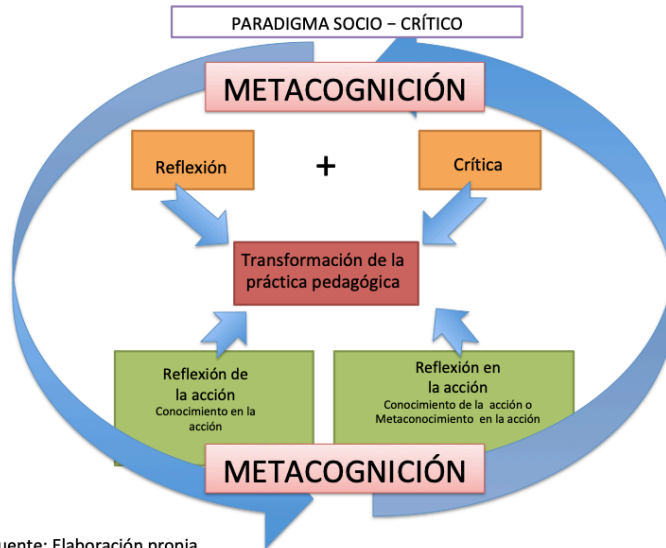
- Analizar procesos de enseñanza-aprendizaje emanadas de la práctica pedagógica para comprender y mejorar la realidad educativa a través de la observación, descripción e interpretación.

- Proponer soluciones a situaciones acontecidas en contexto de aprendizaje a través de la búsqueda investigativa y la reflexión constante, para visualizar las concepciones que la subyacen, definir los nudos críticos y desarrollar procesos de transformación.
- Valorar el trabajo colaborativo como una instancia que permite potenciar el aprendizaje en un contexto educativo.

La implementación metodológica del Módulo Taller de Caso, durante seis semanas consideró un proceso de intervención, con una secuencia pedagógica intencionada, trabajados semana a semana a través de los siguientes temas:

- Análisis reflexivo de la educación superior en Chile, desde un paradigma
- Informe de estudio de caso, para la formación de profesionales, relacionada con metodologías y estrategias didácticas.
- Informe de estudio de caso único, relacionado con vocación y resolución de conflictos.
- Informe de estudio de caso, relacionado con la programación de clase y diseño curricular.
- Informe sobre diseño de investigación – acción parte 1 relacionado con innovación pedagógica y profesionalismo.
- Informe sobre diseño investigación – acción parte 2 relacionado con innovación pedagógica y profesionalismo.

De manera paulatina se fue avanzando en la reflexión y en la búsqueda de respuestas sobre el accionar didáctico, la práctica pedagógica del docente universitario y las acciones en la práctica.



Fuente: Elaboración propia

El análisis se realiza sobre los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del estudiante de magister, interactuando con la situación, elaborando un diseño flexible de enfoque progresivo, que experimenta y reconduce a resultados reflexivos semana a semana, por medio de tareas destinadas al proceso de representar la realidad pedagógica en la enseñanza superior.

El proceso evaluativo es la retroalimentación, elemento clave en este módulo, llevando al análisis, al reconocimiento y a la reconstrucción de la intervención planteada por el estudiante.

Representación del modo de implementación del Módulo Taller de Caso, una relación entre la teoría y la Práctica.



Fuente: Elaboración propia

Entendiendo que los procesos de enseñanza- aprendizaje emanados de la práctica pedagógica, permiten comprender y mejorar la realidad educativa a través de la observación, descripción e interpretación de hechos.

La estructuración del Estudio de Caso en relación con el ejercicio de la práctica profesional docente contempla lo siguiente:

1. Definición del problema
2. Objetivos del estudio de caso.
3. Fundamentación del problema.
4. Propuesta de mejora.

A partir del método estudio de caso, consideramos la integración de la teoría y la práctica en un proceso dialógico que permite llevar los aportes teóricos a comprender y transformar la práctica pedagógica, a través de un proceso continuo de solución de problemas, de recolección de datos, de análisis y reflexión.

Discusión:

Este estudio focalizado en el módulo Taller de caso, con un enfoque mixto, centrado en la investigación acción, desde el paradigma socio - crítico, se analizó el desempeño y la intervención al término del proceso, que implicó la indagación, recolección de datos y análisis de los datos a partir de la información entregada por los estudiantes del magister y docentes del módulo, a través de entrevistas, revisión de análisis de documentos de las tareas semanales y los análisis de encuestas de satisfacción.

Los resultados que hemos obtenido a partir del análisis de las evidencias recogida implicó la revisión del análisis de documentos de las tareas 1º y 6º, encuestas de satisfacción, y entrevistas en profundidad los que evidenciaron los siguientes hallazgos.

A través de la entrevista planteada a los estudiantes del magister, al inicio del módulo en las primeras sesiones del módulo, se observa que presentaron resistencias frente al tránsito entre la enseñanza centrada en el profesor y el aprendizaje centrado en el estudiante.

En una primera instancia nos encontramos con estudiantes que analizan y relacionan las teorías entregadas en el Módulo, con una escasa reflexión de su propia práctica. Su mirada está ajena a su quehacer pedagógico, sus críticas sobre el análisis del proceso de enseñanza - aprendizaje están centradas en el comportamiento que manifiestan sus estudiantes frente al aprendizaje, presentando dificultades para reflexionar sobre su propia práctica y el impacto que esto genera en sus estudiantes. Es decir, el estudiante de magister elabora su crítica y análisis como un

espectador, más que un protagonista de sus acciones presenta dificultades para hacer consciente que su práctica puede ser sometida a una reflexión y que estas pueden tener fortaleza y puntos débiles. Esto se refleja en la entrevista realizada a una estudiante del magister que señaló lo siguiente:

“En mi caso, lo que más me incomoda y analizo constantemente, es la utilización de la clase magistral como principal método de enseñanza. Aún no logro identificar una estrategia que reemplace la metodología tradicional para poder entregar a los alumnos las bases del conocimiento que busco entregarles, aunque poco a poco he implementado actividades de autoaprendizaje, que han dado muy buen resultado, sigue siendo la exposición oral mi método usual. Asimismo, hasta ahora, me encuentro orientada en alcanzar el nivel 3 de enseñanza que señala Biggs, evitando catalogar a los alumnos de buenos o malos, busco centrarme en motivar a los alumnos con menor rendimiento, generar confianza en ellos que los lleve a poner atención en la enseñanza otorgada y comprometerse con ella. Asimismo, constantemente busco activar a los alumnos, que asuman un rol protagónico en su aprendizaje. Sin embargo, me ha resultado muy complejo atender a lo que cada estudiante hace antes, durante y después de clases, debido a la cantidad considerable de alumnos por curso”.

El pensamiento reflexivo, como toda competencia, está formado por habilidades como la metacognición y la autorregulación, y por operaciones como las de relacionar, analizar-sintetizar y evaluar (Villardón, 2006). Que se plasman y materializan en acciones concretas o destrezas realizadas a través de la práctica (González-Moreno, 2012).

El ejercicio sistemático de la retroalimentación y del feedback semanal, permitió a través de las semanas que los estudiantes en un proceso continuo y sistemático analizaran y relacionaran su práctica pedagógica con la teoría, desarrollando competencias para argumentar con fundamentos teóricos, su quehacer pedagógico (conocimiento en la acción), como una problemática y plantear posibles soluciones (reflexión en la acción). Comenzando de esta manera a transitar desde un paradigma centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, proceso clave del pensamiento reflexivo (Dewey, 1998) reflejado en el análisis realizado a partir de la primera tarea la que se evidencia en el siguiente testimonio de una estudiante del magister.

María Teresa, estudiante de magister señaló “en relación a las actividades prácticas, he logrado comprender que no basta con “saber hacer”, sino que es necesario que el alumno adquiera competencia en la resolución de problemas en contextos inesperados, por lo que pretendo implementar actividades y planteamientos de problemas que se salga de lo cotidiano, en donde el alumno brinde opciones de tratamiento específicos para ese problema, y luego hacer un diálogo de mutua reflexión, enriqueciendo de esta forma nuestros conocimientos, y respetando criterios de tratamiento basado en argumentos sólidos.”

Aquí podemos establecer una relación entre la teoría y la práctica iniciándose en la reflexión en y para la acción, para alcanzar un pensamiento reflexivo que implique un tránsito a la transformación de la práctica, para esto se requiere más tiempo y un trabajo intencionado y

colaborativo que permita a través de la retroalimentación o feedback, reflexionar sobre esta fase, componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.

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 (Schön, 1992). No obstante, esto no ocurre solo, requiere del diseño de una actividad y un continuo acompañamiento del proceso por parte de docentes tutores. La acción tutorial constituye una herramienta de enorme valor para la enseñanza, sin embargo en el ámbito universitario no están bien definidos los tiempos y la relevancia de este acompañamiento, requiere ser sistemático y metódico, para generar una real transformación de la práctica en la acción. Una entrevista aplicada a al docente del módulo señaló:

“Los docentes debemos responsabilizarnos de nuestro accionar y reflexionar sobre todos los resultados y procesos que se vayan obteniendo, muchas veces se les dirige a los alumnos la culpa de que no se obtuvieron buenos resultados o que no están dando una respuesta “correcta”, pero no se analiza el hecho de que algunas veces hay problemas con algún aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje. Importante considerar que una base teórica con respecto a la disciplina y docencia sólo nos sirve como base para poder aprender en nuestro desempeño docente y/o disciplinar, siendo un aspecto muy importante los conocimientos, actitudes y habilidades que se van obteniendo de una práctica reflexiva de nuestro conocimiento en la acción; complementario a esto debemos tener compromiso con el aprendizaje durante toda la vida para poder tener una herramienta teórica que nutra y justifique nuestro accionar práctico.”

Una experiencia pedagógica de estas características debe ser consistente e intencionado bajo una propuesta de mejoramiento que impacte positivamente en los procesos de enseñanza para el aprendizaje y que implique una instancia de acompañamiento y apoyo al docente.

Lo identificado en la experiencia del módulo, sugiere que en futuras propuestas sea necesario considerar mecanismos que permitan el surgimiento de reflexiones sobre el proceso de aplicación de las intervenciones pedagógicas; si bien los estudiantes lograron relacionar la teoría con la práctica, estos análisis no muestran de forma mayoritaria una reflexión del proceso de intervenir la práctica como un paso transformador. Esto se evidencia en una entrevista aplicada a un estudiante del magister que señala lo siguiente:

“Esta consciencia adquirida, que antes solo estaba en un plano inconsciente, me ha permitido no solo detectar situaciones complejas, sino que explicitarlas, reflexionarlas críticamente, poniendo mi actividad didáctica en el centro del análisis, insumarlas desde diversos referentes teóricos y opiniones de colegas, para luego, extraer coordenadas más generales para la búsqueda de una mejora. Emprendo entonces, desde ahora, una remodelación de mi práctica docente, en “modo”

reflexivo y en tiempo real. Es desde ahí, donde contemplo, describo, relaciono, cuestiono, reformulo, resuelvo y corrijo mi didáctica, evitando la autocomplacencia, actuando como eco en este proceso, las voces de los alumnos, altamente constructivas para el proceso indagatorio”.

Vale la pena plantear la necesidad de estudiar formas donde las propuestas curriculares en la formación continua de profesores, estén orientados a promover de manera transversal modalidades de aprendizaje en las cuales tengan un lugar importante la reflexión sobre lo que se aprende, enmarcado en los contextos del ejercicio profesional de la enseñanza. Si la formación continua de los docentes sigue orientándose en el contacto con la información y el escaso vínculo con los contextos de práctica pedagógica (Castellanos, 2011); difícilmente se logrará impactar de algún modo el ejercicio de la enseñanza.

Un ejemplo de los procesos vivenciados por los estudiantes en el módulo, nos llevan a concluir que el estudiante durante seis semanas logra generar un tránsito, una relación, entre la teoría y la práctica, logra generar un pensamiento reflexivo con conocimiento en la acción, hay un cambio progresivo en sus análisis y respuestas frente a las problemáticas presentadas.

Algunas evidencias del análisis de los estudiantes de magister en sus reflexiones finales al término del módulo, señalan lo siguiente:

“En relación con la reflexión final que puedo realizar como docente de educación superior, es que es importante generar en el ejercicio profesional, continuos cuestionamientos sobre lo que hacemos en el día a día. En este sentido, tengo a mi favor, que aparte de trabajar en el área de la educación, de formación inicial soy socióloga, ante lo cual una competencia básica de mi disciplina es el pensamiento crítico. Ante, lo cual trato de utilizar aquello a mi favor.

Pero, a pesar de aquello, dentro de la práctica profesional, uno se encuentra con diversas problemáticas y obstáculos que entorpecen el proceso de enseñanza- aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas. En este sentido, es que es preciso considerar que debemos continuamente cuestionarnos y reflexionar sobre como sorteamos dichos problemas y como podemos mejorar en lo que hacemos. En este sentido, es importante lo se que plantea sobre el profesional reflexivo ya que “la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas”.

Este modelo, además de profundizar en el conocimiento del constructo teórico y práctico, pretendió que el estudiante del magister fue capaz de autoformarse puesto que al convertir la reflexión en y sobre la práctica, en un hábito consciente, transita a un proceso de transformación en su quehacer pedagógico en la enseñanza superior. El elemento central e intencionado en este modelo fue la retroalimentación individual y grupal realizada por los docentes del módulo, como un facilitador que hizo transitar a los estudiantes desde la teoría a la práctica reflexiva, instalando estas herramientas pedagógicas (retroalimentación), en el ejercicio de su práctica pedagógica.

Esto se evidencia en las encuestas de satisfacción realizadas al término de módulo, las que se evidencian en los siguientes comentarios:

“Excelentes docentes, desde un comienzo demuestran una gran disposición para resolver dudas y de aclarar las tareas semanas a semanas. Además, realizar colaborar semana a semana y sumado a los videos que se subían los días viernes favorecían mucho el desarrollo de las tareas. Totalmente recomendado ambos docentes”.

“Se agradece sobre todo la retroalimentación de las tareas, las cuales también están muy bien logradas para explotar al máximo la bibliografía no solo del curso, sino del magister”.

En síntesis, según la literatura los procesos de transformación de la práctica, debe ser acompañado en el tiempo, sin embargo, no están los espacios, ni los trabajos colaborativos que intencionen las reflexiones en la práctica, más bien la gestión de las universidades están centradas en priorizar los tiempos en la docencia directa frente a los estudiantes.

CONCLUSIÓN

En esta experiencia se logró identificar y analizar cómo el estudiante del magister, en el módulo de caso, evidenció el tránsito desde un pensamiento centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

Esto muestra que hoy en día si existe la posibilidad de modificar y transitar a un pensamiento reflexivo, que permita la reflexión sobre la acción y en la acción (Schön, 1998), componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del profesor.

Donde a través de comunidades de aprendizaje, permitan un diseño flexible de enfoque progresivo, para experimentar y reconducir la práctica reflexiva en la docencia universitaria, de forma continua, considerando la evaluación, el análisis, el reconocimiento y la reconstrucción de la intervención en relación con la situación y su contexto.

Fenómeno complejo e intencional en el que se manifiestan: percepciones, creencias, acciones y significados de los agentes incluidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que implica que la práctica pedagógica no sólo se debe reducir a lo que se realiza en clase, sino que debe incluir la reflexión, el análisis y la interpretación de aspectos cognitivos, sociales, afectivos y morales, de forma continua y en virtud de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Cañedo y Figueroa, 2013).

La innovación entonces se establece como un elemento necesario de cambio a la luz de la mejora educativa.

En cuanto a la eficacia, la buena práctica debe lograr los objetivos establecidos, es decir que se logre un impacto favorable, sostenible, en cuanto a la posibilidad de que su implementación, continua permanezca con el paso del tiempo para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica, replicando las prácticas a partir de un proceso de transformación. (Cordero, 2017, p.5).

Para Donald Schön (1998), optar por una epistemología de la práctica de carácter reflexivo implica necesariamente una actitud investigativa, quien reflexiona de modo crítico y sistemático sobre la práctica ya es investigador.

Es importante entonces que las comunidades de aprendizaje faciliten a través de la mediación espacios de reflexión crítica, donde la identificación de problemáticas y el planteamiento de alternativas de intervención, den respuesta a un proceso reflexivo focalizado en la práctica pedagógica.

Es evidente que existe un gran potencial en esta experiencia, que apoya el desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias intencionadas para este fin, que invita al análisis y a la revisión de las prácticas pedagógicas, propiciando el pensamiento crítico, a través de las disposiciones y el desarrollo de competencias en los estudiantes – docentes, a través de una mediación y el acompañamiento.

Instancias que no existen hoy en día en educación superior, que permitan dar respuesta a un modelo innovador en la formación permanente del desarrollo de las competencias universitarias.

Pensamos que una de las principales contribuciones de este artículo es reflexionar sobre la necesidad de desarrollar la investigación dentro de las prácticas educativas a partir del enfoque socio - crítico, generando estrategias de formación y actualización docente; que permita comprender los fenómenos educativos, tomando como eje articulador la práctica reflexiva como un proceso de transformación.

Para concluir, se invita a los lectores a continuar en la interpretación del amplio marco teórico de la Pedagogía crítica, búsqueda de una orientación teórica que extienda la crítica en la metamorfosis de los sujetos hacia la conformación de un mundo más humano, en el que prime la creatividad y el pensamiento crítico, con una cultura política basada en conocimientos y valores.

Una cultura que permita indagar en los problemas sociales, en lugar de ocultarlos o extender el desinterés hacia la realidad concreta, considerando posible su participación en ese nuevo paradigma educativo en pro de posibles alternativas.

Bibliografía:

- Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bazán, D. (2013). *Investigación – Acción y pedagogía crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago Alteridad Ediciones.
- Brockbank, A. y MacGill, I. (2008). *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Castellanos, S. (2011). *La formación permanente de docentes en Bogotá, DC desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas*. En Montoya, J., Mejía, A. y Mejía, A. A. (Comps.). Educación para el siglo XXI. Aportes desde el Centro de Investigación y Educación (CIFE), 2007-2010, vol. 2 (pp. 405- 428). Bogotá: Ediciones Uniandes.^[1]_[SEP]
- Cebreiro, B. (2004). Estudio de casos, en F.Salvador Mata ,J. Rodriguez y Bolivar. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Malaga: Aljive.
- Coll, C. y. (2008). Supporting Learning in Educational Contexts: the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching. *Revista Educación* (346), 33-70.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre los profesores. *Revista Pensamiento Educativo* (32), 343-373.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento crítico reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Elliot, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Huerta, j. (1990). *Prólogo. Didáctica Adaptación*. En A. MEDINA, y M. L.

SEVILLANO (Coord.). (1990). *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED.

- Fernández, H. y Damnke, J. (1996). *La comunicación humana*. México: Editorial McGraw- Hill.
- Ferrández, A. (Coord.). (1996): *Didáctica General*. Barcelona. U.O.C.
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235).
- Freire, P. y. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gibbs, J., & Rust, C. (1993). *Desining and evaluating coueses*. . *New South Wales: Educational Methods Unit* .
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* , pp.13-29.
- Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista Educación* (13), 13-19.
- González-Moreno, (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), pp.595-617.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en la ciencias sociales. *ISLA* , 45 (138), 125-135.
- González, L. (2009). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista electrónica Sinética* (29), 83-87.
- Habermans, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, S. R. (2001). *Metodologías de la investigación*. 5ª edición. McGRAWHILL/interamericana:ediciones S.A.
- Iberoamérica, E. S. (2016). *Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)*. CINDA, Educación Superior. Santiago/Chile: RIL ediciones.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Rio de la Plata.
- Imbernón, F. (2011). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para*

formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó.^[1]_{SEP}

- Jaworski, B. (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of In-service Education* (19), pp. 37-42.
- Jaworski, B. (1993). *The professional development of teachers: The potential of critical reflection*. British Journal of Inservice Education, 19, pp. 37-42.
- Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, México: Fondo de la cultura Económica.
- Larrivee, B. (2000). *Transforming teacher practice: Becoming the critically reflective teacher*. Reflective Practice, 1, pp.293–307.
- Martínez, (1990). "El Estudio de casos en la investigación cualitativa", Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 57-68.
- MINEDUC, 2018, Decreto Ley N° 21.091, artículo 1, Educación Superior
- Molina, N. (2011). ¿y qué de las pedagogías críticas? *Revista, Eucación - comunicación - tecnología* , 5 (10), pp.1-11.
- Montero, L. (1987), *Formación del profesorado. Proyecto docentes y de investigación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Francia. UNESCO
- OCDE. (2016g). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Recuperado el febrero de 2020, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051>
- OCDE. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación , Educación en Chile*. Mineduc, Educación. Santiago: Fundación SM.
- Ordóñez, C. (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas*. Revista de Estudios Sociales (19), pp.7-12.
- Pérez, G. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perreneud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.^[1]_{SEP}
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla.
- Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*, vol. 18, pp. 119-144.

- Schleicher, A. (2016). *Theaching Excellence through Professional Learning and Policy reform: lessons from Around the world, International Summit on the Teaching Profession*.
Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI*, pp. 24, 57-76.
- Zabalza, M. (2003). *los diarios de la clase: un recurso para analizar cualitativamente los dilemas didácticos de los profesores*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2016). *El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practicum* , IV, pp.1-23.