



uaim

RA XIMHAI

Volumen 11 Número 4 Edición Especial
Julio - Diciembre 2015
213-220

HACIA EL APRENDIZAJE PROFUNDO EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

INTO THE DEEP REFLECTION ON LEARNING TEACHING PRACTICE

Cecilia Ortega-Díaz¹ y Antonio Hernández-Pérez¹

¹Investigadores Educativos de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México, México. Integrantes del cuerpo académico Interacción y Reflexión en la Formación Docente. Cecilia Ortega Díaz. Carretera a los Volcanes S/N Amecameca, centro, Estado de México. Correo electrónico cecilia.ortegadz@udlap.mx; antonio.hernandezpz@udlap.mx.

RESUMEN

Una de las prioridades centrales en el trayecto de formación inicial de las escuelas normales es la reflexión de la práctica docente, es por ello que se hace necesario analizar cómo aprende este proceso, para ello se parte del enfoque de aprendizaje profundo; reconociendo que la reflexión es central para realizar procesos de innovación en la práctica profesional. La investigación que se presenta parte de un estudio de corte cualitativo bajo la fenomenología, se aplican entrevistas a profundidad a estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de una escuela normal del Estado de México. Los resultados manifiestan que el aprendizaje de la reflexión de la práctica docente se inclina hacia un enfoque superficial.

Palabras clave: enfoques educativos, construcción del conocimiento, innovación.

SUMMARY

One of the key priorities in the course of initial training for mainstream schools is the reflection of teaching practice, which is why it is necessary to learn how to analyze this process, for it is part of the deep learning approach; recognizing that reflection is central for innovation processes in professional practice. The research presented part of a qualitative study on the phenomenology depth interviews with students of fifth semester of the degree in early childhood education in a regular school in the State of Mexico apply. The results show that learning from reflection of teaching practice leans shallow focus.

Key words: approaches to learning, construction of knowledge, innovation.

INTRODUCCIÓN

Recordando a Comenio con la didáctica magna cuando señala que *más vale llevar en la bolsa una moneda de oro que un ciento de plomo*, nos hace reflexionar sobre lo que acontece en el ámbito educativo, en el trayecto de la formación de docentes en las escuelas normales, y que puede observarse también en otros contextos universitarios, la moneda de oro representa un valor incalculable a diferencia de un ciento de monedas de plomo, como bien afirma Comenio (1998); en esta frase el oro y el plomo refieren a los conocimientos que se generan en la escuela, el plomo representaría los muchos aprendizajes superficiales caracterizados por la poca comprensión y su poca utilidad por ello están inertes, están en la superficie en contraste con el oro, aludiendo a los pocos aprendizajes profundos que constituyen experiencias y tienen significado en nuestra mente, en nuestro ser y en nuestro actuar.

En muchas ocasiones se da por implícito que sabemos cómo aprende el ser humano, por ello es necesario dirigir nuestra mirada a como aprende el estudiante en el proceso de formación docente, finalmente la investigación es oportunidad de aprendizaje. De acuerdo con Gimeno *et al.* (2010) el valor de la investigación educativa, es realizar un proceso de *investigar-nos*. Como docente de una escuela normal el proceso de reflexión sobre la práctica docente es un pilar

fundamental en el proceso de formación docente y que continúa en su vida profesional de forma permanente.

Es por ello que el realizar esta investigación es una oportunidad de analizar la experiencia, y continuando con Gimeno *et al.* (2010), es una oportunidad de cambio tanto para el investigador como para el contexto donde se lleve a cabo el estudio, al observar y entender la reflexión de otra forma además de posibilitar el aporte de significados para otros contextos.

El motivo de esta investigación es analizar bajo un estudio exploratorio como aprende a reflexionar sobre la práctica profesional el docente en formación bajo la mirada del enfoque profundo y superficial.

Para Valenzuela (2011) *aprender profundamente, implica comprender de forma profunda* y para ello los aprendices profundos suelen construir de manera activa lo que aprenden y dar significado a lo que necesitan recordar. De este modo el aprendiz profundo de acuerdo con Snow, Corno y Jackson (1996) utiliza el método constructivista de aprendizaje partiendo de una motivación personal, mientras que el aprendiz superficial está motivado por las recompensas externas como las calificaciones y la retroalimentación positiva del profesor.

Los estudiantes que abordan el aprendizaje con un estilo superficial de acuerdo con Santrock, (2006) no logran vincular lo que están aprendiendo en una estructura conceptual mayor, tienden a aprender de manera pasiva y a menudo memorizan la información de determinado contenido de enseñanza.

Por otra parte en el aprendizaje profundo de acuerdo con Weigel (2001, citado en Delotell, *et al.*, 2010) se observan vínculos claros entre el aprendizaje profundo y el constructivismo, señalando que la teoría del aprendizaje constructivista aboga por el conocimiento no como algo dado a los estudiantes, sino como algo que se construye por los estudiantes lo cual permite profundizar en el conocimiento a través del uso de habilidades de orden superior, mientras que la sola aplicación de las habilidades en el nivel básico propician el desarrollo de aprendizajes superficiales.

En la literatura sobre el aprendizaje profundo y superficial, se identifican como pioneros a Marton y Säljö (1976) quienes realizaron investigaciones sobre la forma de aprender de los estudiantes, identificando dos niveles de procesamiento de información, identificados como profundo y de superficie. Otros investigadores ahondando en estas investigaciones reconocen al aprendizaje profundo y superficial como estilos cognitivos refiriéndose a la forma característica en que los individuos conceptualmente organizan el medio ambiente y construyen el aprendizaje (Goldstein y Blackman 1978). Stannard (2003) señala que el estilo cognitivo es un puente entre la cognición, las medidas de inteligencia y las medidas de personalidad como Sternberg y Grigorenko, 1997; Librar y Cheema, 1991.

Autores como Biggs (1993); Fink, (2000) y Entwistle (2001) definen al aprendizaje profundo y superficial como *enfoques de aprendizajes*, en tanto es una forma de focalizar la construcción del aprendizaje y en este sentido el alumno opta de forma inconsciente por aprender de forma profunda y/o superficial, conforme a las relaciones y motivación intrínseca hacia el nuevo aprendizaje.

Sin embargo en las investigaciones consultadas el aprendizaje profundo, tiene que ver con el significado, la reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos; vinculándose con la teoría constructivista; mientras tanto el aprendizaje superficial no busca entendimiento y tiende a emplear estrategias de estudio superficial, como la memorización y la reproducción, el conocimiento queda en estado inerte, en tanto el sujeto no observa utilidad del mismo, dependiendo de motivaciones externas para el logro del aprendizaje.

B. Barr, Robert and Tagg, John. (1995) señala que el conocimiento debe centrarse en el aprendizaje del alumno, en donde el sujeto construye el nuevo conocimiento no como algo acumulativo y lineal, y éste se observa como un marco de anidación e interacción del conocimiento para la resolución de problemas en la vida cotidiana.

El aprendizaje profundo parte de la experiencia que vive el sujeto, construyendo por el mismo el conocimiento, no aprende de la experiencia del otro, se aprende construyendo las propias experiencias y es a partir de esta experiencia el significado que le damos al mundo.

El aprendizaje superficial, representa la ausencia de una construcción del conocimiento por el sujeto que aprende, no se crean experiencias de aprendizaje que le permitan al estudiante ir más allá de la mera reproducción de dicho conocimiento.

DeLotell, *et al.* (2010) mencionan que el aprendizaje profundo se produce cuando los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las oportunidades del constructivismo, la experiencia personal y el utilizar habilidades que posibiliten la resolución de problemas, al no favorecer dicho aprendizaje se niega entonces las experiencias personales de aprendizaje así como el desarrollo de habilidades de pensamiento.

El desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes, de acuerdo con Guzmán (2011) es lo que debe caracterizar el proceso de aprendizaje en la formación docente, sin embargo al propiciar aprendizajes superficiales, el estudiante solo reproducirá el contenido dado en las diferentes asignaturas, con poco grado de reflexión y profundidad.

En este sentido el aprendizaje profundo o superficial son producto de un proceso intrapersonal e interpersonal porque como afirma Torre Puente (2007), el aprendizaje es un proceso que construye el sujeto a partir de la experiencia que vive y que significa por estar *anclado cultural, disciplinar y contextualmente* de este proceso de interacción entre el sujeto y el contexto deriva un enfoque de aprendizaje.

Es por ello que el aprendizaje no puede verse de forma aislada, implicando solamente al sujeto que aprende, debe observarse también el contexto que conduce al sujeto a aprender bajo un enfoque superficial y/o profundo, en un proceso de interacción interpersonal como lo menciona Salomon (1995, en Torre Puente, 2007).

Este proceso de interacción entre el sujeto que aprende y en este caso el contexto educativo permite observar dos enfoques que incide en la calidad del aprendizaje. Al respecto Biggs (2006) señala que son las situaciones de aprendizaje propuestas las que inciden en el aprendizaje en optar por un enfoque profundo o un enfoque superficial de los contenidos de enseñanza.

Uno de los enfoques en los que se centra la reforma a la Educación normal es el enfoque centrado en el aprendizaje, al respecto B. Barr, Robert and Tagg, John (1995) señalan que el paradigma centrado en el aprendizaje se observa de forma integral, reconociendo que el principal agente en el proceso es el alumno, de este modo los estudiantes deben ser descubridores y constructores activos de su propio conocimiento mientras que el paradigma centrado en la enseñanza se observa como un proceso acumulativo, en donde el profesor controla las actividades de aprendizaje, y en donde el conocimiento se ve fragmentado.

Por otra parte cuando en los procesos educativos se trabajan bajo un enfoque superficial de acuerdo con Doménech, Betoret y Gómez, Amparo (2011) los alumnos tienden a desmotivarse, a evitar la tarea, evitan el esfuerzo y el desafío, por lo cual no le interesan los logros de la materia; no se ven comprometidos con el aprendizaje, es un *hacer por hacer*, es decir, se entregan las actividades por obtener una calificación, y se pierde el sentido de la actividad al no ser utilizada como una herramienta de aprendizaje; esta desmotivación incide a lo largo de su trayecto docente, pero pensemos además en lo que genera en los estudiantes de educación básica, en su campo laboral, se reproduciría este *hacer por hacer*, impactando en los diferentes ámbitos sociales.

Este *hacer por hacer*, producto del aprendizaje superficial, se reflejaría además en el proceso de innovación de su práctica docente, porque el estudiante no está motivado con la tarea, no hay un compromiso por el aprendizaje, y sin esta motivación que lo guíe es difícil que pueda innovar su práctica pedagógica; al respecto Ríos Muñoz, (2009) menciona que la práctica pedagógica, ha mostrado en su generalidad no ser innovadora y de mantener a través del tiempo una serie de características deficitarias, basada en la transmisión del docente.

Al respecto Ríos M. Daniel, Bozzo B. Nino (2010) mencionan que las interacciones dentro del acto educativo se observan en la actualidad aún en un proceso frontal, lo cual se observa prioritario atender en las universidades, modificando las prácticas de enseñanza. Es por ello que se observa un aprendizaje en donde el estudiante no construye el significado del mundo a partir de su experiencia, este se genera como una reproducción de contenidos, de poca utilidad para el estudiante.

El conocer como el estudiante en formación docente aprende, permitirá reorientar los procesos en torno al paradigma del aprendizaje en la enseñanza, generar situaciones auténticas para generar aprendizaje profundos en el estudiante, y a su vez puedan repercutir en el nivel educativo en el que se insertarán en el campo laboral.

Por lo anterior el objetivo de esta investigación es valorar el proceso de aprendizaje de la reflexión en la práctica docente que realiza el estudiante normalista a partir del enfoque profundo y superficial. La pregunta que guía la investigación se concreta de la siguiente manera ¿qué enfoque de aprendizaje sobre la reflexión de la práctica docente se identifica en el proceso inicial de formación docente?

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación que se presenta parte de un estudio cualitativo, bajo el enfoque fenomenológico. La fenomenología, señala Van Manen (1990, citado en Rodríguez *et al.*, 1996) es el resultado de la experiencia vital, es decir desde la conciencia se da significado a lo cotidiano, es por ello que a

partir del objeto de estudio se opta por una investigación cualitativa bajo el enfoque fenomenológico, permitiendo ahondar en los procesos de aprendizaje sobre la reflexión de la práctica que realiza el docente en formación.

Se aplicaron entrevistas a docentes en formación que cursan el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar, y concretándose a una escuela normal de la región oriente del Estado de México, con la finalidad de profundizar en la significación que el sujeto da al aprendizaje. Con la finalidad de ahondar en las entrevistas realizadas se optó por la entrevista a profundidad, ya que esta es una técnica de indagación que permite comprender la forma como se construye el significado, para comprender diferentes perspectivas por lo que es suficiente un guion de entrevista que se retroalimente y surjan nuevas preguntas conforme se ahonde en la entrevista. Para el análisis de los datos se optó por el método de comparación constante.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se observa que el aprendizaje de la reflexión de la práctica docente al analizarse bajo los dos enfoques de aprendizaje propuestos por Biggs (2006) se orienta al enfoque superficial, en tanto que:

- No se profundiza en la importancia de la teoría para construir nuevos significados a la práctica docente. Los docentes en formación recuperan la teoría como un medio de orientar a la práctica profesional pero no con la finalidad de reconstruir y deconstruir nuevos significados a partir de la experiencia en el ámbito educativo. Por lo que representa una tarea primordial de atender en el proceso de formación inicial de docentes.

La teoría principalmente la usamos en el diario, en la confrontación, que era sustentar lo que había sucedido, era sustentar la acción de lo que habíamos hecho o porque había pasado tal cosa basándonos en un autor (Comunicación personal, Septiembre 2013).

- El análisis que se realiza de la práctica docente se dirige hacia los procesos técnicos de la enseñanza. Enfatizando la reflexión en la enseñanza pero no en el proceso de un entorno de aprendizaje, aspecto nodal para el proceso formativo bajo una postura constructivista.
- El uso del diario como un instrumento base para realizar el proceso reflexivo se observa como un requisito administrativo, al que se le otorga poco significado, lo cual hace necesario ampliar el horizonte en otros instrumentos y técnicas que permitan realizar el proceso reflexivo de acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje del estudiante.

En el diario no se profundizó en la reflexión, el diario lo hicimos muy rápido y la reflexión no la profundizamos, no la comprendimos, entonces en general el diario nada mas lo hacemos rápido porque lo tenemos que entregar (Comunicación personal, 31 de Septiembre, 2013).

- El significado que el docente en formación le otorgue a la práctica profesional incidirá el proceso de análisis y reflexión que realice, en tanto esta puede ser limitada y quedarse un proceso técnico o ampliar el horizonte a otras dimensiones que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica docente es un proceso de aprendizaje complejo. El proceso reflexivo que realiza el docente sobre su práctica profesional parte del conocimiento que tenga el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en tanto son un punto de partida para el análisis de las fortalezas y áreas que requieren mejorarse; Darling-Hammond (2005) señala que para promover el aprendizaje sobre la práctica profesional es necesario que los futuros docentes conozcan y reflexionen sobre la multidimensionalidad de factores que intervienen en la práctica; ejemplo de estos factores son las experiencias de los estudiantes, la organización de la escuela, las condiciones y relaciones existentes en la comunidad de la escuela y que están presentes en el desarrollo del acto educativo.

El conocer la multidimensionalidad de factores que intervienen en la práctica permite la toma de conciencia sobre el actuar docente en el contexto educativo. Para reflexionar y comprender lo que acontece en la práctica docente, es necesario analizar los factores que la integran y otorgar de esta forma significado a la práctica, Fortoul (Perales, 2006) menciona que en el significado que se le otorgue a la práctica se observa la amplitud del nivel de comprensión que se realiza sobre ella, es por ello que otro de los aspectos centrales en este marco teórico es realizar algunas aproximaciones sobre la conceptualización de la práctica docente.

En el trayecto de formación inicial de docente se revisan diferentes procesos de reflexión propuestos por diversos autores a partir del plan y programa de estudio, pero éstos deben ser solo un acercamiento a su propio proceso reflexivo, en tanto existen diversos procesos como formas de pensamiento, es por ello que no debe quedarse bajo la propuesta de un autor, sino abrir el abanico de posibilidades para que finalmente el docente en formación construya su propio proceso reflexivo. En la cita siguiente derivada de una entrevista se observa la mirada del docente en formación en torno al proceso reflexivo:

Yo creo que todos tenemos diferente forma de reflexionar porque cada ser humano es único y no podemos estandarizar pero si debe llevar ciertos elementos básicos para que se considere que es una reflexión (Comunicación personal, 31 de Septiembre 2013).

Por lo anterior se hace necesario transitar del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo de la reflexión de la práctica docente permitiendo generar el compromiso ante la profesión docente, las actividades no se realizarán bajo el concepto de *hacer por hacer*, como se señalaba, se propiciará la innovación como un punto central de las prácticas pedagógicas, porque el interés por el aprendizaje será un proceso intrínseco que le genere la búsqueda constante de aprender a aprender. Day, C. (2005) menciona que los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo y esto es parte del compromiso y motivación personal del docente.

Porrás *et al.* (2012) mencionan que en toda experiencia siempre hay algo valioso al ser trabajado desde la reflexión, por ello añade que de la experiencia más sencilla se puede desatar grandes significados. La experiencia de la práctica docente es un espacio de aprendizaje en la vida profesional, es por ello que en el trayecto de formación inicial se generan espacios curriculares en los que el docente en formación asiste a la educación básica para realizar su práctica docente, la cual analiza y reflexiona con la finalidad de generar aprendizajes en el contexto profesional.

De esta forma la reflexión sobre la práctica profesional es un mundo de significado que permite reconstruir e innovar la práctica docente, aspecto central que permite la mejora continua de la docencia y con ello elevar la calidad del aprendizaje, concuerdo con Beattie, Vivien, Bill; Collins, Bill; McInnes, Bill (1997) cuando señalan que *un enfoque profundo de aprendizaje es universalmente deseable*.

LITERATURA CITADA

- Barr, B. R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A new paradigm for undergraduate Education. Change. November-December p.13-25.
- Beattie, V., Collins, B. y McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? In: Accounting Education, Vol. 6, No. 1, 1997, p.1-12.
- Biggs, J. (2006). La calidad del aprendizaje universitario. Narcea S.A. Ediciones. España. Pp. 295.
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa. pp.133.
- Darling, H. L., y Bransford, J. (2005). Preparing Teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. San Francisco, Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Revista española de pedagogía año LXIV, n.º 234, mayo-agosto 2006, 387-404.
- DeLotell, P., Millam, L. y Reinhardt, M. M. (2010). The Use Of Deep learning strategies in online business courses to impact student retention. American Journal of Business Education - December Volume 3, Number 12 .pp 49-56.
- Doménech, B. y Gómez, A. (2011). The Relationship among Student Basic Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement Electronic Journal of Research in Educational Psychology, No. 24, 463-496.
- Entwistle, N. (2001). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP conference, Leicester, November. University of Edinburgh.
- Guzmán, C. (2011). La calidad de la enseñanza en la Educación Superior, ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles Educativos. Vol. XXXIII Número especial IISUE pp. 129-141.
- Marton, F. (1976). Phenomenography. A research approach ti investigating different understannings of reality. En R. Sherman B. Webb (eds) Qualitative Research in Education: Focus and Methods, 2a ed. Pp. 141-161. London: The Falmer Press.
- Perales, P. R. C. (2006). La significación de la práctica educativa. México, D.F.: Edit. Paidós.

Porras, H. L. y Salinas, A. B. (2012). *Espejo Colectivo. Relatos de maestros e investigadoras: las tecnologías en la práctica cotidiana de escuelas rurales*. Puebla: UDLAP.

Ríos, M. D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXXIX, 1° y 2° Trimestres. México, D.F. pp. 153-169.

Rodríguez, G. y García. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe, Málaga.

Santrock, J. W. (2006). Estilos de aprendizaje y de pensamiento. En *Psicología de la Educación*. Edit. McGraw Hill. México. Pp. 123-126.

Torre, P. J. C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. *Univ. Pontificia de Comillas*, pp. 263.

Valenzuela, J. (2007). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN 16815653. Organización de Estados Iberoamericanos en educación, la ciencia y la cultura (OEI) Chile, Pp. 1-9.

Síntesis curricular

Cecilia Ortega Díaz

Investigador Educativo de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México. Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías por parte de la Universidad de las Américas, Puebla. Maestra en Ciencias de la Educación. Integrante del cuerpo académico Reflexión e interacción en la formación docente.

Antonio Hernández Pérez

Investigador Educativo de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México. Candidato a Doctor en Educación de las ciencias, Ingenierías y Tecnologías por parte de la Universidad de las Américas, Puebla. Maestro en Ciencias de la Educación, Integrante del cuerpo académico Reflexión e Interacción en la formación docente.