

# Didáctica reflexiva para la formación profesional integral<sup>1</sup>

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ<sup>2</sup>  
GUILLERMO LEÓN ZAPATA MONTOYA<sup>3</sup> - JUAN FERNANDO RUIZ RAMÍREZ<sup>4</sup>

## Resumen

Se trata de un artículo derivado de una investigación sobre didáctica reflexiva en educación superior, para la formación profesional integral. Se realizó con un grupo de estudiantes de la asignatura Turismo de Eventos, (Tecnología en Organización de Eventos, Facultad de Comunicación Audiovisual, Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín).

Dado que los saberes de este curso son de tipo *técnico-profesionales*, la pregunta central del estudio fue: ¿Podría la didáctica reflexiva, en un curso técnico-profesional, favorecer el aprendizaje de competencias profesionales y al tiempo integrarlas con algunos aspectos del desarrollo humano del estudiante?

Para abordarla, se optó por un diseño *cualitativo etnográfico* en tanto que éste permitiría reconocer, describir y comprender, desde el trabajo cotidiano en el aula, el proceso de integración sociocultural del grupo, y su aprendizaje profesional, y la posible incidencia —de manera recíproca— de ambos procesos en su desarrollo gracias a la didáctica reflexiva.

A grandes rasgos, ésta didáctica consistió en promover la escritura narrativo-descriptiva de carácter autobiográfico, referida a eventos sociales significativos en sus vidas, articulándolas con otras actividades didácticas reflexivas intra e intersubjetivas, como unos talleres de correlación de dichos relatos con los saberes profesionales. Los relatos, los talleres y una entrevista final, fueron las herramientas investigativas esenciales, que permitieron describir una opción de formación profesional integral, que puede ir mucho más allá de una mera capacitación para el trabajo.

**Palabras clave:** Didáctica reflexiva, competencias profesionales, formación integral.

---

1 Recibido: Septiembre 29 del 2009. Aprobado octubre 14 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Comunicador Social Periodista. Docente Investigador de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: jfgonzalez@elpoli.edu.co

3 Nacionalidad, colombiano. Doctorante en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Gerencia de la Comunicación, Comunicador Social-Periodista. Docente Investigador Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: glzapata@elpoli.edu.co

4 Nacionalidad, colombiano. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Administración deportiva. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Decano Facultad de Educación Física, Recreación y deporte Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: efisica@elpoli.edu.co



## Reflective teaching for professional comprehensive training

### Abstract

It is a derivative of a research article on reflective teaching in higher education, vocational training for integral. We performed a group of students of the subject Event Tourism, (Technology Organization of Events, School of Audiovisual Communication, Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellin). Since knowledge of the course are technical professionals, the central question of this study was: Could the reflective teaching in a technical-vocational course, encourage the learning of skills and time to integrate some aspects of human development of the student?

To address it, we opted for a qualitative ethnographic design in that the latter would recognize, describe and understand from the daily work in the classroom, the process of sociocultural integration of the group, and his apprenticeship, and the possible impact-reciprocally - of both processes in its development thanks to the reflective teaching.

Broadly, this writing was to promote details of significant social events in their lives, and articulated this reflective learning activities intra and inter. The stories and the correlation of these workshops with professional knowledge, and a final interview were essential investigative tools that allowed unveil a comprehensive training option that can go beyond a mere job training.

**Key words:** Teaching reflective, skills, comprehensive training.

### 1. Justificación

Ciertas interpretaciones a fenómenos actuales como la globalización económica, o como la transculturalidad a partir del desarrollo de los medios masivos audiovisuales y sus plataformas cada más expeditas para las dinámicas de interacción entre los sujetos, han desarrollado una preocupación bastante marcada por el tema de la competitividad y de la productividad, cuyos fundamentos más importantes son la eficiencia y eficacia prácticas. Desde esta visión, se le pide a las instituciones universitarias que preparen bien y rápido a sujetos capaces de competir con éxito *en y para el mercado laboral*, concepto este último que, en ocasiones, pareciera confundirse o diluirse, con el de *sociedad*.

Este nuevo afán de eficiencia y eficacia pone el acento, curricularmente hablando, en el desarrollo de habilidades instrumentales, destrezas que evidencian el dominio técnico que un sujeto tiene de

una disciplina o profesión, y cuyo nivel se pre-supone que va en proporción directa con sus posibilidades de éxito en la competencia por plazas de trabajo o por una mayor participación en el mercado de los bienes y servicios que sabe producir y/o comercializar.

Queda en segundo plano la formación del "criterio" profesional y los métodos para establecer juicios rigurosos y razonables que le permitan desempeñarse de modo flexible, con sabiduría, en los diversos contextos de actuación. Por ello, se asume la pregunta sobre cuáles serían los caminos alternos para lograr que los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, alcancen, además del dominio de conocimientos, procedimientos y destrezas técnico-profesionales, la integración de diversas facetas de desarrollo humano, que se evidencien en su desempeño profesional. Esta integración, cabe advertir, no se propone como una sumatoria de "saber" más "saber hacer" más "saber

ser”, sino como un “todo” dinámico, en el que el “ser profesional” se incorpora al “ser humano”, lo cual permite que use todas sus capacidades para desempeñarse sabiamente como un profesional vinculado al desarrollo sociocultural y material de sus entornos más significativos, es decir, aquellos contextos que lo vinculan social, cultural y afectivamente.

Por ello se justifica indagar sobre las estrategias de enseñanza basadas en la reflexión intra e intersubjetiva, que permitan la formación de la capacidad crítica, comprensiva y táctica del estudiante. Tal objetivo implica una concepción pedagógica que no se centra en la transmisión de información, ni en el entrenamiento técnico, sino en la articulación de las experiencias del mundo de la vida del estudiante con el saber profesional que aspira a dominar. Un dominio, dicho sea de paso, que significa para él una autorrealización en su proyecto de vida.

## 2. Fuentes teóricas

### 2.1. Didáctica reflexiva intra e inter-subjetiva

Si bien no son muchos los estudios empíricos que se conocen sobre didáctica reflexiva, los que existen constituyen abordajes exhaustivos. Por otra parte, desde los saberes teóricos en el campo de la pedagogía y la didáctica construidos hasta ahora, existe amplia conceptualización en la materia. El más reciente constructo teórico en este saber disciplinar, lo constituye una interesante conceptualización de la didáctica cuya categoría central es la “didáctica no parametral”, propuesta de la pedagoga argentina Elsa Quintanar, la cual, sin duda, presenta no pocas consonancias conceptuales y metodológicas con los referentes de éste proyecto.

Sin embargo, es menester advertir que la “caja de herramientas” teórico-prácticas que se presentarán a continuación, no provienen directamente de dicha pro-

puesta; y que sus similitudes con diversos conceptos y métodos de la didáctica no parametral, son producto del azar y no de una intención o decisión de nosotros como investigadores, toda vez que conocimos la interesante propuesta pedagógica de Quintanar, —de una formación *sin parametrización* en los procesos de enseñanza-aprendizaje—, sólo después de haber presentado nuestro informe final de investigación.

Para entrar en materia, Hoyos (2005, 31) señala que:

*“En los procesos educativos la reflexión ha asumido a lo largo de su desarrollo varias acepciones; entre ellas, se le ha atribuido su función como categoría del pensamiento interactivo mediante la cual los maestros analizan aspectos pasados de sus prácticas, el modo como las han llevado a cabo; puede verse en este caso que la reflexión ha sido ubicada en el plano de los procesos cognitivos de los maestros con referencia a sus prácticas. Al respecto, Calderhead (1989; 7-237) [...] desarrolla una serie de términos que incluyen nociones de reflexión [...] entre ellos, práctica reflexiva, formación del profesor orientada a la integración, reflexión en la acción, el profesor como investigador, profesor como tomador de decisiones, entre otras [...]. Shön (1983, 1991, 1992) propone la reflexión como elemento para formar en la práctica al maestro [...]; en otros casos las diferentes acepciones del término llevaron a la implementación de propuestas eclécticas que combinaron enfoques de diverso origen y aplicación con el fin de que los maestros en formación mostraran actitudes positivas hacia la reflexión y adquirieran habilidades y destrezas para llevar a cabo la reflexión sobre los orígenes, propósitos y las consecuencias de sus acciones”.*

Desde el punto de vista particular de Hoyos (2005,31), soportado en los hallazgos de sus indagaciones empíricas, sostiene la conclusión de que “la reflexión implica la toma de conciencia del modo



como opera la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto en su construcción”; y que “es en la cotidianidad donde se producen las experiencias, [...] donde, mediante la actividad natural, casi impensada, se da el encuentro del hombre con el mundo”.

Desde la perspectiva de Dewey, la reflexividad también ocupa una importancia capital, puesto que para él el aprendizaje depende esencialmente de cuatro elementos: “experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido” (Brockbank, A. y McGill, I. 2002, 130). Insistía Dewey, a propósito de la reflexión como un recurso para el aprendizaje, en que “la experiencia debe ser, para el aprendiz, la fase inicial del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria, necesitamos una situación empírica, (sea una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción”. (Brockbank, A. y McGill, I. 2002, 130).

Pero Dewey advierte que se trata de una “reflexión sobre el mundo real”, es decir, reflexión sobre esos momentos significativos en la vida de los aprendices donde potencialmente haya saberes e información relacionados con sus intereses académicos, lo cual quiere decir que la reflexión no solamente es propicia para la comprensión de los saberes administrados desde el currículo, sino, más importante aún, para dotar de sentido las experiencias del estudiante y poder incorporarlas a su proyecto de vida. Es decir, para darle a su existencia la *historicidad* que implica necesariamente el *ascenso a la humanidad*, utopía universal de toda empresa pedagógica.

Desde todas estas consideraciones, por lo tanto, una *estrategia didáctica reflexiva*, podría definirse como una actividad didáctica específica cuyo proceso concreto implicaría una “acción retroactiva que el estudiante realiza sobre sus experiencias, sobre las de sus compañeros, y las del docente con el fin de convertirlas en vivencias, mediante el registro textual, su

lectura entre la comunidad del aula, y el análisis y el reconocimiento de la influencia que éstas tienen sobre sus concepciones, sus afectos y sus comportamientos actuales” (cfr. Hoyos, 2005, 4). En esta definición se puede identificar claramente, como por medio del registro textual de sus vivencias el estudiante se sumerge en un proceso de reflexión puramente intra-subjetiva. Y en segunda instancia, la reflexión trasciende a una dimensión inter-subjetiva en el proceso educativo, en la medida en que es posible la lectura pública de dichos “registros textuales”, en el marco de una “comunidad de aula” sensible y receptiva.

En efecto, esta reflexividad inter-subjetiva “es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. [...] Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo” (Brunner, 1997, 39).

Según Hernández (1998, 230), las aulas de clase entendidas según esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se constituyen en “foros culturales”, es decir, “espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc.”

Finalmente, para Hoyos (2005,74) “el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando maestros y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción”, posibilita aprendizajes significativos en los cuales los conocimientos se constituyen en *puntos de vista*, lo cual sucede “cuando cambia su concepción acerca de la realidad y su actitud hacia ella” (Fariñas, 2003, citada por Hoyos, 2004, 74). lo cual es evidencia del logro de

una verdadera *formación integral*, objetivo esencial de la didáctica reflexiva.

## 2.2. Dinámicas entre acción y reflexión

Desde una perspectiva cognitiva, vale la pena considerar la dinámica entre *acción* y *reflexión* que implicaría una didáctica reflexiva. Por *acción* se entiende aquí una actividad con potencial didáctico, justamente por ser motivo y objeto de reflexión del estudiante, toda vez que, independientemente del interés cognoscitivo predominante de dicha *acción* —ya sea técnico-instrumental, ético-práctico, político o afectivo— ella tenga importancia en el horizonte de su formación profesional.

Desde la didáctica reflexiva se debe organizar la enseñanza en secuencias de *acción-reflexión-acción*, que le permitan al estudiante nuevas re-significaciones a su *acción*, ya sea tanto en el momento de realizarla como cuando se concibe proyectada a futuro, a partir de tres opciones de reflexión en relación con la *acción*, como método de aprendizaje: reflexión sobre el “*conocimiento en la acción; la reflexión en la acción; y la reflexión sobre la acción*” (Feldman, 1999, 93). Este autor sostiene que “*la reflexión en la acción corresponde a una mirada producto de un distanciamiento de la acción misma, que puede describirse como un diálogo entre pensamiento y acción*” (Feldman, 1999, 93). Planteado de esta manera, la actividad para el aprendizaje deja de ser *mero activismo*, en tanto que el proceso cognitivo no se detiene después de que se ha “hecho la tarea”, sino que el objeto de conocimiento gana en complejidad y nuevas posibilidades de abordaje cognoscitivo.

Se trata de una didáctica centrada en secuencias de *acción-reflexión-acción* que se consolidan finalmente como *experiencias*, es decir, como aprendizajes significativos del sujeto, como saberes que se integran a su *historia*, a su subjetividad, en otras palabras, a su proyecto

de vida. En efecto, “*la reflexión no es sólo la referencia al pasado, sino también una evocación del futuro; [y] en este pasaje entre pasado y futuro es donde pueden producirse transformaciones que resultan de gran valor en los procesos de formación*” (Hoyos, 2005, 47).

Sin embargo, el diagnóstico de Hoyos en este aspecto es que en la educación superior colombiana existen desarticulaciones *teoría-práctica, pensamiento y acción*, con sus implicaciones en los procesos de enseñanza. Afirma que actualmente “*en las universidades se educa a los estudiantes por medio de discursos teóricos en los cuales aparecen pocas referencias a la cotidianidad*”. (Hoyos, 2004, 73)

## 2.3. Relato autobiográfico

En todo caso, desde la didáctica reflexiva es posible imaginar un camino para superar la desarticulación entre la escuela y la vida. Se trata de la estrategia didáctica autobiográfica, entendida como una producción escrita del estudiante en la cual, efectivamente, él pueda realizar una “*acción retroactiva [...] sobre sus experiencias*”.

Esta estrategia, a grandes rasgos, consiste en que el estudiante realice relatos de carácter autobiográfico, cuyas temáticas y características, hasta cierto punto, deben ser enfocadas y dirigidas por el docente, de acuerdo a las necesidades pedagógicas y didácticas del grupo y a su objeto de estudio académico.

Una de las características más relevantes de estos relatos autobiográficos, es que permiten al estudiante “*reconocerse como un sujeto con historia, historia en la que se descubren rutinas y hábitos configuradores de prácticas, las cuales pueden ser leídas y analizadas por los estudiantes mediante la reflexión*” (Hoyos, 2005, 43); de lo cual se deriva que un relato de esta naturaleza, demanda del estudiante pensar su historia, reconstruir-



la, escribirla y, después, socializarla con sus pares. Adicionalmente, puede y debe correlacionar su relato con los contenidos y conocimientos propios de su objeto de estudio académico, expresados en el lenguaje formal de la disciplina a la que pertenece.

De esta manera, el ejercicio de narración autobiográfica dirigido desde esta estrategia didáctica, *“se convierte en hilo conductor de la reflexión [...] de tal modo que los estudiantes, en vez de memorizar los contenidos, los comprenden a partir de sus vivencias; [y] con esta actividad logran el dominio de su campo de estudio”* (Hoyos, 2005, 51).

Uno de los principales argumentos para proponer esta estrategia didáctica es el hecho de que *“la práctica de la escritura sobre nosotros mismos, hasta volverla hábito, aleja de la inmediatez y se convierte en un acto intencional que arroja notorios resultados acerca del reconocimiento de uno mismo como ser mutante, como proyecto”* (Hoyos, 2005, 47); lo cual acerca al estudiante a su autorrealización como sujeto.

En realidad, se trata de una estrategia sencilla y contundente, en la medida en que lo que se quiere es *“hacer hablar las vivencias”* a través de la *vivencia narrada*, gramaticalmente reconstruida, bajo la convicción de que *“la escritura reestructura la conciencia”* (Hoyos, 2005, 47)

Para el caso particular de este estudio, se pretendió con el ejercicio escritural que los estudiantes reconocieran sus conocimientos previos, considerados por el docente valiosos para su formación técnico-profesional; pero, más que todo, porque así emergería su *“universo conceptual, social y cultural”* (Hoyos, 2005, 57), que es el que le da sentido a su educación profesional.

### 3. Problema de investigación

¿Podría la didáctica reflexiva, en un curso técnico-profesional, favorecer el

aprendizaje de competencias profesionales y al tiempo integrarlas con algunos aspectos del desarrollo humano del estudiante universitario?

## 4. Objetivo

Identificar y describir las competencias profesionales y facetas del desarrollo humano favorecidas con el uso de una estrategia didáctica reflexiva en un curso de contenidos técnico-profesionales.

## 5. Metodología

El desarrollo del proceso metodológico de esta investigación cualitativa en formato de etnografía, tuvo las siguientes características y recorrido:

- Participaron 23 integrantes de la asignatura Turismo de Eventos, residentes en Medellín y su Área Metropolitana, la mayoría de estrato 3. Ninguno de los 7 hombres y 16 mujeres que conformaban el colectivo académico, había trabajado profesionalmente en Organización de Eventos.
- *Relatos autobiográficos*: Se empezó con una actividad de producción de *relatos autobiográficos* individuales de cada estudiante. Las primeras experiencias en su implementación mostraron que era necesario ir replanteando el ejercicio, orientándolo hacia la recuperación escrita, en un estilo narrativo y descriptivo, de sus vivencias relacionadas de manera directa o indirecta con algunos eventos sociales de tipo familiar, escolar o comunitario, tratando de cubrir aspectos relacionados con la planeación, organización, gestión y realización de los mismos, así como sus valoraciones críticas sobre ellos en lo técnico-instrumental, lo ético, y lo afectivo. Este ejercicio facilitó la diversificación y el análisis en el juego mental *inter* e *intra*-subjetivo de los estudiantes que participaron de la experiencia.
- El *taller de correlación entre relatos* y

*conocimientos profesionales*: Este se constituyó en la herramienta central de la didáctica reflexiva, en tanto que permitió articular el mundo de la vida con el saber académico de la Organización de Eventos. Los estudiantes identifican en los eventos de su vida los conocimientos académicos del curso en cuestión.

- La *entrevista semiestructurada*: Para fortalecer el análisis y confrontar los hallazgos, una vez finalizó el curso, se decidió indagar, a partir de una *entrevista semiestructurada* con los estudiantes, lo que ellos consideraban logros significativos en su formación; ésta entrevista se realizó después de que el curso y los procesos evaluativos habían finalizado, con el fin de que expresaran sin condicionamientos —libres de la presión de las calificaciones—, cómo habían experimentado el curso y cuáles habían sido las bondades y dificultades en términos de sus aprendizajes sobre la organización de eventos turísticos. La información obtenida con la entrevista fue de gran utilidad en el momento en que se cruzó con los análisis de los relatos, en la medida en que fue posible acceder a mejores niveles de interpretación que articulaban las percepciones a los aprendizajes en el orden de lo cualitativo —más que de lo cuantitativo— de las competencias logradas.
- El *cuestionario de triangulación*: Por último, se aplicó un cuestionario como ejercicio de triangulación de los resultados, cuyo diseño demandó de los estudiantes un notable esfuerzo de reflexión retrospectiva sobre el curso. Esto permitió ampliar y afianzar las interpretaciones finales del estudio. Adicionalmente, gracias a esta herramienta se hicieron evidentes algunas diferencias cualitativas entre aprendizajes de un mismo conocimiento, adquirido en unos casos a través de la metodología reflexiva implementada, y en otros, por vía de las didácticas tradicionales. Estas diferencias confirman la impor-

tancia de la didáctica reflexiva cuando se pretende una formación integral.

## 7. Hallazgos

Al final, pudo constatarse en muchos de los estudiantes el alcance de diferentes logros formativos referidos a las *competencias técnico-profesionales* específicas del curso Turismo de Eventos, así como a la integración de diversas facetas de su desarrollo humano.

Dichas competencias no se lograron de manera aislada sino en un intrincado proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite inferir que, en gran medida, se logró una *formación profesional integral* como resultado de la *didáctica reflexiva* aplicada en este curso, conclusión que posteriormente se evidenció de nuevo en el ejercicio de *triangulación* de los resultados.

En efecto, uno de los testimonios en la entrevista alude al tipo de aprendizajes que tuvo el estudiante y el modo en que los logró: “*Creo que la mayoría o por lo menos yo, ya tenemos claro qué es organización de eventos. Lo fuimos descubriendo paso a paso. Me parece que fue muy importante ver desde nosotros qué tipo de eventos habíamos hecho en nuestras vidas antes de llegar a la carrera para saber y ver qué detalles se podía mejorar o aprender.*” De forma similar a este testimonio, abundan las valoraciones positivas a la estrategia utilizada y a su efectividad didáctica: “*Yo pienso que la estrategia de darnos una metodología más humana y más de calidad de vida y de calidad de personas, fue excelente.*”

Para matizar la confiabilidad en la didáctica reflexiva como estrategia responsable de los resultados académicos de este grupo, hay que señalar que todos los integrantes del grupo se enfrentaban por primera vez al estudio de una carrera tecnológica; la Tecnología en Organización de eventos, es una carrera que sólo



se ofrece en el Politécnico, por lo cual es bastante desconocida, así como los conocimientos que imparte, que son bastante específicos.

Por otra parte, el curso Turismo de Eventos está ubicado en el primer semestre del plan de estudios. Poco o nada conocían del programa académico que estaban estudiando, lo cual se pone de manifiesto con el siguiente testimonio: *“Venía con una idea primordial cuando empecé a estudiar esto y ahora que lo estoy estudiando se clarificaron las ideas. Ya sé para dónde voy con esta carrera, ya sé por qué medios me quiero meter y fue gracias a lo que se vio y la manera como lo hizo el profesor durante todo el primer semestre en Turismo de Eventos”*.

Otra estudiante dice haber aclarado su futuro profesional a partir de la asignatura y su metodología: *“para mí significó mucho, porque yo durante toda mi vida he organizado eventos así sean pequeños: cumpleaños, primeras comuniones y eso me apasionaba y me gustaba mucho, pero de verdad que yo aún no sabía qué quería estudiar, y ya en lo que hicimos con esta materia me pude dar cuenta de que todo lo que hice en el transcurso de mi vida, era realmente lo que quería, pues era lo que sentía y lo que me gustaba hacer. Esto lo pude plasmar en letras para poder compartirlo con mis compañeros y darlo a conocer a través de los relatos. Es decir que conté las cosas que había hecho en mi vida y de ellas aprendí para mi futuro profesional como organizadora de eventos”*.

En favor del aprendizaje a través de las experiencias propias y de los compañeros, por ejemplo, está este testimonio: *“Me pareció muy buena [la metodología] porque pude aprender muchas cosas de los otros alumnos, ellos compartían sus experiencias; me gustó mucho esa dinámica porque pude darme cuenta de varios casos y varias experiencias que tuvo la gente; y las dificultades, y cómo lo resolvieron. Por eso me gustó mucho”*. Coincide con

el criterio de otra estudiante quien piensa que *“la experiencia de los relatos me pareció espectacular porque aprendí mucho de los demás. Yo creo que, al igual, ellos también, de mí, aprendieron. En cuanto a la experiencia, fue algo muy particular y muy emocional para mí, porque de verdad, me resolvió muchas dudas.”*

La *didáctica reflexiva* como estrategia de enseñanza-aprendizaje hizo realidad en este curso un proceso de *formación integral*, que a la postre cumplió satisfactoriamente con el logro no sólo de las competencias profesionales, sino que permitió integrar y cualificar, en el trayecto, diversas facetas de desarrollo humano de los estudiantes, en su dimensión de sujetos individuales, de sujetos sociales, de comunidad de intereses académicos, y de *“foro socio-cultural”*.

## 8. Conclusiones

La aplicación de la *didáctica reflexiva* en el curso Turismo de Eventos, según los datos generados en esta investigación, y las pruebas evaluativas aplicadas por el docente a sus estudiantes, surtió un resultado satisfactorio frente las expectativas en cuanto a la problemática investigativa planteada en principio. Ésta consistió en implementar una *estrategia didáctica reflexiva*, como alternativa al esquema didáctico tradicional.

La herramienta central fue el *taller de correlación* entre los *relatos autobiográficos* acerca de eventos sociales que revistiesen mucha importancia desde el punto de vista afectivo del sujeto, con los *saberes* técnico-profesionales del curso Turismo de Eventos. La finalidad fue promover en el estudiante un aprendizaje que diera cuenta del desarrollo de las competencias técnico-profesionales del curso, integradas a sus diferentes facetas de desarrollo humano.

Se partió de una concepción de la *formación integral* que imbricaba de manera orgánica aquellos dos horizontes de



formación. Dicha *formación integral* se entendió en este proyecto como aquella que articula el *mundo académico universitario* con el *mundo de la vida cotidiana*, o si se quiere, une la *teoría* con la *praxis vital* del estudiante.

De hecho, la *didáctica reflexiva* no sólo permitió el desarrollo de las competencias profesionales específicas del Turismo de Eventos. También favoreció el desarrollo del *pensamiento reflexivo* de los estudiantes y, de otro lado, permitió la visibilización e inclusión, así como el desarrollo de sus diversas facetas de desarrollo humano.

Adicionalmente, en la medida en que los estudiantes fueron reflexivos, visibilizados y respetados como “*otros*” diferentes, se produjo un ambiente favorable al desarrollo de sus procesos de aprendizaje, toda vez que entre ellos crecía paulatinamente el *deseo* y la *voluntad de saber*, así como un mayor sentido crítico y autocrítico, una mayor autoestima, y un fuerte sentido de solidaridad.

Por otra parte, es posible afirmar que con la *didáctica reflexiva*, los estudiantes pudieron asumir su proceso formativo profesional como protagonistas, como agentes activos del mismo, en un escenario en el que sus proyectos de vida fueron plenamente validados y reconocidos por todos los participantes del curso. La narración y reflexión sobre sus experiencias no sólo funcionó como auténtico “recurso” para el aprendizaje, sino que los transformó de manera significativa, como un hito en el proceso de constitución de su subjetividad.

Los datos revelan que los estudiantes, a partir de esta experiencia didáctica de articulación de *praxis vital* con *teoría formal*, que consistió en reflexionar sobre las experiencias adquiridas en el *mundo de la vida cotidiana*, interpretando en ellas desde los elementos empíricos —y afectivos— el *conocimiento formal* de la profesión, tomaron conciencia de que, en adelante, había que esforzarse en

dominar el lenguaje con que se nombran, describen, narran y explican sistemática y organizadamente esos saberes teórico-prácticos.

A favor de la *didáctica reflexiva*, y en particular del *taller de correlación de relatos con los conocimientos profesionales*, es necesario decir que se logró promover en el estudiante aprendizajes comprensivos en los cuales él mismo entraba como objeto de conocimiento.

Igualmente, gracias a la creación de contextos y situaciones didácticas *inter e intra-subjetivas*, intencionalmente articuladas con el mundo de la vida cotidiana se produjo un ambiente favorable para diversos aspectos del *desarrollo humano*, lo cual incidió en el proceso de constitución de sus subjetividades, tanto en la dimensión individual como social, lo cual se hizo evidente en algunas pruebas del proceso de evaluación formal del curso, y elocuente en los testimonios de los estudiantes. Todo indica que la *didáctica reflexiva* contribuyó significativamente con el propósito intrínseco a la condición del “estudiante”: “*hacerse sujeto*” (Roldán, 1997, 139).

Se puede colegir de los datos obtenidos al final del curso, que los estudiantes de Turismo de Eventos se apropiaron de los *saberes profesionales* a manera de nuevos *atributos personales*, es decir, como nuevos *rasgos de identidad*. Estos rasgos han sido esencialmente constituidos por su historia personal y las de sus compañeros, y significan una etapa superior en el proceso de realización de sus *proyectos de vida*; por lo tanto, se puede considerar que lograron articular el conocimiento adquirido en la universidad con sus vidas cotidianas.

## 9. Recomendaciones

No sobra insistir en la importancia del desarrollo del *pensamiento reflexivo* en la educación superior; sin embargo, es necesario advertir que la *didáctica re-*



*flexiva*, en rigor, no puede convertirse en una *fórmula*, una maqueta metodológica reproducible, reduciéndola a una *tecnología educativa*.

De hecho, la *reflexión* implica la *alteridad pedagógica*, por lo cual son indispensables un docente *reflexivo* y una *comunidad académica* aglutinada por una necesidad educativa común. Esto quiere decir que la *didáctica reflexiva* siempre implicará concertaciones provisionales, que se renuevan, actualizan, o re-significan en cada encuentro, en los que el docente y los estudiantes podrán, eventualmente, evaluar, reconsiderar, actualizar y someter a crítica, las concertaciones, consensos, disensos y objetivos del curso, así como los conocimientos teórico-prácticos del mismo.

En consecuencia, podría sugerirse que los docentes universitarios aprendan a interpretar sus cursos como "*foros culturales*", puesto que, como pudo verse, es lo que constituye la esencia de la "*formación integral*".

Para lograrlo se requiere, *sine qua non*, que el docente y todos los estudiantes

de un curso que se acomete, consoliden como punto de partida el reconocimiento de los *proyectos de vida* de todos y cada uno, y de cómo se insertan en la historia personal de cada miembro del grupo, así como de las maneras particulares de hacerlo realidad.

Finalmente, este grupo de trabajo considera pertinente promover el pensamiento reflexivo en aras del fortalecimiento metacognitivo del estudiante, toda vez que esta práctica constituye un rasgo esencial de una educación superior concebida para la formación integral.

Así mismo, un sujeto con una capacidad metacognitiva compleja que incluya el reconocimiento y manejo consciente de los *frenos* y los *motores* éticos de la cognición, y por ende de la *actuación*, se conduciría de manera autónoma, lo cual sería claro reflejo de una verdadera formación integral. Un sujeto así, será capaz de educarse a sí mismo y/o de educar a otros; y de transformar el mundo. Será un actor sociocultural con mucho que aportar al proceso de desarrollo humano, en sentido amplio.

## 10. Bibliografía

- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Brockbank, A. Y mcgill, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Colección "Pedagogía; manuales"*. Ediciones Morata: Madrid.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Bustelo, E. (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. En: Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá: Unicef, colección Cuadernos de debate, Editorial Santillana.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método* (Capítulo: *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica*). Salamanca: Ed. Sígueme.
- Hernández, C. (2005). *¿Qué son las competencias científicas?* En: Foro Nacional de Competencias Científicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hoyos, A. J. (2006). *Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros*. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana: Cuba.
- Max-neef, M. (1986). *Desarrollo y Necesidades*. Segunda parte. En: Desarrollo a escala humana. Development Dialogue, Número especial, 1986. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La sabiduría de lo incierto: Sobre ética y educación desde un punto de vista literario*. Revista Educar, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Sistemática Social. N° 31.
- Roldán, O. (2005) Módulo 4. *Área de Educación. Evaluación de los procesos educativos*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: CINDE.
- Sen, A. (2000) *El desarrollo como libertad*. Barcelona, Editorial Planeta.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vygotsky, L.S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.