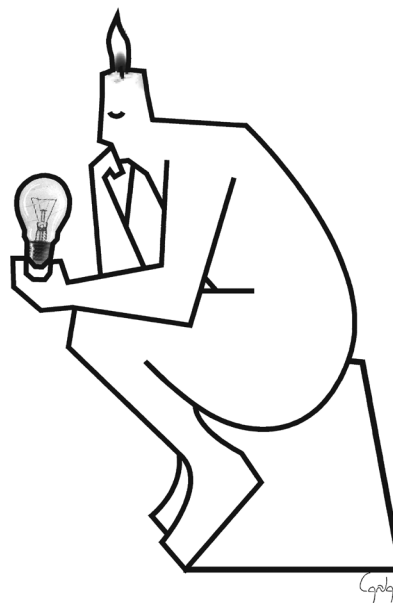


LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

REFLEXIVE TEACHING STRATEGIES IN INITIAL TEACHER'S EDUCATION

MARÍA AUXILIADORA CHACÓN CORZO*
mariach@ula.ve
Unviersidad de Los Andes
Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez".
San Cristóbal, Edo. Táchira.
Venezuela.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2007
Fecha de aceptación: 16 de enero de 2008



Resumen

En esta investigación los objetivos se orientaron a diseñar, ejecutar y evaluar un programa dirigido a suscitar la reflexión sobre la enseñanza en futuros docentes. Es un estudio de caso bajo la modalidad de la Investigación-Acción, desarrollado en dos fases a fin de transitar por un continuum generador de autorreflexión y mejora. Se utilizó la observación, la entrevista y los diarios como técnicas e instrumentos de recolección de información. Los sujetos participantes fueron los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral de la ULA "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Producto del análisis e interpretación, surgieron las categorías: la percepción de las prácticas reflexivas, la teoría-práctica y valoración de lo aprendido. En conclusión, el programa de enseñanza reflexiva, posibilitó el desarrollo de procesos reflexivos en los participantes y el reconocimiento del compromiso de la docencia como aprendizaje permanente. De allí que, puede ser considerado una alternativa para formar docentes intelectuales, investigadores de su propia práctica y constructores de su propio conocimiento.

Palabras clave: formación inicial docente, programa de enseñanza reflexiva y estrategias de enseñanza reflexiva.

Abstract

In this research the goals were oriented to design, execute and evaluate a program directed to raise reflection about teaching in future teachers. It is a case study under the Research-Action modality, developed in two stages in order to go through a generating continuum of self-reflection and improvement. Observation, interviews and diaries were used as techniques and tools to gather information. The subjects were students doing their internships for the Primary School Education undergraduate program from the University of Los Andes (ULA) "Dr. Pedro Rincón Gutierrez". The following categories emerged from the analysis: perception of reflexive practices, theory-practice and valuing knowledge. As a conclusion, the reflexive teaching program, made it possible to develop reflexive processes in the participants and acknowledging the commitment to teaching as permanent learning. Due to this, it can be considered as an alternative to educate intellectual teachers, researchers of their own practice and builders of their own knowledge.

Key words: initial teacher's education, reflexive teaching program and reflexive teaching strategies.



a formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano, entre ellas, el pensamiento de los niños y niñas que asisten a las escuelas básicas. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, exponer situaciones y encontrar soluciones.

En otras palabras, se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a trasformarla para el bien común, por consiguiente, afirmamos con Mayor, Suengas y González (1995) que el pensamiento crítico es racional, implica las habilidades para reconocer problemas, supuestos, contradicciones, problematiza la propia estructura del pensamiento y está en disposición de contrastarse con otros pensamientos; por tanto, se hace necesario que los estudiantes de Educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. Esto indica que puedan comprender la complejidad del aula y el contexto escolar.

Sobre esta base es oportuno preguntarse ¿qué hace la universidad para formar a los futuros educadores desde una perspectiva reflexiva y crítica? Introducirnos en las posibles respuestas, nos conduce a mencionar algunas investigaciones. Diker y Terigi (2003) afirman que la formación inicial está escasamente vinculada con la realidad de los centros escolares, por consiguiente, los egresados describen dificultades y desconocimiento en relación con aspectos didácticos, relacionados con los contenidos, la planificación, evaluación y la dirección de los grupos de clase.

Del mismo modo, Sayago (2002) encontró en su estudio una descontextualización y fragmentación de las prácticas y la concepción de la teoría desvinculada de la práctica, aunado a ello, los estudiantes de educación manifestaron un alto grado de insatisfacción con la formación. Por su parte, Chacón (2002, 2006), señala la insuficiencia de acciones encaminadas a provocar la reflexión y la crítica durante el trayecto de formación. Como consecuencia de la situación anterior, los estudiantes se muestran pasivos, expresan carencias en el conocimiento de la enseñanza, limitaciones, dudas e incertidumbres ante los retos que implica enfrentar un aula de clase y un centro escolar. Estas actitudes son percibidas en la inseguridad para tomar decisiones referentes a la planificación y evaluación, así como en la incorporación de actividades innovadoras en las aulas de clase de las escuelas donde efectúan sus pasantías.

Por otro lado, Lee (2005) realizó un estudio sobre el pensamiento reflexivo de los estudiantes de prácticas de matemática en Korea, bajo el paradigma cualitativo, usando la entrevista, el cuestionario abierto y los diarios de los alumnos durante el período de prácticas. La autora concluye que los estudiantes practicantes avanzaron hacia mayores niveles de pensamiento reflexivo durante las prácticas, aun cuando reconoce que lograrlo es una tarea difícil e inacabada. Asimismo, el estudio muestra la influencia de los profesores asesores en las estrategias de enseñanza y en los procesos reflexivos. Así, los contextos de práctica influyen notablemente en la reflexión; es decir puede aumentar o inhibirla. De allí, la necesidad de encontrar contextos propicios para la reflexión. Otro aspecto a resaltar es que los profesores de universidad deben estar concientes de la importancia de la función de modelamiento de enseñantes reflexivos. Igualmente, concluye que la reflexión debe ser un elemento curricular visible y permanente a lo largo de la carrera.

De las investigaciones citadas con anterioridad, si bien no son las únicas en el área de estudio, se asume la complejidad, multidimensionalidad, contextualidad del fenómeno y las demandas de estimular un modelo reflexivo en la formación actual. De allí surge la inquietud por encontrar alternativas para contribuir con la mejora y la posibilidad de incorporar las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación de los futuros educadores de la Carrera de Educación Básica Integral (CEBI) de la Universidad de Los Andes Táchira, asumiendo que puede avanzarse hacia el desarrollo de las competencias reflexivas y críticas: En tal sentido, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Elaborar un programa orientado al desarrollo de estrategias para la enseñanza reflexiva dirigida a los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral para mejorar su formación profesional.

2. Ejecutar el programa sobre enseñanza reflexiva con los pasantes de la carrera de Educación Básica Integral.
3. Valorar la pertinencia de un programa de enseñanza reflexiva como una vía para mejorar la formación docente.

En relación con los objetivos señalados, es importante destacar que todo programa, plan o proyecto debe sustentarse en unas bases teóricas, explicitar las finalidades a través de los objetivos, tener presente a quien va dirigido y clarificar los contenidos, estrategias y evaluación (Jiménez, 2003). En este caso específico, las intencionalidades fueron, por una parte, propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje, a fin de abrir la discusión sobre la práctica pedagógica. Y por otra parte, analizar y sintetizar los elementos fundamentales para integrar un programa de enseñanza reflexiva dirigido a los estudiantes de la CEBI de la Universidad de Los Andes - Táchira.

Desde los fundamentos teóricos se conciben: la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis, 1988), y las prácticas de enseñanza como contexto de formación desde una perspectiva crítica e investigativa. Se asume también que las prácticas son poderosos espacios formativos del ser, saber y saber hacer del futuro docente, en tanto, son oportunidades para cultivar el interés por aprender, desarrollar competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas, lo cual implica comprometerse con los cambios y mejoras, lo cual hace pertinente potenciar la práctica reflexiva en los docentes.

Perrenoud (2004), caracteriza y establece dos procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva: *reflexión durante el proceso*, es decir, subyace una reflexión de la situación, los materiales y acciones. La reflexión durante el proceso, ayuda a interrogarse acerca de lo que sucede y lo que puede hacerse, se estaría ante una práctica reflexionada, y a su vez, señala la necesidad de aclarar la naturaleza de la acción en curso. Es precisar el equilibrio entre reflexión y acción. Seguidamente, nos presenta un segundo proceso, *la reflexión sobre la acción*, que significa que la propia acción se convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros, lo fundamental es que el practicante se explique lo que ha sucedido de manera que pueda comprender el curso de los acontecimientos.

Ambos procesos son relevantes en la formación de practicantes reflexivos. A éstos se les suman tres “pistas complementarias”, la primera, enfatizar en el desarrollo de la reflexión en plena acción; la segunda, reflexionar en el recorrido previo y posterior de la acción y, en tercer lugar, reflexionar sobre los sistemas y estructuras de las acciones individuales y colectivas, momentos que, indistintamente, son interdependientes y concatenados.

De todo ello se desprende la necesidad de potenciar la formación docente. Es aquí donde se erigen una serie de estrategias de enseñanza, definidas como un conjunto de procedimientos que el docente utiliza para promover aprendizajes en los alumnos. (Díaz y Hernández, 2001). En el caso de este estudio, se agregó el término reflexión, en tanto se estimularon aprendizajes basados en la reflexión, la crítica y el pensamiento divergente, dirigido al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes.

Así, las estrategias de enseñanza reflexiva trabajadas fueron: a) los intercambios comunicativos en sesiones semanales relativos a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, b) los diarios reflexivos de los participantes, sobre éstos, Zabalza (1991) señala su potencialidad para conocer el pensamiento del profesor. Igualmente, se ha demostrado que constituyen una herramienta motivadora de procesos reflexivos y críticos (Chacón y Contreras, 2006) y c) las observaciones de la clase, en cuanto se discute y reflexiona con base en los registros, se facilita la tarea de “verse en el espejo” lo cual desencadena la reflexión acerca de la actuación docente. Del mismo modo, se discutió la elaboración y ejecución de propuestas de intervención en las aulas y en los espacios escolares con miras a la formación de los niños y niñas. Finalmente, se propuso efectuar un proceso valorativo para vigilar los avances e introducir correctivos que contribuyeran con la mejora.

Es oportuno señalar que se asumió la investigación cualitativa bajo la modalidad de la investigación-acción (IA). En otras palabras, el estudio se efectuó en dos momentos: una primera fase, en la cual se valoró el desarrollo del programa desde sus inicios para activar una segunda fase, que incorporó los correctivos necesarios. Por consiguiente, puede afirmarse que entrar al campo permitió comprender e interpretar el objeto de estudio y trascender mediante los cambios propuestos; así como valorar, conjuntamente, participantes e investigadora, los progresos alcanzados.

En resumen, la investigación describe, interpreta, analiza y muestra la viabilidad de emprender mejoras sustanciales en la formación inicial mediante la promoción de estrategias desencadenantes de reflexividad y crítica en los futuros docentes.

1. Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Los Andes Táchira, específicamente en la CEBI. El diseño de la carrera (ULA Táchira, 1991) se estructura en cuatro componentes: General, Pedagógico, Especialización y de Práctica Profesional, articulados en un todo y distribuidos en 10 semestres.



En cuanto al componente de Práctica Profesional, es el marco de las asignaturas del eje de Práctica de la carrera, de modo que desde el 1° hasta el 9° semestre, los futuros educadores cursan los Talleres de Prácticas, hasta el 9°. En el último semestre, es decir, el 10° se encuentran con Pasantías, contexto específico en el cual se desarrolló este estudio. Las pasantías, son concebidas como experiencias formativas que facilitan a los estudiantes articular teoría y práctica con la finalidad de construir su profesionalidad, pues es el espacio en el cual realizan sus prácticas docentes; para ello se trasladan, desde el ámbito universitario, hasta las escuelas básicas, escenarios que serán en el futuro inmediato, sus contextos laborales.

2. Método

La intención del estudio estuvo dirigida a promover la reflexión y la crítica de los futuros educadores, se pretendió contribuir con el mejoramiento de la formación inicial docente. Por tal razón, se trata de un estudio basado en la investigación cualitativa por cuanto profundiza desde la realidad de cada uno de los participantes y se procura, en todo momento, comprender e interpretar los eventos que suceden, sin obviar, la complejidad, la integralidad y las múltiples relaciones que implican las prácticas de enseñanza.

Es un estudio de caso, porque es una manera de explorar, describir e interpretar lo que sucede durante la formación. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999, 98), un “estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo”, por consiguiente, se trata de un examen detallado para descubrir nuevas relaciones o nuevos significados.

Asimismo, McKernan (2001), agrega que el estudio de caso se focaliza en los rasgos porque inquiera profundizar desde el mundo de los participantes, por tanto, se describen los sujetos y el entorno a propósito de comprender lo que sucede y cómo evolucionan los cambios, de allí que se considere pertinente asumir el estudio de caso como hilo conductor en esta investigación.

Es preciso aclarar que este estudio se enmarca en la IA, porque los participantes y quien investiga, se incorporan en un ciclo de reflexivo, medio propicio para vincular teoría-práctica, asumiéndose como sujetos activos en el aprendizaje de la enseñanza, lo cual posibilita la comprensión de los procesos enseñar y aprender. Tal como lo plantean diversos autores como Carr y Kemis (1988), Elliot (1991), LaTorre (2004) y McKernan (2001), entre otros, la IA pretende generar mayores niveles de reflexión, autoaprendizaje y autonomía, motivo por el cual en los últimos tiempos, se ha convertido en una herramienta valiosa para lograr cambios e innovaciones en el campo educativo.

Por otra parte, los cambios y transformaciones educativas en los tiempos actuales generan mayor compromiso a los docentes. Hoy se trata de “enseñar a pensar”, condición que requiere aprender a pensar para potenciar el desarrollo de personas autónomas que pueden elegir y tomar decisiones. En palabras de LaTorre (2004,10), “Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir, como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”. De modo que asumir la IA pudiera brindar la oportunidad de reconstruir la teoría desde una práctica reflexionada y transformadora, percibida como un diálogo intersubjetivo y consensuado entre los sujetos aprendices, cuyo efecto resaltante es la construcción de su conocimiento sobre la enseñanza.

El estudio se planteó en dos fases, la *primera fase*, comprendió el diseño y ejecución de un programa guiado por una espiral autorreflexiva de observación, reflexión, planificación y ejecución. El propósito fue evaluar el proceso y los logros de modo que pudiera llevarse a cabo una *segunda fase*; en otras palabras, se delineó como un proceso reflexivo para la toma de decisiones y la mejora. Esto es, una primera fase, que sirvió para valorar los avances y limitaciones y una segunda fase orientada a incorporar los correctivos necesarios para contribuir con el fortalecimiento de las competencias reflexivas y críticas. Para ello, se implementó el uso de estrategias reflexivas, tales como diarios de clase, sesiones grupales para pensar en voz alta, observaciones, posteriormente en la segunda fase, se adicionaron las entrevistas y se hizo especial énfasis en los diarios y la deliberación de los registros de observación de cada participante. Todo ello, permitió valorar los avances del programa, de manera que en este informe se reportan los hallazgos.

En relación con los sujetos participantes, es necesario aclarar que fueron los cursantes de la asignatura Pasantías del último semestre de CEBI, en distintos períodos. En la *I fase* –realizada desde febrero hasta julio de 2005– participaron once personas. En la *II fase* –comprendida desde septiembre hasta enero de 2007– colaboraron veinte estudiantes. Así, el estudio se efectuó durante dos semestres, con diferentes grupos de pasantías. Finalmente, se destaca que los otrora participantes son, actualmente, profesionales de la educación. De allí lo oportuno de potenciar sus capacidades para emprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos en la formación de ciudadanos democráticos.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación, la entrevista y los diarios reflexivos. Asimismo, se registraron los encuentros semanales ocurridos en los espacios universitarios. Se eligió la observación participante porque quien investiga ejerce dos roles: de formación e investigación, los cuales son conocidos por los es-

tudiantes participantes. También es importante mencionar que los registros fueron compartidos y discutidos con los sujetos por cuanto el propósito fue reflexionar sobre las acciones docentes, dada la intención de concienciar sobre las actuaciones y mejorar, tal como lo señalan Yuni y Urbano (2006, 201) utilizar la observación participante permite tratar “aspectos educativos que actúan inconscientemente, a la manera de reproducción y repetición de moldes de transmisión cultural, y poder reflexionarlos para concienciarlos y en lo posible introducir cambios”.

En cuanto a la entrevista se entiende como una forma de establecer una conversación informal con personas que pueden suministrar información, se trata de un diálogo sobre un tema específico, es flexible y explora las concepciones, puntos de vista del entrevistado, quien es libre para expresar sus opiniones, sentimientos, actitudes; es decir, aquella información que no es posible observar y que se encuentra en la interioridad, en los pensamientos de las personas.

En relación con los diarios constituyen una herramienta importante para fortalecer el conocimiento de sí mismo y de las acciones que se realizan. Para efectos de este estudio, se solicitó a los participantes la elaboración de un diario cuya finalidad principal estuvo encaminada a promover la reflexión crítica. En síntesis, el conocimiento de sí mismo a fin de desarrollar actitudes para la observación, descripción, análisis, el autoconocimiento y autorreflexión sobre sus actuaciones potenciando la resolución de situaciones problemáticas, la toma de decisiones congruentes con el contexto donde asume su profesión.

Con base en la información recolectada mediante las técnicas e instrumentos señalados con anterioridad, se procedió a analizar los datos a fin de teorizar sobre la enseñanza reflexiva en la formación docente. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999), afirman que el análisis cualitativo es laborioso, aunado a que el investigador debe seguir un proceso riguroso y fiable para dar consistencia y confirmabilidad al estudio. De modo que se inició un proceso recursivo y cíclico de valoración y reflexión permanente, volviendo constantemente a los datos en búsqueda de significados. (Miles y Huberman, 1994).

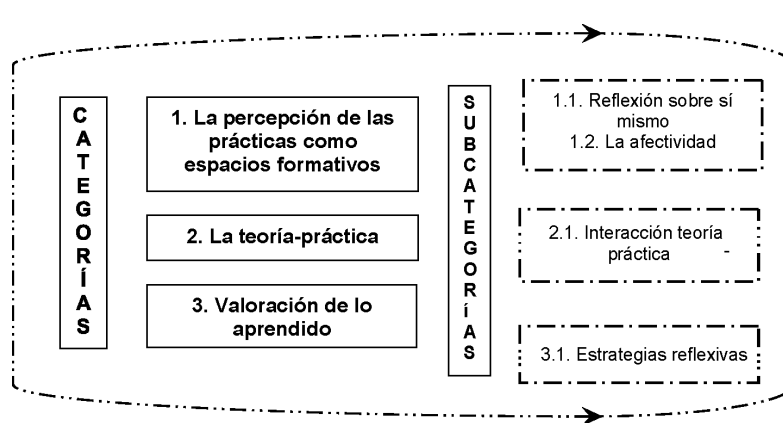
Este análisis exhaustivo y de reflexión permanente, permitió la integración e interpretación de los resultados encontrados en la I y II fase. El propósito fundamental fue contrastar ambos momentos, subrayar sus peculiaridades, divergencias y semejanzas para apreciar la complejidad del fenómeno estudiado. Es conveniente agregar que en

este estudio, el proceso de análisis ha sido sistemático y permanente desde sus inicios, en la organización de las referencias teóricas, durante el trabajo de campo hasta la organización, análisis e interpretación de la información encontrada. Este examen profundo proporcionó los puntos de conexión o discrepancia que nos guiaron en la reducción y organización de los datos en tópicos o unidades de información para llegar al establecimiento de categorías y subcategorías de análisis.

3. Resultados

Nos encontramos en uno de los momentos esenciales de la investigación, se trata de comprender qué sucedió en la puesta en práctica de un programa para el desarrollo de la enseñanza reflexiva dirigido a estudiantes de la CEBI de la Universidad de Los Andes Táchira. En otras palabras, en la fase de hallazgos para teorizar sobre la enseñanza reflexiva en la formación inicial. En la figura 1, se muestran las categorías y subcategorías de análisis.

Figura 1: Categorías y subcategorías de análisis



Fuente: Proceso de investigación

Tal como se observa en la figura anterior, se erigen tres categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, relacionadas entre sí a través de los eventos que se relatan y les sirven de soporte para interpretar y comprender los temas, objeto de reflexión por parte de los sujetos participantes en el estudio, Asimismo, permiten comprender el desarrollo del programa. A continuación, describiremos brevemente cada una de las categorías y las subcategorías.

1. La percepción de las prácticas como espacios formativos para la reflexión

Esta categoría puede definirse como la apreciación de las prácticas desde los ámbitos personales e institucionales que motivan a deliberar sobre lo que sucede en el desempeño docente. Representa las expresiones de los



participantes en torno a su práctica docente, recoge sus percepciones y retrospecciones relacionadas con su saber, ser y saber hacer en el aula. A partir de las narraciones en los diarios y los relatos en las sesiones de trabajo, pueden verse a sí mismos en la acción.

Dada la naturaleza de los eventos señalados, hemos agrupado esta categoría en dos subcategorías a fin de describir en detalle y analizar los momentos en los cuales pudo evidenciarse reflexión en los participantes. *Reflexión sobre sí mismo y la afectividad*. La primera, relativa a aquellos eventos en los cuales se hace referencia a pensamientos sobre el ejercicio docente. En todos los casos, hay un reconocimiento de sí mismo como docente y una predisposición para introducir mejoras a las prácticas, Veamos:

El día de hoy me sirvió para saber que no todos aprenden al mismo ritmo, a algunos se les dificulta más que otros, se les tiene que atender pausadamente e individual. (D3:LO)¹

En ese momento pensé ¿qué es lo que me pasa? ¿Por qué no me estarán prestando atención? Eso me hizo dudar sobre mi actuación y esto afectó el desarrollo de la clase... Quizá pudo ser la planificación... creo que debo mejorar las actividades que estoy desarrollando. (D1:GV)

En los testimonios anteriores se comentan, argumentan las acciones y decisiones tomadas; sin duda, se valora el aporte para el aprendizaje de la enseñanza. Se delibera sobre lo que ha pasado, sobre lo realizado y los efectos generados en cada practicante y se abre la posibilidad o la disposición para introducir mejoras en la enseñanza. También encontramos comentarios donde pueden evidenciarse las preguntas que se hacen respecto a la acción sobre la práctica, en términos de Schön (1992):

Lo primero que pienso cuando termino con alguna clase es: ¿será que me entendieron? ¿Lograría un aprendizaje significativo en ellos? Y es por eso que, al final de la clase, tengo que comprobarlo y al azar elijo a alguien para que me resuma lo visto en clase. (D4:LO)

La declaración anterior implica preocupación por el aprendizaje del grupo / clase, y lleva a deducir la decisión de “comprobar” a través de preguntas, el resultado de éste. Este comentario, corresponde a una comprobación del resultado, lo cual hace presumir que la concepción de la enseñanza se inclina hacia la transmisión de saberes. A esta nota, se contraponen evidencias de una enseñanza dirigida a promover aprendizajes:

Este día trabajamos fábulas, quiero hacer notar que para mí y para los alumnos fue especial... ya que al leerles las fábulas usaron inferencias, predicciones y

anticipaciones y con mi ayuda construyeron una fábula nueva. (D3:DV)

En el caso del estudio y con ayuda de los diarios pueden notarse evidencias de una práctica reflexionada sobre la base de revisar la acción plena y también el recorrido de la acción, como se muestra en las citas anteriores y también, se ilustra seguidamente:

Se trabajó, la serie regresiva desde el 300 hasta el 1, al principio se tornó un poco dificultoso para los niños; sin embargo, ellos mismos buscaron soluciones, unos se agruparon por la serie progresiva, otros empezaron por los números más pequeños, y una sugerencia que les di fue que lo hicieran a partir del número 100, cuando ya estaban orientados continuaron con los números que les faltaban, los niños se mostraron muy interesados... observé que avanzaron hasta donde pudieron con ayuda de los niños que ya habían culminado la actividad. Esto me sirvió para no subestimar a los niños, pues a veces considero que hay trabajos muy complejos para ellos... En esta actividad y en otras, los niños me han demostrado que entre ellos, si existe el compañerismo, la solidaridad, pues comparten sus útiles además de sus saberes... (D4:DA)

Otro comentario ilustra el curso de la acción:

Durante el desarrollo de la clase, los niños trajeron periódicos donde ubicamos noticias que pudiésemos clasificar como desastre o fenómeno natural. Luego de leerlas y discutir las... la mayoría habló de temblores e inundaciones de sus propias experiencias de lo que hicieron y dejaron de hacer, de lo correcto e incorrecto, en el momento de presentarse una circunstancia igual o similar, parecida. Después de haber trabajado todo lo anterior, un niño comentó y dedujo que “entonces también es importante saber todo esto, acerca del qué hacer en el momento que se presente un fenómeno natural, y por supuesto, de primeros auxilios porque si habían heridos ¿Quién los ayudaría de inmediato?... Noté que yo había dejado de abarcar el tema de los primeros auxilios y el niño me lo puntualizó. Hoy aprendí que mi mayor reto, lo vivo dentro del aula de clase con los niños cuando me recuerdan que pueden o señalan lo que les interesa conocer, saber, manejar y desarrollar temas, que a veces, los adultos no les damos la importancia... (D7:YE)

Del mismo modo, se manifiesta la necesidad de deliberar sobre las acciones como una posibilidad para aprender a enseñar y evolucionar profesionalmente:

Pienso que debo mejorar en cuanto a mi planificación, tener presente las clases dinámicas que alegren o entusiasmen al alumno. Intención que tuve presente por hacer pero no ocurrió nunca, ya que busqué dinámicas, pero no las apliqué porque sentía que no les iban

a gustar a mis alumnos. Y fue tal vez un error pensar de esa manera, pero me las arreglaba para animar e entusiasmar de una manera improvisada. (D6:E0)

Los testimonios anteriores, muestran cómo los participantes ponen en escena sus pensamientos, sus sistemas y esquemas individuales; es decir, incorporan elementos del “habitus”, siguiendo a Perrenoud (2004), se trata de los esquemas que posee cada persona y le permiten responder ante determinadas situaciones, según sus representaciones mentales. Se desprende la importancia de aprender a hacer conciente el “habitus” a fin de comprender e interpretar las acciones en la profesión docente.

Por otro lado, los participantes se implican emocionalmente durante el período de prácticas, lo cual da lugar a la segunda subcategoría: *La afectividad*, definida por la carga afectiva expresada a través de las expresiones de alegría, miedos, frustraciones, en algunos casos, y satisfacciones. A medida que se avanza en el desarrollo de las Prácticas, se lee en los diarios, se observa y se comparte en las sesiones de trabajo, surge lo emocional y los dilemas sobre cómo actuar en determinados momentos, dando origen a momentos de estrés y malestar al descubrir ante algunas situaciones del aula o el contexto escolar en general, la dificultad para asumir posiciones o tomar decisiones. Veamos:

Me sentí muy alegre por el cumplimiento de las actividades planificadas [...] estuvo vinculada a la alimentación, los niños respondieron y aportaron al tema, inicié preguntando lo que habían comido en el desayuno y relacionándolo con la clasificación de alimentos. Luego hicimos una lectura sobre lo típico del Táchira, que motivó a la participación y opinión del grupo. (D3 EO)

Mi planificación no fue llevada a cabo... se pusieron muy agresivos, soberbios, altaneros... no me hicieron caso, ni hicieron nada. Salí con dolor de cabeza, la profesora del aula no estaba, no me provocaba regresar a la escuela... (D3: BS)

La carga emocional no sólo se hace manifiesta en los diarios, también se expresa en las sesiones de trabajo, ante el grupo irrumpen las inquietudes relacionadas con el desempeño como estudiantes en prácticas. Del mismo modo, en las observaciones se palpan escenarios generadores de dudas y confusiones sobre la actuación como docente, por ejemplo, ante eventos relacionados con la gestión y la convivencia en el aula, se experimenta la inquietud e inmovilización en situaciones impredecibles que urgen de respuesta inmediata:

La pasante pregunta sobre las partes del insecto, les recuerda: “quedamos en que el insecto se divide en tres partes”... se interrumpe y les indica que hagan

silencio. Los niños continúan hablando... algunos se levantan... La pasante camina por el salón en dirección al pizarrón, donde dibuja un insecto... dos niños se golpean... la pasante vuelve a preguntar: “¿en el abdomen? ... ¿qué hay?... Nuevamente, les pide silencio, se dirige a un niño y le habla en tono muy bajo... y comienza decirles en voz alta y muy despacio, mientras camina por el salón: “gracias... gracias... muchas gracias por como se están portando”, simultáneamente, los niños se levantan, hablan o corren por el salón. La pasante, se para frente a ellos y les ordena: “¡bueno ya!, ¡cierren el cuaderno! Y vamos a dar un repaso y ¡terminan en su casa! (OB14:DV3)

Schön (1992, 153), refiriéndose a la carga afectiva de la práctica, señala que “el hecho de lanzarse de cabeza a las aguas de acción –sin saber, de un modo fundamental, lo que necesita aprender– provoca un sentimiento de pérdida.” En otras palabras, se desencadenan sensaciones de vulnerabilidad e inseguridades impidiendo procesar mecanismos que ayuden a organizar las ideas y tomar decisiones ante los imponderables que se presentan en los ámbitos escolares.

La reiteración de eventos en los cuales subyace lo afectivo hace posible afirmar que los estados afectivos y emocionales de los practicantes influyen en sus acciones en el aula y el contexto escolar cuya singularidad más evidente es lo imprevisible.

2. La teoría-práctica

Esta categoría surge del examen interior que cada participante realiza mientras describe e informa de su práctica, empiezan a revelarse los referentes que los orientan. Éstos provienen de las creencias, presunciones hipotéticas y las teorías de enseñanza y aprendizaje que forman parte del trayecto de formación. La reflexión docente (Liston y Zeichner, 1997; Smyth, 1989; Villar, 1995), subraya la conveniencia de preguntarse sobre la actuación docente, su intencionalidad e implicaciones.

Al respecto, se impone describir, informar y confrontar la acción docente, de allí surge la subcategoría *interacción teoría-práctica*, este interrogarse constantemente sobre cuáles son las teorías que respaldan nuestras prácticas y confrontarlas. En otras palabras, se trata de analizar las formas de proceder, es decir, a reconstruir las prácticas y con base en estos supuestos, estimular constantemente la descripción e información a fin descubrir los fundamentos subyacentes que guían las acciones.

En los testimonios siguientes, se infiere que aún se está en proceso de construcción teórica, dado que se cree en la teoría constructivista; sin embargo, se reconocen formas de actuar pertenecientes a lo que el mismo participante denomina tradicionalismo:



...me enfoqué bajo la teoría constructivista, que es la que propone la nueva reforma curricular, todo esto al consultar con los alumnos sobre el quehacer de cada día, de las construcciones propias, de las reflexiones que se generan de los temas interesantes, al dejarlos inventar, crear actividades innovadoras, al involucrar a los representantes; y por general, al trabajo que se hace en función de las necesidades de los niños. No hay que dejar de mencionar que el tradicionalismo siempre está y estará presente, los conocimientos están en los libros o enciclopedias, los horarios siempre van a permanecer, es algo que a pesar de todos estos cambios deben estar consolidados. (D9:YP)

Considero que mis prácticas se fundamentan en diferentes teorías, principalmente en Piaget, Ericsson y Vygotsky, entre otros, aunque creo que no tengo una teoría definida todavía. (D5:BS)

De estas afirmaciones, se deduce la importancia que otorgan los participantes a la teoría que les sirve de marco de referencia para justificar sus acciones, o por lo menos, para argumentar las razones, planificar y emplear determinadas estrategias en el aula. De acuerdo con los planteamientos de Smyth (1989), cuando caracteriza el ciclo reflexivo, los estudiantes develan sus acciones, en otras palabras, describen las acciones que despliegan y explican su evolución.

La nueva generación de docentes debe tener en cuenta las distintas teorías que cada día salen a la luz y ponerlas en práctica; es decir, el docente de hoy debe convertirse por obligación en investigador, si es que en verdad quiere dar lo mejor a sus alumnos, porque si no lo hace caerá en aquel tipo de docente que siempre hemos criticado, aquel que sólo hace repeticiones y nunca innovaciones. (D5:LO)

Al sustentar el proceso de enseñar a aprender a los niños, es necesario revisar las concepciones teóricas que fundamenten nuestra acción en el aula. De ahí, que asumamos la propuesta de un aprendizaje significativo, enraizado en las experiencias previas del niño y muy de la mano con la construcción de sus propios saberes, sin olvidar que todo este proceso requiere de un ambiente propicio para la creatividad. (D11: GC)

En definitiva, elevar los niveles de reflexión de los futuros docentes, implica impulsar la discusión y deliberación en profundidad sobre la urgente y pertinente relación dialéctica teoría práctica, a fin de desarrollar la reflexividad de la enseñanza, extensiva a la reconstrucción de la teoría sobre la base de la práctica, en un ciclo de práctica-teoría-práctica.

En tal sentido, Diker y Terigi (2003) advierten que las teorías no son prescriptivas, son valiosos aportes a la comprensión del contexto y la construcción del saber do-

cente. Sin embargo, no puede pretenderse que una teoría completa afronte totalmente la explicación de un objeto tan complejo como la realidad educativa. Por consiguiente, la reflexión debería servir para motivar la introducción de cambios a partir de los acontecimientos que se revelan como vividos. En palabras de Perrenoud (2004:137), “la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación”, apoyarse metódicamente en las experiencias y teorías conducen a reflexionar sistemáticamente, contrastar, inquirir sobre la justificación de las actuaciones con la resolución de transformar y convertir las acciones en fuente de aprendizaje permanente y medio para la investigación de la enseñanza.

3. Valoración de lo aprendido

Esta categoría surge de la valoración del trabajo realizado durante el semestre con la finalidad de deliberar sobre la autorregulación alcanzada por cada participante en las pasantías y su incidencia en la comprensión del compromiso docente. Se presentan algunos comentarios:

...yo he mejorado del cielo a la tierra, porque al principio pues... no fue que fui mala, pero sí, a medida que las orientaciones tuyas y de la profesora del aula, yo considero que mejoré bastante, me puse a revisar mi cuaderno de práctica, como lo hacía, porque al principio pues... (E1:FE)

Se emiten valoraciones que nos permiten afirmar que el contacto con las instituciones escolares contribuye con la construcción del saber docente, es desde los escenarios reales desde donde es posible construir la profesionalidad reflexiva, si bien, no es la panacea, no puede negarse su influencia en el saber, saber hacer y ser de los profesores.

Aprendo a investigar y valorar la necesidad de estudio e información que amerita mi trabajo, que no es levantarme a decir mentiras ante niños que tienen a la mano todo recurso y que llegan preparados sobre el tema que vamos a tratar. Además, aprendo a dirigirme pedagógicamente ante mis pequeños que están en proceso de aprendizaje. A planificar con tiempo para no hacer nada improvisado, a formar una estructura de mi trabajo semanal: (D4: SR).

Sobre la base de las percepciones emitidas se precisaba indagar acerca de las *estrategias reflexivas* utilizadas para explicitar las acciones docentes, interesaba conocer la opinión sobre su contribución en el aprendizaje, y fundamentalmente, si les habían ayudado a reflexionar sobre, en y de las acciones docentes y sus implicaciones sociales, políticas y culturales. Al respecto, emitieron sus opiniones sobre los diarios, los encuentros semanales y las observaciones, afirmando que les permitieron verse a sí mismos, analizar sobre lo que hacían y qué hacer para mejorar.

Las reuniones semanales eran muy importantes para clarificar algunas incertidumbres con respecto a nuestra práctica y el desarrollo de las actividades planificadas, incluso el trato ante el grupo de niño con personalidades diferentes. También nos permitió conocer las actitudes y expectativas de un grupo de niños de una escuela pública, a un colegio privado, lográndose aclarar la influencia social, política, económica y familiar como ente importante ante cualquier situación. (E2: IY)

El diario resultó ser un instrumento valioso, desde la mirada de sus autores:

El diario me sirvió de gran ayuda porque vi reflejado la constancia y el trabajo que yo realicé durante mi práctica docente. Así mismo valoré más mi trabajo, detecté mis fortalezas y debilidades y sobre todo me autoevalué, mejorando en mi práctica docente. (D10: FE)

Los diarios es... como una herramienta de trabajo donde tú expones lo que ocurre día a día en tu salón de clase y así mismo encontrarás una serie de respuestas a tus interrogantes sobre los triunfos o fracasos que has tenido en las actividades realizadas durante tus prácticas; siendo una de las fortalezas... la reflexión continua de nuestro trabajo y la debilidad, es el trabajo que me cuesta escribir o redactar cualquier situación, debido a que no escribía en lo más mínimo. Es un esfuerzo reflexionar sobre lo que ocurre en el día a día en el salón de clase junto con la Docente, para que me sirva de aprendizaje e ir fortaleciendo mis deficiencias como docente. (E2: YA)

En relación con las observaciones señalaron:

Los registros de las observaciones fueron muy buenos y pertinentes aunque es fuerte verlas y recordarlas, pero pareció un aspecto muy positivo que nos brindó la tutora para mejorar, ya que con ellos pudimos detenernos y pensar lo que en realidad, estábamos haciendo como pasantes, me sorprendió lo minucioso del mismo y lo detallado de sus explicaciones. (E2: JG)

...me vi en las observaciones, es interesante porque uno reflexiona de lo que hace, y puede criticarse y por medio de esto... tiene la capacidad de solucionar, entender, comprender y reflexionar sobre su actuación como pasante docente. (E2: YA)

...bueno a veces es difícil aceptar ciertas cosas... que allí están y que son reales, pero que alguien te las diga es importante y te ayuda a madurar como persona. (E2: YP)

Al parecer estas estrategias promovieron el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes practicantes,

tal como lo señalan en los testimonios anteriores, escribir sobre sus pensamientos a través de los diarios, verse en los registros de observación y las discusiones que se generaron en las sesiones semanales, constituyeron un buen indicio en la formación de educadores, resalta la capacidad reflexiva y crítica que se está gestado en este grupo de practicantes, la cual pudiera resumirse en los siguientes comentarios:

... yo creo que en realidad, el docente ya tiene que salirse del aula, si no se puede salir, por lo menos... ser más de facilitador en la parte de la formación humana, porque es que el conocimiento, como tal, está demasiado fácil de encontrar. (E1:YP)

La profesión docente no es tan sencilla y fácil como muchos piensan, todo lo contrario, nuestro papel es primordial y aparte de ser docentes, en ciertas ocasiones nos convertimos en padres, doctores, amigos, etc. Y sin olvidar que lo que uno le enseñe a cada uno de estos alumnos le servirá para el desenvolvimiento de la sociedad, de sus estudios futuros, en la universidad hasta convertirse en todo un profesional. (D12: AC)

De lo anterior se deduce la relevancia de incentivar la práctica reflexiva como una vía para formar profesionales docentes comprometidos y concientes de su formación permanente.

4. Discusión y conclusiones

La primera y segunda fase de ejecución del programa para impulsar la enseñanza reflexiva nos habilita para efectuar algunas precisiones en relación con su viabilidad, por consiguiente puede afirmarse que:

En relación con el programa de enseñanza reflexiva se aprecian dos aspectos: a) *lo académico*, indica que la información recogida durante el proceso influyó en la mejora de la formación de los futuros docentes y b) *su contribución social y profesional*, aportan elementos que nos permiten afirmar su pertinencia para el aprendizaje de la enseñanza acorde con la máxima de *aprender a aprender* a lo largo de la vida, condición imprescindible y esperada de los docentes en la actualidad.

El programa incentivó la reflexión en y sobre la práctica de los participantes, aun cuando prevaleció la deliberación sobre el trabajo del aula. Es decir, la revisión sobre las acciones puestas en escena en las aulas, lo cual facilitó la reflexión sobre y después de la acción. Así, se describen, informan y confrontan las acciones, lo cual ayuda a un reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras.



Las categorías surgidas en la puesta en marcha de las estrategias favorecieron el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, entendidas como la *movilización* de conocimientos, procedimientos y actitudes para enfrentar las situaciones dilemáticas de las acciones docentes; es decir, poseer, saber, saber hacer y saber actuar en un momento determinado, lo cual implica tener capacidades, pero fundamentalmente saber actuar, ponerse en marcha mediante una serie de acciones para hacer frente a los retos de la profesión. (Tejada: 2005).

Es precisamente en este momento, cuando las herramientas para introducir transformaciones en la acción se orientan a casos concretos y se especifican las intenciones de mejora, esto sucede una vez que los practicantes se van haciendo conscientes de sus prácticas, tal como lo manifiesta uno de ellos: “Como educadora me sentí con mucha responsabilidad, porque asumí un compromiso muy grande de ser facilitadora de aprendizajes, experiencias y ambientes de aprendizajes...” Por tanto, puede considerarse un avance en este estudio, advertir y concienciar la responsabilidad de la función docente, esto se palpa a pesar de la complejidad del contexto de enseñanza, la multiplicidad de elementos que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que nos permite reconocer cambios progresivos en las prácticas.

También debe señalarse que los participantes, en ambos momentos, hacen escasas vinculaciones con las influencias socio culturales presentes en las instituciones educativas, si bien notan las dificultades, las deliberaciones se circunscriben al aula, obviando en la mayoría de los casos, la realidad contextual, aunado a ello se sienten en desventaja, por su condición de estudiantes practicantes para proponer innovaciones en las escuelas.

El programa de pasantías permitió a los estudiantes encontrarse con los contextos escolares y confrontar sus saberes; es decir, actuar como docentes, particularidad que propició la construcción de su conocimiento profesional. Por consiguiente, puede señalarse que las prácticas orientadas hacia la reflexión de y sobre la acción son una oportunidad para establecer los nexos entre conocimiento y acción, por tanto, un factor de vital importancia en la formación inicial de los docentes.

De lo anterior se desprende que se aprende a reflexionar mediante la interacción con la realidad. En efecto, se aprende ejerciendo la reflexión en la práctica. Se trata de incorporar el *habitus*; hacer de las interrogantes una cuestión permanente y, fundamentalmente, provocar actitudes favorables hacia la práctica reflexiva, para ello, tal como lo hemos señalado, puede recurrirse a diversas estrategias tales como los diálogos e intercambios, las observaciones de la clase y su discusión, los diarios y las entrevistas, entre otras.

Obviamente, encontramos limitaciones, entre ellas, la ubicación de las pasantías en un semestre, con el agravante de que es el último semestre de la carrera. Asimismo, se considera como una tarea pendiente la incorporación de otras estrategias de enseñanza reflexiva tales como, historias de vida, metáforas, dilemas, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación-acción, susceptibles de apreciarse bajo el prisma de la reflexión y la puesta en escena de las mejoras. Es decir, ampliar la perspectiva con la finalidad de activar el pensamiento, cuestionarse las respuestas, atreverse a pensar en otras posibilidades, estimular la toma de decisiones y la creatividad. Y, uno de los caminos para lograrlo es incentivar a los futuros profesores a vincularse con el mundo real e incierto de la enseñanza, ofrecer oportunidades para crecer y desarrollarse en una profesión donde la complejidad e incertidumbre son la constante. En suma, afirmamos que el proceso de formación destinado a fortalecer la enseñanza reflexiva, apenas se inicia, sin embargo, evidenciamos los avances y advertimos que, a pesar de las limitaciones, se progresa paulatinamente. ⑥

* El presente trabajo es un informe del proyecto de investigación “La enseñanza reflexiva en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral ULA Táchira”. NUTA-H-193-04-C, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes – Venezuela.

Notas

¹ Es conveniente aclarar el significado de los códigos dentro del paréntesis: D, representa a Diario, seguido del número y las iniciales que identifican al participante. En relación con las siglas OB refieren a la observación seguida del número y el sujeto al cual corresponde y E, simboliza la entrevista.

Bibliografía

- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chacón, M. (2002). *La reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Trabajo no publicado para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Universidad Rovira y Virgili -Tarragona: España.
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10, 33, 335-342.
- Chacón, M. y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 20-127.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º Ed. México: McGraw-Hill.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Jiménez, B. (2003). Proyecto docente e investigador. Catedrático de Universidad. Área de conocimiento: *Métodos de investigación y diagnóstico en educación*. Perfil: a investigación evaluativa y las propias del área de conocimiento. [CD].Universidad Rovira I Virgili.
- LaTorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lee, Hea-Jin. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflexive thinking. *Journal Teaching and of Teacher Education*, 21, 699 - 715.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. 2ª Ed. Madrid: Morata.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Second edition*. United States of America: Sage publications.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sayago, Z. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Tesis doctoral. Inédita. Universidad Rovira i Virgili: España.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2) (2-8).
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 25 de noviembre de 2005, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Universidad de Los Andes Táchira (1991). *Diseño curricular de la licenciatura en educación básica integral*. San Cristóbal: Autor.
- Villar, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción*. 3ª edición. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez (comps.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 506-529). Madrid: Akal.