

CAPITULO II

BASES TEÓRICAS

CONTENIDO

1. Bases Conceptuales.
 - 1.1. Teoría crítica social: Jürgen Habermas.
 - 1.2. Teoría crítica de la enseñanza.
 - 1.3. La formación del profesorado.
 - 1.4. La reflexión y la crítica ¿posibilidad para mejorar la práctica?
 - 1.5. La formación de profesionales reflexivos.
 - 1.6. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.
 - 1.7. Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial.

1. BASES CONCEPTUALES

La sociedad actual signada por la incertidumbre y el vertiginoso influjo de información, reclama a sus ciudadanos actitudes de diálogo y apertura constante, además del desarrollo de competencias para procesar la gran cantidad de información que deben seleccionar y analizar para comprender el convulsionado mundo actual; desbordado por la globalización y la producción constante de conocimientos, tecnologías e informaciones.

En consecuencia, la educación debe replantearse en lo inmediato formar personas capaces de asumir los cambios y estar abiertos a constantes interpretaciones del mundo que les tocó vivir y sobre esa base construir una sociedad mejor. Freire (2001:106) señalaba que la educación “es un acto de conocimiento”, por tanto, alentadora de cambios y transformaciones para hacer la sociedad más justa y solidaria, siempre que los educandos se aventuren y se comprometan a luchar por ese cambio y para lograrlo se necesita de “seres pensantes, curiosos, activos, hablantes, creadores”. Es decir, la educación es fundamental para la formación de personas críticas, indagadoras, que ejerzan el libre pensamiento.

En este sentido, Flecha y Tortajada (1999) expresan que la educación debe desarrollar habilidades para la autonomía, la toma de decisiones y el trabajo en grupo. Por tanto, una de las tareas de los educadores es promover aprendizajes para formar personas que asuman los retos actuales de la sociedad de la información. Implica interrogarse sobre: ¿qué expectativas tiene la sociedad actual frente a los educadores? ¿qué características debería poseer ese educador y, cuáles serían fundamentales? Estas inquietudes, surgen por cuanto se considera a los profesores, uno de los pilares importantes en la formación integral

de las nuevas generaciones con actitudes y valores para la convivencia democrática.

En esta perspectiva González (2004) afirma que sobre el docente recae la responsabilidad de organizar, planificar, orientar, entre otras funciones, el aprendizaje del alumno. Razón por la cual, es preciso definir el tipo de profesional que se pretende formar. Ahora bien, en la formación inicial, vale la pena preguntarse: ¿cuál y cómo debería ser la formación inicial de los educadores en este siglo, caracterizado por la incertidumbre y las transformaciones? Sobre la base de estas interrogantes, este estudio sitúa la formación inicial del profesorado, desde la urgencia de enseñar a pensar a los futuros educadores, orientando su formación hacia el desarrollo de competencias para la indagación y búsqueda de respuestas, que planteen propuestas educativas coherentes con los nuevos tiempos y puedan explicar las intenciones educativas que les impulsan, así como evaluar sus acciones; implica promover la reflexión y la crítica para potenciar la formación.

Para aproximarnos a la discusión se hará referencia a teorías que nos ubiquen en aquellas que favorecen la reflexión y la crítica como una vía para formar a los docentes que se desempeñarán en la I y II etapas de Educación Básica.

Por otra parte, la necesidad de responder a las exigencias de formación de los futuros profesores de Educación Básica, introduce diversas teorías que interpretan la realidad y analizan desde diversos ángulos la complejidad de los fenómenos sociales. En el caso educativo, se pretende buscar rutas para preparar a docentes que intervengan en el mundo complejo e incierto de hoy.

1.1. TEORÍA CRÍTICA SOCIAL: JÜRGEN HABERMAS

La teoría crítica social expresa la reacción de algunos pensadores alemanes, como Horkheimer, Marcuse y Adorno fundadores de la escuela

de Frankfurt, a la dinámica social de una época considerada de explotación e injusticia social. En respuesta a esta situación de desigualdad social y como crítica a la razón instrumental, bajo cuyo amparo se profundiza la dominación del hombre, surge la teoría crítica social con la aspiración de ser una opción de cambio en la sociedad. En un primer momento, estos filósofos intentaron otorgar los elementos esenciales a la teoría crítica social. Posteriormente, Habermas, ha construido y reconstruido la teoría crítica social otorgándole otras aristas y perspectivas a fin de mejorar lo que en su época intentaron los integrantes de este grupo alemán. Por tanto, a Habermas se conoce como el último representante de la escuela de Frankfurt.

En relación con los trabajos de Habermas, Austin (2000), señala dos momentos importantes; el primero representado por su obra *Conocimiento e interés* y posteriormente, el segundo período es *La Teoría de la Acción Comunicativa*, el documento que permite profundizar en el pensamiento habermasiano sobre la sociedad.

En la evolución de su pensamiento, Habermas (1987) defiende la pertinencia de una teoría de acción comunicativa que permita fundar las bases para una teoría crítica social progresista y emancipadora, desde la perspectiva del diálogo y el consenso entre los hombres para dilucidar y erigir una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos.

Habermas (1987: 119), alude al mundo y al mundo de la vida como ámbitos en los cuales los sujetos “participan en procesos cooperativos de interpretación, hacen un uso implícito del concepto de mundo”, en este proceso los sujetos interaccionan, interpretan y elaboran sus propios significados, por tanto reafirma el autor que el “mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa”. La importancia de la intersubjetividad, en cuanto el sujeto se hace partícipe de sus acciones, no desde lo objetivo y normativo sino

María Auxiliadora Chacón Corzo

fundamentalmente desde sí mismo, sus percepciones y sentimientos; se trata de un acto reflexivo frente a lo cultural, lo cual abona la posibilidad de problematizar el saber.

A partir de su análisis sobre la existencia del mundo, afirma que existen tres mundos; uno de ellos el mundo objetivo que contiene enunciados verdaderos, “la significación ontológica en sentido estricto de un universo de entidades”. (1987:121) Sin embargo, los tres mundos son un sistema de referencia de los sujetos que interviene en los procesos de comunicación, quienes deciden los referentes del mundo objetivo a utilizar, se trata de la imbricación de lo social o subjetivo con sus implicaciones desde las funciones del lenguaje, expositivas, de argumentación y expresión de las personas.

Sobre esta proposiciones, plantea la teoría de la acción desde la cual pretende explicar: *las acciones teleológicas, acciones reguladas por normas y acciones dramáticas* siempre sustentadas en la relaciones entre actor-mundo y en las cuales, según explica, hay implicaciones de racionalidad.

Las *acciones teleológicas* orientadas hacia la consecución de un fin, lo que hace que se decida entre un conjunto de acciones e interpretaciones sobre la situación para alcanzar la finalidad. De allí, que se establezcan relaciones entre el sujeto y el estado de cosas existentes, podría interpretarse entre el mundo objetivo y el sujeto, lo cual implica que el sujeto puede expresar sus opiniones, ajustadas o no al mundo. Es decir puede interpretarse según sea el caso como verdadero o falso, lo cual le posibilitaría alcanzar o fracasar en los propósitos que persigue, hay evidencia de criterios de verdad y eficacia.

Estas acciones teleológicas pueden dar origen a las *acciones estratégicas* cuando se decide maximizar los medios y fines más expeditos para alcanzar el éxito. Profundizando en la existencia de estas

acciones, se manifiesta la intervención de dos sujetos que intentan alcanzar su propio éxito, se exige la cooperación para alcanzar sus fines; es decir, dos sujetos se organizan para actuar cognitivamente en el mundo y se incorporan a la toma de decisiones.

En el caso de las *acciones reguladas por normas*, reseñan el comportamiento de uno o varios miembros de un grupo que orientan sus acciones hacia el cumplimiento de valores comunes, se trata de normas existentes en un grupo social; “el concepto central de observancia de una norma significa el cumplimiento de una expectativa de generalizado comportamiento” (1987: 123). Se establece la relación entre dos mundos: el mundo objetivo de estado de cosas existentes y el mundo social al que pertenece el sujeto. Este mundo social prescribe las interacciones y relaciones interpersonales a través de normas que son aceptadas como válidas.

Las acciones dramáticas distinguen las interacciones sociales como un intercambio en el cual los participantes, “constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente”. (p.131) En este sentido, se trata de decidir los aspectos subjetivos, relativos a pensamientos, sentimientos, actitudes que se ponen en evidencia y permitirá que los demás tengan acceso. El sujeto presenta ante los demás un lado de sí mismo, este ámbito corresponde al mundo subjetivo. Surge una relación reflexiva que sólo puede comprenderse desde la relación del hablante con sí mismo.

Habermas (1987:135) señala que “la acción dramática como un concepto que presupone dos mundos, un mundo interno y un mundo externo. Las manifestaciones expresivas escenifican la subjetividad del actor frente a otros actores, deslindándola del mundo externo”. Por tanto, puede decidir entre comunicar sus verdaderas intenciones o manipular las impresiones que quiere despertar en los demás.

María Auxiliadora Chacón Corzo

En relación con el concepto de *acción comunicativa*, representa a “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”. (p.124). En este caso, se trata de establecer una comunicación con base en la negociación y consenso, se esgrime como elemento esencial el lenguaje. Lo evidencia el autor, al señalar que:

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (pp. 137-138)

Desde esta perspectiva, la acción comunicativa caracteriza un modelo de comunicación donde cada uno de los sujetos puede expresarse de acuerdo con sus propias interpretaciones y someten sus ideas al consenso; basado en criterios de verdad y rectitud. Son las personas las que propician el consenso desde la posición del que habla y los tres mundos en los cuales viven: el mundo objetivo cuyos enunciados son verdaderos, un mundo social determinado por las relaciones sociales legitimadas y el mundo subjetivo que corresponde a las vivencias de cada sujeto y en las que, sólo tiene acceso el mismo sujeto.

Con la teoría de la acción comunicativa, Habermas justifica la existencia de esos tres mundos, punto de referencia de los interlocutores que al comunicarse establecen relación con algo del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo. De modo que tanto hablantes como oyentes se entienden desde el mundo de la vida que les sirve de referente, así se interpone la acción comunicativa que hace posible el consenso o se problematiza para dar lugar a la argumentación entre los participantes, de manera que se establezcan puntos de coincidencia que hagan posible el encuentro comunicativo.

La teoría de la acción comunicativa constituye un esfuerzo por sentar las bases para fundamentar una teoría crítica de la sociedad. Habermas, señala que se trata de una alternativa a la filosofía de la historia; la cual permaneció ligada la vieja teoría crítica, sin mayores resultados. Argumenta que “con el concepto de razón comunicativa, de una razón inmanente al uso del lenguaje cuando este uso se endereza al entendimiento, vuelve a considerar a la filosofía capaz de cumplir tareas sistemáticas y a exigirle ese cumplimiento”, (1987:563, Tomo II) se trata de una posibilidad para rejuvenecer las relaciones entre las ciencias sociales y la filosofía a objeto de trabajar para una teoría de la racionalidad.

Las ideas planteadas por Habermas han abierto posibilidades para elaborar una teoría crítica de la enseñanza cuya aspiración es la emancipación. Por tal razón, en este trabajo se consideró importante incorporar algunas de sus principales ideas a fin de allanar el camino hacia una teoría crítica de la enseñanza.

1.2. TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

La educación es una actividad humana que posibilita el desarrollo de las sociedades. Por tanto, es objeto de prolíficos estudios que intentan clarificar su fundamento filosófico y epistemológico, mediante propuestas y teorías educativas a fin de generar cambios y paradigmas que se aproximen a las respuestas que la sociedad requiere en relación con la formación de sus ciudadanos.

La concepción sobre el hombre que prevalezca, guía las teorías de las ciencias y del conocimiento que contribuyen a explicitar las intencionalidades educativas. A partir de éstas se progresa hacia nuevas búsquedas y respuestas que hagan de la educación, una posibilidad para el desarrollo de un ciudadano capaz de enfrentar los retos de la sociedad actual impregnada por los violentos cambios y la incertidumbre. En tal

María Auxiliadora Chacón Corzo

sentido, las expectativas en educación tendrán relación directa con la concepción del mundo y del hombre que predominen en las sociedades, en concordancia con el momento histórico que se viva. De este modo, se interpretan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se diseñan los currícula sobre los cuales se orientará el proceso educativo; por supuesto, el perfil de los ciudadanos y ciudadanas que se aspira a formar para satisfacer las demandas sociales.

En consecuencia, surgen maneras de interpretar la realidad. La concepción positivista de la educación, explica que la enseñanza depende del profesor quien posee el conocimiento y la verdad absoluta, los criterios de verdad y validez. Es necesario acotar que el positivismo tiene un gran arraigo en los programas educativos. El profesor es un técnico que debe poner en práctica la teoría que le suministran para que los alumnos aprendan. Se obvian las condiciones contextuales, que sin duda, poseen gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debido al surgimiento de grandes conflictos e insatisfacciones relativos a la pertinencia del positivismo en el ámbito educativo, se cuestionan los criterios de verdad absoluta. De allí que se busquen modelos alternativos que contribuyan a comprender el hecho educativo e incorporen elementos que consideren al hombre como un ser en permanente aprendizaje y redescubrimiento de su propio yo. Se hace imperativo comprender e interpretar el mundo de cada uno. Así cobra fuerza el paradigma interpretativo con el énfasis en los fenómenos de comprensión e interpretación de la realidad.

El paradigma interpretativo recibe objeciones debido a la insuficiencia para promover cambios transcendentales. Sus oponentes explican que, además de estudiar de manera hermenéutica un fenómeno, esta comprensión debería proporcionar los medios para transformar. Con base en esta premisa surge la idea de una ciencia crítica social, la cual sienta las bases para impulsar una ciencia educativa crítica. Siguiendo a

Carr y Kemmis (1988), la educación debería servir para conseguir la emancipación como tarea fundamental del hombre y lograr su pleno desarrollo.

La teoría educativa debe considerar los aspectos sociales y contextuales donde se enmarcan las acciones educativas. Para ello se hace necesario, establecer una real relación entre teoría-práctica y considerar preferente la emancipación de las personas. Aunado a ello, la educación está impregnada de riesgos, incertidumbre y relatividad, determinada por las actuaciones de los participantes en el quehacer educación. De allí, la necesidad de asumir la crítica, siempre que se examine exhaustivamente, las intenciones y maneras cómo se construye el conocimiento y la posibilidad de otorgar carácter científico a la enseñanza desde una perspectiva naturalista y enfocada en las actuaciones humanas.

Desde la teoría crítica social planteada por Habermas, Carr y Kemmis (1988) intentan delinear una teoría crítica de la enseñanza que considere la relación teoría - práctica y sus construcciones a partir de las experiencias educativas. Éstas constituyen la base sobre la cual se erige una nueva racionalidad más humana y signada por principios ético morales, donde el educador deja de ser un técnico para convertirse en protagonista de sus propias prácticas; las cuales observa, describe, analiza, reflexiona, crítica y transforma.

Al respecto, Carr (1996:154) expresa que:

...la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su

práctica en cuanto práctica educativa de forma racional y reflexiva.

Se pretende fundamentalmente promover el desarrollo de herramientas metacognitivas que ayuden a emerger la conciencia de las personas a través de reflexiones sobre sí mismo y sus actuaciones para mejorar personal y profesionalmente.

Habermas (citado en Carr y Kemmis: 1988:157) expresa que: “una ciencia social crítica es un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a racionalidad y justicia”. Extrapolando el planteamiento de Habermas sobre la teoría crítica, es importante que en una teórica crítica para la educación se hagan esfuerzos por trabajar colaborativamente, con disposición a revisar constantemente las prácticas para poder construir teorías acordes con los cambios y los nuevos tiempos.

En síntesis, una teoría social crítica comprende trascender la crítica y asumir la praxis, donde la reflexión dé lugar a acciones de transformación, a través de la integración entre teoría y práctica en un proceso dialéctico comprometido con las transformaciones sociales. A partir de estas propuestas, la teoría no puede prescribir el trabajo práctico, se trata más de la confrontación, la puesta en práctica para reflexionar en, sobre y de las acciones educativas. Es tomar decisiones cónsonas con la emancipación.

Carr y Kemmis (1988), apoyados en la teoría social crítica analizan las funciones que ésta posee:

La primera función es *la formación y generalización de teoremas críticos*, quiere decir que estas proposiciones son y deben ser puestas en práctica, para evaluar su coherencia y pertinencia en la realidad.

Una segunda función comprende *la organización de procesos de ilustración*, relativos a cómo organizar los aprendizajes de los participantes en torno al conocimiento de las prácticas. Considera los aspectos políticos, culturales y humanos donde tiene lugar dichas prácticas. Ello requiere de amplios márgenes para la comunicación y el diálogo consensuado, implica la participación autónoma de cada uno para exponer, discutir, cuestionar, comprender. Se trata de estimular la capacidad autorreflexiva de los integrantes de un grupo para revisar los conocimientos y los postulados de validez sometidos a discusión a la luz del contexto.

Una tercera función es *la organización de la acción*, a partir de ésta se requiere diseñar las estrategias, mediante las cuales, se deciden las acciones a seguir en la búsqueda de la mejora y los cambios necesarios. Implica una práctica coherente con las reflexiones anteriores y una acción que se examinará críticamente para tomar decisiones prudentes. Es indispensable que todos participen comprometidos y por libre albedrío.

Sobre la base de las funciones de la ciencia social crítica, Carr y Kemis, justifican la aplicación de estas funciones al campo de la educación. Para ello ejemplifican con la organización de las escuelas, actualmente, los docentes inician un proceso de desarrollo profesional y comienzan a poner en práctica lo que aprenden con la ilustración, ello supone discusión y reflexión sobre las decisiones acordadas. De modo que, se tenga en cuenta, la diversidad de intereses que pudiera entorpecer la organización grupal para evitarlos. Las decisiones y acciones deben ser democráticas y acogidas por los integrantes en condiciones de libertad.

De acuerdo con este planteamiento tenemos que es una visión constructivista del conocimiento, por cuanto se plantea la construcción y reconstrucción de la teoría y práctica, en cuanto se generan procesos de discusión, observación y reflexión que comprometen a un grupo

determinado en la toma de decisiones para avanzar hacia las transformaciones necesarios.

La ciencia social crítica es también práctica, por lo tanto, como expresan Carr y Kemmis (1988: 161) "... es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que estudia, o mejor dicho, que los participantes se convierten en investigadores". A partir de estos supuestos, estos autores hacen referencia a cinco condiciones para aproximarse a una teoría educativa crítica:

1. La ciencia social crítica rechaza la noción positivista de objetividad y verdad, por cuanto la verdad es concebida como social y políticamente determinada. Además, es una posibilidad para la emancipación.
2. Esta ciencia depende de los significados e interpretaciones de los participantes. Los teoremas críticos tiene sentido en el lenguaje y experiencias de una comunidad determinada.
3. Enfatiza en formalizar procesos de ilustración que estimulen la autorreflexión para diferenciar las ideas distorsionadas, de las que no lo son, así como las contradicciones e interpretaciones.
4. Se utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos que escapan del control de los participantes e imposibilitan el cambio.
5. La ciencia social es práctica, puesto que el propósito radica en orientar a los prácticos a aprender, informarse y experimentar en la acción para superar las dificultades.

En concordancia con las ideas anteriores, los profesores están llamados a entender sistemáticamente las condiciones que caracterizan, limitan o favorecen la educación. Implica búsqueda de la emancipación, en cuanto son los docentes quienes desde la relación dialéctica teoría-práctica, observan, reflexionan y buscan alternativas para mejorar su praxis educativa. De ningún modo, es el profesor un técnico o un receptor que pone en práctica lo que los expertos señalan en relación con los componentes y agentes del proceso educativo. Por el contrario, desde la

revisión de su práctica puede teorizar a fin de construir conocimientos que le ayuden a concretar las intencionalidades educativas. Se rescata la concepción del docente como profesional que toma decisiones.

Por su parte, Paz (1995) señala que la teoría crítica de la educación se fundamenta en dos premisas fundamentales. La primera, está fundamentada en la teoría crítica de la sociedad y en la teoría de acción comunicativa y, la segunda que sobre estas bases, se erige la teoría crítica de la educación. A su vez, sustentada en el currículo y sus componentes; así como en las finalidades educativas. Advierte esta autora, que la teoría crítica de la educación tiene como finalidad comprender la realidad, pero fundamentalmente transformarla. Su interés es emancipador. En consecuencia, pone énfasis en descubrir y explicitar el por qué y para qué de la ciencia, aclara la necesidad de ser crítica consigo misma y la sociedad.

Desde esta perspectiva, se evidencia la unidad entre la teoría y praxis que influye inevitablemente en el ámbito pedagógico y formador de los seres humanos. Por otra parte, se perfila una concepción sobre la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, diferencias en cuanto a planificación, evaluación y demás agentes acordes con los postulados que fundamentan esta concepción de la educación.

Paz (1995) argumenta que a partir de los postulados de la teoría crítica se seleccionan contenidos, los cuales deben ser vistos desde la búsqueda de los por qué y para qué. Es decir, implica un análisis crítico, a fin de contribuir a desarrollar capacidades para la búsqueda, la comprensión de los fenómenos sociales de parte de los alumnos. De modo que se hace prioritario, en palabras de Paz:

un profesor crítico no puede limitarse a ser un mero trasmisor del currículo, precisa ser consciente —tras la información y la crítica— de cuales son los intereses y valores sociales que

subyacen tras el diseño y desarrollo curricular y ser consecuente con su propia opción. (p. 705)

Explica más adelante que se trata no sólo de formar al alumno críticamente, sino también y fundamentalmente al profesor. Es decir, los docentes están comprometidos a ser reflexivos y críticos, de modo que, puedan ayudar a los alumnos a desarrollar competencias intelectuales que les permitan examinar el conocimiento, los procesos, las prácticas y todo cuanto subyace en éstos. De acuerdo con lo político, social y cultural, se trata de trascender para mirar con profundidad, las prácticas educativas y su proyección social.

Contrario a este aspecto, apunta Giroux (1990), que en el caso de los profesores y los estudiantes de educación se concentran los esfuerzos en saber sobre metodologías, cómo enseñar y qué materiales usar; ignorando la importancia de potenciar la crítica y la reflexión. En el trayecto de formación se obvia, analizar los principios de los diferentes métodos y técnicas de investigación y escudriñar sobre las teorías educativas y sus finalidades. Lo cual ocasiona escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de profesorado. Paradójicamente, se promueven prácticas rutinizadas y acríticas que obstaculizan los procesos de desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, surge la propuesta del profesor como *"intelectual transformativo"*, (Giroux: 1990) sustentada en la consideración de la actividad humana como una acción del pensamiento, en tanto que se tiene la capacidad de integrar pensamiento y práctica. Esto es, la capacidad para contemplar, investigar y analizar sobre el quehacer educativo. Los profesores pueden fundamentar su enseñanza, asumir posturas teóricas y filosóficas que expliquen sus actuaciones. Y, además, puedan ser discutidas y estudiadas con todas las implicaciones ideológicas y políticas que las impregnan, conscientes de que las acciones formativas, no son actividades neutrales. Precisamente por ello,

es problematizar el conocimiento, dialogar y establecer vías para llegar a consensos en la búsqueda del bienestar común a través de uno de sus procesos: la educación.

Las propuestas de una teoría educativa crítica han profundizado el debate en torno a su concreción en las instituciones educativas y a buscar vías que permitan confrontar sus postulados en la realidad. Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), la ciencia educativa crítica sugiere profesores protagonistas de sus acciones formativas. Es decir, investigadores de su realidad para profundizar en el análisis sobre ésta y buscar vías para contribuir con su transformación. Por consiguiente, se inclina por una ciencia educativa crítica que implica investigación educativa encaminada a la transformación de las prácticas educativas. Es una ciencia que exige el compromiso de los agentes del proceso educativo. En este caso, el profesor asume el papel de investigador de su propia práctica.

La formación inicial de profesorado en la actualidad, debería apuntar hacia el desarrollo de competencias para la investigación, de modo que se vincule al estudiante en un proceso de teoría – práctica para comprender la tarea educativa. Para ello, es necesario explicitar las intencionalidades educativas, en palabras de Liston y Zeichner (1997: 64)

... la formación del profesorado debe aspirar directamente a educar docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueden contarse para dar buenas razones de sus acciones.

Las competencias profesionales para ejercer la docencia desde una práctica emancipadora, más humana y justa requiere la vinculación del futuro docente con la realidad educativa, no sólo de espectador sino como agente que participa en los procesos de cambio. Por tal razón, además de precisar las intencionalidades educativas, la investigación educativa forma

parte fundamental de la formación inicial. Por cuanto permitirá afianzar la concepción de ciencia social crítica, desde y en la práctica educativa para confrontar las acciones educativas y buscar alternativas que se dirijan hacia la transformación. Para ello es necesario potenciar la autorreflexión en los estudiantes.

Carr y Kemmis (Ibíd.: 173) afirman que “está claro que una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones”. Es decir, *los estudiantes de educación deben ser formados para investigar desde sus propias prácticas y contextos educativos, ello contribuirá a potenciar capacidades para la reflexión y la crítica sobre su desempeño*. Una vía para lograrlo es la investigación sobre las acciones educativas efectuada por los pasantes. De allí, la congruencia de la teoría crítica de la educación con los objetivos del estudio, por cuanto señala aspectos prioritarios para la formación del profesorado relativos a la reflexión, crítica e investigación.

1.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

De acuerdo con Marcelo (1994:183) “La formación del profesorado es un campo de conocimiento y de investigación”. Considera este autor que se trata de un proceso sistemático y organizado, que implica tanto a estudiantes de educación como a los docentes formadores. También destaca la importancia del trabajo individual y en colectivo; es decir, se requiere estimular el aprendizaje en comunidad. Del mismo modo, la formación debe potenciar los conocimientos, destrezas, disposiciones y actitudes del profesor para desenvolverse en el aula, en el contexto escolar y comunitario.

Igualmente, Marcelo (1994), afirma que es necesario considerar los principios de la formación del profesorado, entre ellos subraya:

- a) La formación como un proceso continuo.

- b) Integrar a los profesores a procesos de cambio innovación y desarrollo curricular.
- c) El establecimiento de relaciones con la escuela, es primordial conectar los procesos de formación del profesorado con las organizaciones escolares.
- d) La integración entre la formación del profesorado, los contenidos académicos disciplinares y la formación pedagógica, señala al conocimiento didáctico del contenido porque contribuye con la estructuración del pensamiento pedagógico del profesor.
- e) La necesidad de la integración teoría – práctica, asumida como un *“núcleo estructural del curriculum”*.
- f) La congruencia entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que se le exige desarrollar en el futuro, lo cual denomina principio de *“Isomorfismo”*, y
- g) La necesidad de tener presente que cada sujeto es único. Por tanto, posee características personales, cognitivas, contextuales diferentes, es decir, la formación debe orientarse hacia las necesidades e intereses de las personas y los contextos, es el principio de *“individualización”*.

Siguiendo con los planteamientos anteriores, la formación del profesorado constituye un proceso complejo y dinámico orientado hacia el aprendizaje y la mejora constante de la enseñanza. Como proceso es evolutivo y de transformaciones basado en criterios de observación, descripción, análisis, reflexión y toma de decisiones con el propósito de favorecer la formación integral de todos los implicados en la enseñanza y aprendizaje. De allí su carácter personal, colectivo y contextual, dirigido a comunidades específicas y a ayudar en sus procesos de cambio y transformación.

En cuanto a las principales orientaciones conceptuales en la formación del profesorado; Imbernón (1998), expresa que detenerse a

María Auxiliadora Chacón Corzo

analizar las diversas orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado contribuye a la comprensión y reflexión sobre las propuestas formativas que se han venido instaurando en los últimos tiempos. Igualmente, destaca que cada orientación conceptual "...responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética" (p.36), que se adecua a un enfoque teórico y de intervención en la formación del profesorado en concordancia con los postulados y procedimientos que propone.

Por su parte, Ferreres (1999:89), afirma que el conocimiento de las orientaciones conceptuales de formación del profesorado es importante porque:

...constituyen un elemento de análisis dinamizador, condicionador y condicionante de los procesos formativos, pues demuestra la relación con la función que estimula al profesor para desarrollarlos, la concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde.

En tal sentido, se considera pertinente plantear un marco conceptual que ayude a explicar las concepciones que fundamentan la formación de educadores. Al respecto, se presentan las "perspectivas" de formación del profesorado referidas por Pérez Gómez (1997), Perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. Para efectos de este trabajo, sólo se hará mención a los rasgos esenciales de cada una, aclarando que entre ellas conviven una serie de visiones y enfoques que matizan y singularizan sus aportes a la formación y a la práctica educativa.

Perspectiva académica

Se evidencia la concepción del docente como un profesional que domina las disciplinas que debe transmitir, obviando el conocimiento pedagógico, se apoya en la investigación científica. Se distinguen: *el enfoque enciclopédico* caracterizado por el énfasis en el conocimiento de

la disciplina respetando la secuencia lógica y su epistemología. El docente es un trasmisor del saber a un grupo de estudiantes con características similares, por tanto, expone unos conocimientos que éstos deben adquirir y en consecuencia serán evaluados. Se desconoce el contexto y sus implicaciones; y desde *un enfoque comprensivo*, es prioritario el conocimiento disciplinar, el docente debe ser un intelectual que comprende la estructura epistemológica de la materia que enseña. Además de poseer el dominio de técnicas didácticas para transmitir los conocimientos.

Perspectiva técnica

Los aspectos predominantes de esta perspectiva se evidencian en la calidad y la eficacia de los productos obtenidos. Por tanto, el profesor es un técnico que domina una serie de procedimientos que le permitirán ejecutar acciones para ser eficaz, es el modelo de *racionalidad técnica, de la acción instrumental*. Se trata de aplicar teorías e instrumentar técnicas científicas para resolver los problemas que se le presentan en su actividad diaria. El componente práctico depende de las ciencias aplicadas, que a la vez, se apoyan en las teorías de ciencias básicas.

Siguiendo a Pérez Gómez (1997: 403) el profesor "...es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados". De este modo, no requiere acceder al conocimiento científico, sino dominar las técnicas que se derivan de éste.

Esta perspectiva continúa predominando en la actualidad, Imbernón (1998) afirma que está muy afianzada en el pensar y hacer educativo, respaldado por sectores de mentalidad pragmática, que propugnan por la eficacia, el rendimiento y por la dotación instrumental de libros y pruebas estandarizadas para medir el proceso formativo. En esta mirada de la

María Auxiliadora Chacón Corzo

formación se espera desarrollar competencias para lograr técnicos que apliquen sus conocimientos a problemas generalizables, pero en modo alguno, se prevé situaciones problemáticas, imprevistas donde predomina la incertidumbre.

Asimismo, Pérez Gómez (1997: 407) destaca que a pesar de los intenciones, "...la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores".

Como puede observarse, tanto Imbernón como Pérez Gómez, cuestionan el enfoque técnico, por cuanto no puede reducirse la acción del profesor a la aplicación, sin tomar en consideración la multiplicidad de factores que convergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y que ejercen gran influencia. Se requiere desarrollar capacidades para actuar ante la complejidad de las situaciones educativas.

Perspectiva Práctica

La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en ámbitos particulares, donde predomina la diversidad, las interrelaciones y se suceden conflictos de valores. De allí que la formación del profesor sea en palabras de Pérez Gómez (1997: 410), "de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica", por cuanto es la experiencia, la que proporciona la posibilidad de actuar y resolver los problemas que se presentan. Se diferencian dos corrientes: El enfoque tradicional y el reflexivo sobre la práctica.

En relación con la visión *tradicional*, se hace presente una concepción artesanal de la enseñanza, se aprende por ensayo y error. Es un saber intuitivo, con escasa reflexión sobre lo que se hace; ello implica que los aprendices de maestros reciben un conocimiento, producto de la práctica empírica con escaso desarrollo de la investigación y, en

consecuencia, de las bases conceptuales y teóricas. Los profesores más experimentados influyen de manera determinante a los noveles.

Sobre la base de los cuestionamientos que ha sido objeto la racionalidad técnica, aparecen diversas opciones para aproximarse a la búsqueda de respuestas a las situaciones de conflicto y complejidad que caracterizan los contextos donde se ejerce la práctica docente. De este modo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica dirigida a potenciar la reflexión y la crítica en búsqueda de respuestas a las múltiples situaciones que emergen del contexto. Y así, evitar la reproducción acrítica de procedimientos, métodos y técnicas, que de ninguna manera, ayudarían a transformar los contextos en espacios para la discusión, el respeto, la igualdad y la convivencia social.

En la actualidad, se evidencian distintas discusiones y puntos de vista, que intentan explicar la pertinencia y operatividad de la reflexión como estrategia que coadyuve en los cambios educativos. Pérez Gómez (1997) menciona algunos teóricos (Dewey: 1933,1965; Stenhouse: 1998; entre otros) que han profundizado en relación con la reflexión como alternativa para transformar la práctica haciéndola más consciente y crítica.

De acuerdo con estos planteamientos, y dado el interés de este trabajo, se hará referencia a los aportes de Schön (1992), quien plantea que uno de los problemas principales de la formación de profesionales está constituido por el imperativo de buscar vías para enseñar a los futuros profesionales a actuar en "*las zonas indeterminadas de la práctica*", que están constituidas por aquellas situaciones que se caracterizan por la incertidumbre y para las cuales no se encuentran respuestas. Aquellas situaciones donde es necesario actuar y resolver de acuerdo con la situación, libres de un modelo prefijado.

Asimismo, señala que en los currícula de formación ha predominado la enseñanza de ciencias básicas, ciencias aplicadas, y posteriormente, se establece un período de prácticas que son la aplicación técnica de lo enseñado. Sin embargo, este modelo de formación no es suficiente y queda ampliamente demostrado en diversas profesiones, como en el caso de los docentes.

Desde una racionalidad técnica, se prima la necesidad de propiciar la adquisición de conocimientos en la creencia de su importancia para proveer de competencias de actuación a los futuros profesionales. Sin embargo, se ha hecho evidente que, a pesar de los aportes de los investigadores, los prácticos deben resolver otros problemas que no tienen solución desde las investigaciones y teorías. En todo caso, apunta más hacia el desarrollo de competencias para actuar bajo incertidumbre y tomar decisiones en la realidad sobre aspectos fundamentales de cada profesión.

Desde la perspectiva educativa, es fehaciente la interrelación de eventos y personas que confluyen en torno a la práctica educativa. Por tal motivo, la imperiosa necesidad de formar a los educadores para asumir los riesgos de la práctica desde una experiencia enriquecedora que aporte elementos para actuar en y sobre la acción. Los planteamientos de Schön (1992), se fundamentan en tres premisas: (a) Conocimiento en la acción, (b) reflexión en la acción y (c) la práctica.

Sobre esta base, el autor afirma que nuestras acciones permiten revelar los conocimientos que hemos adquirido, aún cuando, no se expliquen de manera verbal, son producto de nuestro saber y saber hacer como seres inteligentes, precisamente, sobre este aspecto considera que es posible concienciar nuestras acciones con observaciones y descripciones sobre éstas. De allí que, se manifiesta partidario de reflexionar sobre lo que hacemos y define el conocimiento en la acción como la posibilidad de conocer y describir nuestras acciones.

En relación con la reflexión en la acción, se refiere a la *reflexión sobre la acción*, ocurrida luego de producidos los eventos objeto de análisis, o también puede ser *reflexión en la acción* que ocurre en el mismo tiempo en que se realiza. En otras palabras, se trata de detenerse a pensar lo que se hace en el momento presente. Para ello se establece momentos de reflexión, situaciones donde se actúa y se responde espontánea e intuitivamente, se ponen en práctica tareas para resolver. Es un conocimiento tácito que sirve siempre que no se produzcan alteraciones y se pueda calificar los resultados como normales.

Sin embargo, cuando las respuestas de rutina producen sorpresas, no se ajustan o no ocurre lo esperado, hay un desequilibrio, ello conduce a una reflexión sobre lo ocurrido dentro de la misma acción presente, los pensamientos se centran en lo que ocurrió y cómo ha ocurrido aún cuando el proceso reflexivo que se inicia no sea muy consciente. Posteriormente, aparece la crítica sobre lo que se hace, hay cuestionamiento, intentando reestructurar otras estrategias u otra manera de resolver lo que ocurre. De allí surge la experimentación, nuevas ideas a explorar y ejecutar, observando que ocurre. Esta descripción permite aclarar qué se hace durante el proceso de reflexión. Estas fases o momentos no son tan secuenciales, como las explica Schön (1992), pero pueden ayudarnos a clarificar la importancia de llamar la atención sobre la práctica del docente.

En contraposición a los anteriores postulados, Liston y Zeichner (1997), consideran que la reflexión a la que alude Schön, es restringida. Por cuanto su planteamiento se limita a la acción individual, obviando los marcos institucionales que enmarcan las acciones educativas, y que sin duda, inciden en la enseñanza. En consecuencia no se trata de circunscribirse al aula y a acciones individuales, sino que a partir del análisis institucional, enmarcado en reflexiones y acciones colectivas se

trascienda el aula y la escuela, para ampliar las actuaciones hasta las comunidades y las estructuras sociales generales.

En tal sentido, el modelo reflexivo que propone Schön (1992), según Liston y Zeichner (1997: 103 y ss.), debe ampliarse "...para que en las escuelas se desarrolle una práctica reflexiva competente, hay que examinar primero y en último extremo, cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la escolarización". En consecuencia, se trata de reorientar la reflexión para trascender sus límites y promover cambios sustanciales en los contextos educativos y sociales, objeto de intervención. Implica mayor esfuerzo intelectual, procedimental y actitudinal en la preparación de los futuros maestros.

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Desde la iniciativa y preocupación por mejorar la formación del profesorado, se plantean otras perspectivas que avancen hacia propuestas que enfatizan en la acción más que en la teoría. Estas miradas, según Pérez Gómez (1997) conciben la enseñanza como crítica, colmada de valores y principios éticos que determinan su actividad. De manera que profesor es un profesional autónomo que reflexiona sobre su saber y saber hacer para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en contextos sociales específicos.

Menciona como representantes de esta perspectiva a aquellos que asumen la posibilidad de desarrollar en la escuela y en el aula, procesos de transformación social: Giroux, Zeichner, Kemmis, entre otros. También incorpora a los autores que abogan por una enseñanza y práctica caracterizada por la investigación-acción: Stenhouse, Elliot, y otros. A continuación, se presentan los enfoques que caracterizan esta perspectiva:

El enfoque denominado *crítica y reconstrucción social*, considera la enseñanza y la formación del profesorado, como una vía para enseñar a

pensar críticamente sobre el orden social existente, a fin de concienciar sobre la necesidad de transformar las comunidades. El profesor es considerado un intelectual transformador.

Se pretende incorporar a los programas de formación de profesorado, tres aspectos fundamentales:

- a) Adquisición de conocimientos culturales, científicos orientados hacia una determinada posición política y social;
- b) Impulsar el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica sobre la práctica para profundizar en el análisis de las intenciones implícitas que predominan en las prácticas y en las instituciones escolares y
- c) Promover actitudes orientadas hacia el compromiso ético y político del educador para convertirse, en palabras de Pérez Gómez (1997:423), *“un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social”*.

De este modo, Liston y Zeichner (1997:82) sostienen que

...es fundamental estimular al futuro profesor para que reflexione sobre sus razones, prestando la debida y adecuada atención a sus creencias y supuestos básicos sociales implícitos y al conveniente reconocimiento de nuestra comprensión actual del contexto social y político de la escolarización.

De acuerdo con este planteamiento, es conveniente que los futuros profesores examinen las diferentes perspectivas teóricas y en un ambiente de diálogo y reflexión, expliciten sus propias concepciones y creencias sobre la enseñanza y los problemas del contexto social. Por consiguiente, sus ámbitos de acción se encaminan no sólo a los espacios universitarios sino también a las experiencias de campo para contrastar y elaborar su pensamiento práctico.

Igualmente, es importante señalar la proyección que *el enfoque de investigación-acción* ha tenido en los últimos tiempos, cuyo uno de los

María Auxiliadora Chacón Corzo

máximos exponentes ha sido Stenhouse (1998), quien afirma que la enseñanza requiere de constante revisión y transformación. En otras palabras, el profesor es un investigador de su propia práctica para transformarla y concibe la enseñanza como base de la investigación-acción, postura que defiende pues considera prioritaria, la investigación para lograr la mejora de los procesos educativos.

Del mismo modo, Elliot (1993), desarrolla su propuesta a partir del estudio de una situación inicial que requiera cambios y enfatiza en el establecimiento de un plan de acción, sujeto a constante revisión para su mejora. Ello implica establecer un ciclo de reflexión y acción que viabilice las transformaciones de las prácticas escolares. En este sentido, plantea la discusión y revisión en colectivo como una vía para promover el desarrollo profesional de los educadores.

Con base en la perspectiva crítica, Pérez Gómez (1997) concluye que la práctica es *“intelectual y autónoma”*, en cuanto implica el planteamiento de hipótesis, acciones, reflexiones y transformaciones que se discuten en un diálogo de saberes, donde se enseña y se aprende en las interacciones que ocurren entre las personas y los contextos sociales.

En síntesis, las perspectivas sobre los enfoques de formación presentados constituyen un punto de apoyo para intentar aproximarnos a la importancia de la reflexión como una posibilidad de potenciar la formación de los futuros profesores, sin obviar, las intencionalidades de la enseñanza y la necesaria vinculación con el contexto político y social que le imprime características particulares.

Se ha hecho evidente que no se trata sólo de adquirir conocimientos sobre las diversas disciplinas, sino también desarrollar capacidades para observar, indagar, procesar información, someter a análisis crítico las acciones. Así como, proponer soluciones y comprender que el aprendizaje es permanente, además de estar atento a qué enseñar, para

qué y cómo, a quiénes y por qué enseñar. De hecho, se requiere que el estudiante de Educación Básica Integral, comprenda el compromiso ético de la enseñanza con la transformación y el desarrollo de las personas. De allí, la necesidad de profundizar en la reflexión como elemento clave en la formación del profesorado.

1.4. LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA: ¿POSIBILIDAD PARA MEJORAR LA PRÁCTICA?

Desde una perspectiva crítica es preciso profundizar en la formación de profesionales reflexivos. Esto significa revisar los modelos de formación del profesorado para analizar su pertinencia con las exigencias de la sociedad actual.

Asimismo, es necesario plantear la necesidad de diseñar y planificar estrategias que potencien los procesos de reflexión en los futuros profesores. De este modo podrían comprender la realidad y trabajar para mejorar los contextos donde interactúan los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar implica un acto de pensamiento que nos permite abstraernos para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar nuestras acciones. Es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio que nos permita rectificar o tomar decisiones que pretenden, en todo caso, mejorar nuestras prácticas.

Desde el punto de vista de la enseñanza, reflexionar es mucho más que una norma. Se trata de pensar sobre las actuaciones, es explicar las prácticas que desarrollamos, justificar nuestras acciones, explicitar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. Para ello, es necesario transformar las aulas universitarias en espacios para la acción, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo. En otras palabras, la reflexión debe aprenderse desde la reflexión misma.

La literatura sobre este tema es amplia y podría afirmarse que introduce diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar sobre su *ser*, *saber* y *saber hacer* en el ejercicio de la profesión. Se intenta aproximarse a la realidad de los ámbitos donde el profesional docente desarrolla su práctica, que sin duda, no puede ni debe ser mecánica, ni instructiva porque enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente lo que se hace. Por tanto, no significa seguir instrucciones y desarrollar estrategias indicadas desde fuera y para otros contextos. Por el contrario, significa en palabras de Freire (2001:136) “una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo”

Con base en estas ideas, la enseñanza constituye un espacio lleno de incertidumbres y conflictos, producto de la interacción de diversidad de elementos que convergen y precisan acciones que orienten la construcción de significados, y que además deben ser útiles para quienes protagonizan las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con este planteamiento y congruentes con la necesidad de reflexión consideramos que desde la formación inicial, deben incrementarse las competencias que permitan a los futuros docentes, desempeñarse como profesionales reflexivos, críticos de su práctica; y en consecuencia, transformar los espacios donde ejercen sus funciones.

Marcelo (1994), afirma que es importante que en la formación inicial se fomenten actitudes de respeto, tolerancia, reflexión y crítica. Así como actitudes para el trabajo colaborativo. En otras palabras, se trasciende la concepción enciclopedista del profesor para atender a una concepción más amplia, tolerante y pertinente de la profesión.

Por otra parte, es preciso señalar que la reflexión es objeto de análisis constante. Así, surge lo que se ha dado en llamar “el

confusionismo de lo reflexivo” según Contreras (1999:101), “...*la mentalidad instrumental y técnica ha encontrado una nueva forma de aceptación escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal del lenguaje de la reflexión*”. Se propone, la reflexión como una solución a todos los problemas educativos y diversas concepciones teóricas se definen como reflexivas. Aun cuando, se imponga más la aplicación y la técnica que una concepción de enseñanza flexible y contextualizada dispuesta hacia las innovaciones y cambios en la enseñanza.

De este modo, pareciera que los docentes tendrían mayor autonomía y deliberación; a través de la reflexión como una posibilidad para encontrar respuestas a las complejidades de la enseñanza, sin hacer las distinciones necesarias. Ello ha traído como consecuencia, que se tilde de reflexión a todo aquello que en las actuales circunstancias se plantea en relación con la enseñanza.

Contreras (1999), considera necesario tener presente que la práctica tiene lugar en contextos institucionales, en los cuales el docente asume las rutinas, expectativas y estilos establecidos. En otras palabras, el docente se apropia de la cultura institucional. En tal sentido, intenta acomodar ésta a sus estilos, valores y creencias. Esta situación hace que los maestros trabajen con características singulares y podrían concentrar los esfuerzos en su acción en el aula, donde centran todas sus expectativas de cambio, obviando la necesidad de promover crisis y reflexión en todo el ámbito institucional.

En contraposición a este planteamiento, se requiere rescatar la enseñanza como servicio público y el establecimiento de técnicas y procedimientos bajo los cuales debe actuar el profesor. Aunado a esto, se diversifican las funciones del educador quien cada vez está más comprometido a desarrollar una serie de capacidades para ejercer sus roles. Esto hace que el educador se sienta responsable único de la

formación y se ampare en la instrumentalidad como una posibilidad para laborar en una situación donde no tiene que plantearse grandes decisiones respecto al contexto social, sino que sigue los referentes acordados desde la racionalidad técnica. Se ignora así, la función social de la enseñanza y sus implicaciones con la formación de ciudadanos críticos y capaces de vivir en democracia.

En respuesta a esta concepción de la enseñanza donde la reflexión queda relegada, ha surgido la necesidad de plantearse la construcción de una teoría crítica que permita a los profesores tomar conciencia de la situación en la que se encuentran y buscar alternativas que les ayuden a convertirse en *“intelectuales transformativos”*. (Giroux: 1990).

Desde esta perspectiva, los profesores son intelectuales por cuanto toda actividad humana requiere el funcionamiento de la mente. Por tanto, se enfatiza en la capacidad humana para integrar pensamiento y acción. Giroux (1990) se muestra partidario de la responsabilidad del profesorado para discutir y analizar los objetivos educativos que enseñan, las formas y manera de enseñar. Mientras examinan las condiciones sociales, políticas y económicas que caracterizan los contextos institucionales, que están impregnados por las relaciones sociales y formas de conocimientos que generan valores socioculturales y legitiman formas de vida.

De allí, la importancia de explicitar las intenciones educativas y estar atentos a la reflexión crítica sobre la función de la enseñanza. Desde esta visión, se habla de profesionales intelectuales con competencias para la reflexión y la crítica a fin de superar las injusticias sociales y trabajar por la constitución de un orden social más humano y equilibrado. En palabras de Giroux (1990: 178) *“...servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”* .

Al respecto, Smyth (1989) afirma que una posibilidad para desarrollar capacidades para la crítica y la reflexión es interrogarse sobre: ¿Qué debería ser la enseñanza y por qué? y no sólo, limitarse a estudiar cómo. Esto supone elevar los niveles de compromiso de los enseñantes, quienes comenzarían a pensar sobre lo que hacen, a cuestionarse sus prácticas. Se posibilitaría la construcción autónoma de conocimientos, independiente de directrices externas. Es seguro que se iniciaría la construcción de un pensamiento crítico en el profesor.

Contreras afirma (1999:121),

...la reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de 'definirse' ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van mas allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tiene un origen social e histórico.

Desde este planteamiento, se hace imperativo potenciar la reflexión más allá de la meditación sobre lo que se hace, por cuanto como se ha señalado, implica analizar el contexto socio cultural e histórico que caracteriza las prácticas educativas como una vía para proponer líneas de acción para transformar las prácticas educativas.

En este marco, el docente, de ningún modo, puede ser considerado técnico, sino un profesional que construye conocimientos con base en los aportes teóricos vinculados a los contextos escolares. Visto así, se avanza hacia la recontextualización de la profesión docente con una práctica reflexiva y comprometida, que insiste en la emancipación, en cuanto los docentes se hacen conscientes de las visiones, presupuestos, hábitos, tradiciones y formas de dominación que conviven en las instituciones y que impiden la búsqueda de otros horizontes.

Smyth (citado en Contreras: 1999:123), señala que el profesorado debería preguntarse por aspectos como:

María Auxiliadora Chacón Corzo

- ¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza?
- ¿Cómo he llegado a apropiarme de ellas?
- ¿Por qué continúo respaldándolas en mi trabajo?
- ¿A qué intereses sirven?
- ¿Qué relaciones de poder hay implicadas?
- ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?
- ¿A la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?

Significa formar docentes con competencias para cuestionarse, verse a sí mismos, promover diálogos que les permitan esclarecer las actitudes y creencias que iluminan su acción. Es una tarea compleja que supone miradas críticas sobre las acciones formativas a todos los niveles. Por cuanto para formar docentes con competencias para autoevaluarse, reflexionar sobre sí mismos y sus actuaciones, demanda de formadores reflexivos que promuevan la evaluación y transformación en sus prácticas a la luz del análisis y cuestionamientos a las acciones emprendidas.

En palabras de Giroux (1990: 177), "...si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos". A partir de esta premisa, es necesario trascender el espacio de lo institucional para comprender y buscar respuestas a los problemas socio políticos de los contextos y proponer alternativas para la convivencia y la solidaridad social. Implica promover la construcción del conocimiento desde lo problémico, sustentado en el diálogo y el trabajo colaborativo, de modo que se sienten las bases para la adquisición de herramientas para pensar, actuar reflexiva y críticamente.

Las propuestas están encaminadas hacia una educación que contribuya con el crecimiento de los ciudadanos. En esta perspectiva, la enseñanza reflexiva constituye una posibilidad para potenciar los cambios. A tal efecto, Smyth (1989), establece un ciclo de cuatro fases:

- 1. Descripción:** ¿Cuáles son mis prácticas?,
- 2. Información:** ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?
- 3. Confrontación:** ¿Cuáles son las causas?
- 4. Reconstrucción:** ¿Cómo podría cambiar?

Dado el interés que suscita la reflexión es importante que se plantee en un primer momento, indagar quién es el profesor y buscar explicaciones sobre sus acciones y la intencionalidad de su enseñanza. Ello permitiría definir las teorías sobre las cuáles fundamenta su práctica pedagógica, es primordial que se profundice en las bases que sustentan las actuaciones docentes, por cuanto ello posibilita comprender la naturaleza de la enseñanza de cada uno.

Definir el quehacer del docente puede guiar la necesaria confrontación con las creencias, valores y supuestos implícitos que conducen las acciones de los profesores en las aulas. Se trata en esta fase de descubrir las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y aquellos procesos que confluyen en los contextos educativos y que determinan nuestro saber y hacer. Debatir sobre nuestros pensamientos y acciones permite iluminar la complejidad de lo educativo, para aproximarnos a la reconstrucción de los saberes que ayuden a reorganizar las prácticas, a cambiarlas o mejorarlas. Es un proceso dinámico y complejo que puede efectuarse siempre que los docentes opten por trabajar para la transformación, implica trabajo personal y colectivo en búsqueda de mejoras significativas de la enseñanza.

Es trascender lo meramente reflexivo para confrontar las intencionalidades que se ocultan en la enseñanza y que inciden directamente en los profesores. Por lo que es pertinente revisar desde el interior de cada uno, los valores que la sustentan para asumir desde la crítica y la reflexión, posturas que permitan interpretar y cambiar la función de la enseñanza desde lo político y lo sociohistórico.

De allí que se hace necesario en la universidad atender al desarrollo de los procesos cognitivos intelectuales, afectivos y sociales, para aprender a conocer y comprender que enseñar requiere superar el academicismo y atreverse a cuestionarse. En palabras de Freire (1998:33), “una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil”, que permita abrir espacios para la indagación y para acceder al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación.

Imbernón (1998) expresa que en la formación inicial se debe contemplar el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sin olvidar su relatividad. Además, recomienda incorporar estrategias que permitan acceder a la comprensión de los fenómenos y disciplinas, favorecer el respeto por la diversidad actuando en un clima de tolerancia y convivencia. Hacer énfasis en las prácticas como una vía para incorporar al alumno de educación con la realidad para que las instituciones y contextos donde se vive la educación no le sean ajenos.

Asimismo, plantea la necesidad de promover discusiones a fin de clarificar, analizar y reconstruir conocimientos que coadyuven en la potenciación de las competencias para la crítica y la reflexión. Implica promover la investigación sobre los autores y procesos que interactúan, para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la enseñanza con sus incertidumbres y complejidades. Esto, para transitar hacia el trabajo colaborativo y la interrelación permanente de la teoría y la práctica.

En este orden de ideas y con la convicción de adentrarse en cómo formar docentes reflexivos, Liston y Zeichner (1997) desarrollan desde su experiencia como formadores de docentes, una propuesta para un programa de prácticas a partir del cual, establecen cinco componentes curriculares:

- a) El componente docente, mediante el cual el alumno entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase, enfatiza en la participación activa del estudiante en el desarrollo del currículum y la evaluación. Se insiste en que sean conscientes de los supuestos implícitos del currículum, que puedan descubrirlos y articularlo, además se aspira a que efectúen propuestas curriculares, diseñen materiales adaptados a las necesidades del contexto y de los alumnos.
- b) El componente de investigación debe posibilitar a los alumnos en prácticas la ubicación en los contextos sociohistóricos, además desarrollar sus capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos sobre las culturas escolares. La aspiración es que el estudiante asuma la enseñanza como un aprendizaje permanente y de búsqueda constante de mejora. Se establecen algunas opciones como: proyectos de investigación – acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular. La realización de estos proyectos se enmarca en los asesoramientos de los profesores tutores y supervisores de la práctica, así como en el apoyo entre pares.
- c) El componente de seminario de estudiantes en prácticas, en estrecha vinculación con el anterior, se planifica conjuntamente y se centra en diversas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surge de las experiencias de los estudiantes en las escuelas y se plantean lecturas sobre diversos tópicos escritas por estudiantes de semestres anteriores, profesores, padres, y otros a fin de poseer una visión de las diferentes perspectivas sobre ciertas problemáticas.
- d) El componente escrito es muy importante por sus implicaciones en el desarrollo de competencias para la crítica y la investigación. Se propone un diario de prácticas donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; y por último,

- e) El componente de supervisión que enfatiza en las condiciones sociales de los grupos, las oportunidades de aprendizaje. Para ello, se establecen encuentros previos a las observaciones y posteriores entrevistas para valorar los momentos importantes del aprendizaje de los estudiantes en prácticas.

Sintetizadas estas consideraciones de Liston y Zeichner (1997), es oportuno afirmar que se pretende aproximarse a propuestas de formación que intensifiquen el desarrollo de capacidades para la autonomía, la reflexión y la crítica con el ánimo de influir positivamente en la educación de quienes tendrán a cargo mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de las sociedades, con base en la participación activa y solidaria encaminada a lograr procesos para la transformación.

En conclusión, es necesario afirmar que bajo estas propuestas hay una firme convicción de relatividad del conocimiento y la necesidad de concienciar a los futuros educadores de su compromiso con la indagación permanente y la apertura a los cambios que, indiscutiblemente, vendrán y que deben ser vistos desde una posición de compromiso y flexibilidad para construir cada día, otras alternativas en el complejo mundo de la educación. Finalmente, se presenta en la figura 1, una síntesis sobre la reflexión como un proceso de reconstrucción de las Prácticas sustentadas en la cultura de investigación y colaboración.

1.5. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

La reflexión es un proceso de deliberación, de disposición a revisar permanentemente lo que hacemos y creemos del mundo que nos rodea, analizando sus contradicciones, significa mirar hacia el interior de cada sujeto para observar, describir, analizar y evaluar sus acciones conscientes de las implicaciones de carácter ético- moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones en cuanto miembro de un contexto social.

un reconocimiento de las acciones de los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, la enseñanza reflexiva, en palabras de Villar (1995:22)

...desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura (receptivas) sentimientos que miran al espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior.

De acuerdo con el autor, ser reflexivo trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valoraciones ético morales del profesor. En este sentido, es conveniente mencionar que Dewey (1989) defiende la necesidad de cultivar actitudes favorables hacia el pensamiento y el uso de métodos y técnicas para su uso señalando en particular, tres actitudes que deben adoptarse y practicarse:

- a) Mentalidad abierta, entendida como escuchar, reconocer otras visiones, prestar atención a otras posibilidades y aceptar el error para poder encontrar soluciones a las situaciones presentadas. Es poseer amplitud de pensamiento y para lograrlo se muestra partidario de fomentar la curiosidad y el esfuerzo por analizar lo novedoso, lo problemático.
- b) Entusiasmo o “de todo corazón”, enfatiza el componente afectivo que impregna las relaciones entre las personas y su oportunidad para aprender y convivir. Dewey (1989:44) asegura que un entusiasmo auténtico opera como una fuerza intelectual y añade “un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr ningún tratado metodológico formalizado, por correcto que sea”
- c) Responsabilidad, relativa a las implicaciones éticas y morales de la actuación de cada ser humano. Así, ser responsable es una condición necesaria en el pensamiento reflexivo, cuyo significado es asumir las

consecuencias de las acciones, adoptar posiciones coherentes y armónicas con las creencias que se poseen. Por supuesto, implica preguntarse el significado e intenciones de los saberes y de los actos, de este modo, el autor define la responsabilidad intelectual. Desde el punto de vista del profesor, podríamos agregar que, se trata de analizar su actuación y estar consciente de los objetivos educativos con base en el contexto social y político.

En estas circunstancias, la enseñanza reflexiva implica valoración comprometida con la formación del docente, el aprecio por el contexto para el desarrollo de procesos educativos. Lo que quiere decir, detallar en el aula y la escuela. Por tanto, podría afirmarse que la enseñanza reflexiva es subjetiva e implica la evolución del pensamiento crítico del profesor, ejercitar la autorregulación y autoconocimiento didáctico.

Asimismo, es ineludible agregar la dificultad para consensuar sobre las concepciones relativas a enseñanza reflexiva, reflexión, pensamiento crítico, entre otros términos. De ahí que advertimos pluralidad de conceptos y características, quizá debido a la expansión de su uso en el campo de la formación docente.

En relación con el pensamiento crítico, algunos autores lo definen como dialéctico y otros señalan la importancia de desarrollar procesos de pensamiento superior que consoliden la metacognición, y de este modo fortalezcan en los docentes la autorregulación como vía para aprender a aprender permanentemente. Por consiguiente, debería ser una finalidad de la formación inicial del profesorado, propiciar experiencias que coadyuven a desarrollar competencias para la crítica y la reflexión con miras a mejorar la formación de los futuros profesores.

La mentalidad abierta, la responsabilidad y la afectividad son elementos importantes en la formación inicial, se pretende enseñar a pensar, revisar y reconocer la complejidad del aula y los contextos

María Auxiliadora Chacón Corzo

escolares, impregnado de incertidumbres y transformaciones constantes. Se trata de desarrollar capacidades para actuar en determinadas circunstancias, que sin duda, son formadoras y requiere de la flexibilidad del pensamiento. Por tanto, trasciende a la mera aplicación de metodologías y técnicas de enseñanza, abarca la acción en ámbitos contextuales diversos e impredecibles: las aulas de clase y las escuelas.

En palabras de Villar: (1994: 9)

la enseñanza reflexiva, implica en consecuencia, un conocimiento subjetivo de la situación contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico: autoconocimiento didáctico y conocimiento del contexto de la clase - quiénes son los alumnos que están en el grupo clase y que vienen a aprender a la institución.

En tal sentido, se concibe la enseñanza como una actividad del profesor, y se define la reflexión como un proceso individual; Ross y Reagan (citados en Villar: 1994:10) expresan que la reflexión implica elementos metacognitivos y valoraciones. Metacognitivos porque es tener conciencia de las estrategias, teorías y sentimientos que están presentes en las decisiones de los profesores para solucionar los problemas; y valoraciones porque las acciones están impregnadas de juicios de valor.

Ello requiere examinar los conocimientos sobre la enseñanza, la planificación, las creencias, el clima de la clase, las autorreflexiones sobre el curso, las teorías que guían las acciones de los profesores, la forma como se asumen y resuelven los problemas. También podría considerarse que desde lo cognoscitivo, se intenta comprender cómo se organiza el conocimiento sobre la base de redes, de hechos, tareas, principios, experiencias de aprendizajes que ayudan conformar esquemas que, luego permiten la comprensión del mundo del profesor, de su conocimiento profesional.

Por otra parte, Smyth (1989), propone un ciclo de enseñanza reflexiva, que han servido de base a diversos estudios y propuestas para

el desarrollo de un docente reflexivo. Para efectos de este estudio, se revisan las diferentes etapas propuestas para comprender y asumir la enseñanza reflexiva como una propuesta orientada a la mejora. De acuerdo con este autor, se evidencian varios momentos que permiten a los docentes escudriñar su práctica y mejorarla:

- a) *Descripción*: Este momento se caracteriza por observar y detallar lo que hace el profesor, a partir de una primera interrogante: ¿Qué hago? A partir de allí surge la inquietud de observar en detalle y describir las prácticas, se explicitan las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, las creencias y teorías que subyacen en la práctica de cada docente. Los registros de los profesores son documentos importantes para describir su quehacer, pues están colmados de detalles que ayuda a interpretar y reconstruir su práctica.
- b) *Información*: Los profesores expresan sus supuestos, creencias, teorías implícitas y estructuran principios pedagógicos sobre su práctica, interpretan su quehacer, dando significado a sus actuaciones sobre la base de teorías, descubren relaciones entre los eventos y sus actuaciones y dan significado a su práctica. Esta fase implica un proceso de conocimiento de y sobre la práctica.
- c) *Confrontación*: Obtenida la información sobre las maneras de ser y saber docente. Se hace necesario buscar las razones que expliquen su actuación: “¿Cómo he llegado a ser así?”. Es una confrontación consigo mismo y una comprensión de las relaciones políticas, sociales, culturales de un contexto incierto y cambiante que influye en la práctica.
- d) *Reconstrucción*: En este momento se aspira que los profesores reflexionen y decidan otras formas de asumir la enseñanza. ¿cómo podría mejorar mi práctica? Se trata de reconstruir las acciones y comprometerse con los cambios para optimar los procesos de transformación educativa.

Por otra parte, es interesante referir que se han establecido diversos niveles de reflexividad que permiten iluminar la comprensión de tan complejo y necesario evento para la práctica educativa. De acuerdo con Van Manen (citado en Villar: 1994), se trata de formas de conocimiento y los intereses cognoscitivos asociados a la reflexión: (a) racionalidad técnica, (b) acción práctica y (c) reflexión crítica.

En el primer nivel, la racionalidad técnica, la preocupación se centra en la aplicación eficaz de las técnicas para conseguir determinados propósitos terminales. Corresponde este tipo de reflexión al modelo tecnocrático.

En un segundo nivel, referido a la acción práctica, el énfasis es la comprensión global de las interacciones entre los agentes que viven el proceso. Es hermenéutico fenomenológico, porque profundiza en el fenómeno educativo para analizar y dar significado a las interacciones.

El tercer nivel es crítico-teórico, y se perfila hacia una concepción emancipatoria de la reflexión; inmersa en juicios ético valorativos sobre las prácticas, analizando aquellos aspectos que limitan o fortalecen el quehacer educativo. En consecuencia, se potencia el pensamiento divergente y flexible para promover cambios.

Adentrarnos en estos niveles supone intentar explicar, cómo desde un primer nivel predomina el instrumentalismo y el profesor es un técnico que recibe indicaciones sobre lo que debe hacer y cómo evaluar la puesta en práctica de métodos que otros han diseñado. No hay mayor participación del docente en la toma de decisiones para transformar, el interés está centrado en la eficacia y eficiencia de los métodos para la buena enseñanza.

En el segundo nivel, se trata de un proceso que implica establecer relaciones con el contexto. Es priorizar la práctica como vía para analizar y comprender la enseñanza inmersa en un contexto social determinado,

se abre la posibilidad de discusión y deliberación sobre los procesos educativos.

Profundizar y asumir posiciones respecto a la enseñanza y sus implicaciones éticas es, indudablemente, una visión distinta del docente quien se convierte en agente activo en las acciones formativas, dirigidas a mirar retrospectivamente su acción para examinar sobre la enseñanza orientada a la consecución de ciudadanos críticos, supone profesores críticos y reflexivos que conciben la enseñanza como un proceso dialéctico, que se mejora y reconstruye a partir de las experiencias, por tanto se potencia a la emancipación y la transformación.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1998a) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación. Más aún en estos tiempos, cuando se subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significado intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento. Señala Gimeno, la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social.

El pensamiento es una actividad inherente al ser humano. En primera instancia, la búsqueda del saber, la satisfacción de necesidades, es el “pensamiento cotidiano”, relacionado con la contemplación de todo lo que nos rodea, es abstraerse y ver alrededor. Pensar en lo que podría hacerse, sin hacerlo, es sólo imaginar, crear sin actuar. A la luz de estas afirmaciones, Gimeno (1998a), expresa que existe un primer nivel de reflexividad, en el cual el sujeto se distancia de su práctica para poder verla, comprenderla y evaluarla. Es mirar la acción externa a cada uno, independiente; abstraerse para apreciar las creencias que impulsan las acciones y, aceptarlas o rechazarlas. Es una visión profunda, una revisión

María Auxiliadora Chacón Corzo

de sí mismo, de las creencias y teorías que dirigen la práctica para afrontarla y alterarlas. Esto es, acceder a mayores niveles de reflexividad.

En la búsqueda de la comprensión de las acciones del ser humano, surgen procesos reflexivos vinculados al conocimiento, teorías y a los avances científicos en general, desde este punto de vista, el autor plantea un segundo nivel de reflexión donde la interacción entre el conocimiento científico y el conocimiento personal o compartido sobre las prácticas están influenciadas por lo científico, en este aspecto, la ciencia se constituye en un fundamento para diagnosticar, comprender y revisar de manera retrospectiva y prospectiva las acciones educativas. Situación cada día más vigente, por cuanto la inestabilidad de las sociedades es la certeza actual y, la reflexión es uno de los mecanismos que da lugar a las transformaciones.

Estas cavilaciones sobre la mediación del conocimiento científico y el sentido común enriquecen las prácticas educativas. La ciencia apoya el progreso cultural y social. El conocimiento de las diversas disciplinas científicas ha permitido ampliar los horizontes y comprender el hecho educativo, siempre que se considere no determinista, ni impuesto, sino que sea el resultado de la flexibilidad y apertura a la luz del contexto y las prácticas que se desarrollan.

Gimeno (1998:153) expresa que la reflexividad de primer y segundo nivel aportan al mejoramiento de la educación intelectual, para ampliar la formación de las personas “creando formas y modelos de entender y de conocer el mundo y gobernar el comportamiento regido por una cierta racionalidad. Se trata del proceso mismo de construcción del ser humano”.

De allí, se evidencia la necesidad de incrementar la reflexividad de segundo nivel para comprender los procesos educativos y ver las múltiples interrelaciones y agentes implicados en la formación, donde se

enriquecen los procesos, producto de la mediación y el intercambio. Enfocar la atención en los dos niveles de reflexividad implica consustanciarse con el tercer nivel, porque es establecer las relaciones que ocurren en ambos y los agentes incorporados. Se trata de reflexionar sobre la realidad en la cual están inmersos y participan activamente para comprenderla y ser conscientes de nuestros pensamientos y acciones. Es autocrítico, porque evalúa la teoría y los efectos que produce.

En palabras de Gimeno (1998:155), “el valor práctico de la ciencia para dirigir la actividad educativa reside en su valor de mediación sin sustituir al agente”. De acuerdo con el autor, la mediación de ese conocimiento es fundamental para comprender y contribuir con el desarrollo profesional del docente y, por consiguiente mejorar las prácticas.

Bajo esta perspectiva surge la interrogante: ¿es posible formar a profesores reflexivos y críticos? Evidentemente, en los últimos años, se ha extendido la discusión espacial y temporalmente sobre la relevancia de la enseñanza reflexiva y han surgido propuestas orientadas a considerarla esencial en la formación inicial.

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo. Desde las escuelas constituidas en redes con las universidades puede promoverse la autorreflexión para que los futuros educadores analicen sus conocimientos, los contextos escolares y reconstruyan su saber y actuar. En palabras de González Soto, (2002:27)

...perfeccionar la acción docente requiere que el profesor pueda reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar la práctica, con el fin de que lo amplíe, adecue, mejore, lo use en su realización y lo pueda justificar. A la vez, el profesor debe establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los demás y el contexto informativo del que parte.

Surge entonces, la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional orientado hacia un docente reflexivo y promotor de los cambios y transformaciones.

1.6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente debería establecer puentes entre la teoría y la práctica para profundizar en la comprensión de la realidad y en la construcción del pensamiento docente. En otras palabras, se impone mediar para que los estudiantes de Educación Básica Integral, adquieran competencias como profesionales reflexivos. Para ello, es necesario recurrir a una serie de estrategias encaminadas a desarrollar competencias para la enseñanza que posibiliten la reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, se pretende dilucidar en este apartado sobre las estrategias definidas por Mayor, Suengas y González (1995), como un conjunto de procedimientos que se instrumentan para lograr metas u objetivos. Relativo a la enseñanza se trata de medios, procedimientos que admiten la estructuración de secuencias planificadas intencionalmente para lograr aprendizajes. Siguiendo a Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé (1997:41) cada estrategia de enseñanza es “un sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre si mediante unos esquemas organizativos característicos”.

Desde esta mirada, las estrategias de enseñanza tiene un carácter sistémico en el cual, las actividades ponen en evidencia las relaciones que se establecen y las intencionalidades de enseñanza. En el caso que nos ocupa se trata de enfatizar en el diseño de estrategias de enseñanza que propicien el desarrollo de competencias para la reflexión, la crítica, la autorregulación. Cabe señalar a la metacognición entendida como la capacidad para auto revisarse y ejerce control sobre sí mismo a través del

autoconocimiento y autorregulación sobre el crecimiento y aprendizaje individual.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2001), expresan que las estrategias de enseñanza son un conjunto de procedimientos que el docente utiliza para promover aprendizajes en los alumnos. Es decir, las estrategias son los medios que sustentan la enseñanza. De allí, radica la pertinencia de profundizar sobre las finalidades y tipos de estrategias que generen aprendizajes basados en la reflexión, la crítica y en el desarrollo del pensamiento divergente.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2000), señalan que se trata de procesos que usan el aprendiz en un momento determinado para efectuar una acción. Por tanto, las estrategias son intencionales y conscientes, lo que permite que el alumno busque y recupere la información necesaria en el momento que lo requiera para efectuar una acción. Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (2001: 234), señalan que las estrategias de aprendizaje “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. Estos autores señalan tres rasgos que distinguen las estrategias de aprendizaje en su aplicación:

- a) Es controlada, implica toma de decisiones, actividades previas de planificación y control en la ejecución, se hace indispensable aplicar el conocimiento metacognitivo y autorregulador.
- b) Dominio de las secuencias de acciones y técnicas que las constituyen, en esta dirección se reflexiona profundamente sobre cómo y cuando aplicarlas.
- c) Selección del aprendiz sobre las estrategias adecuadas de acuerdo con el contexto y las situaciones que se le presenten.

María Auxiliadora Chacón Corzo

Este tipo de estrategias son ejecutadas por el aprendiz para aprender, recordar o solucionar problemas. La utilización de estas estrategias están relacionadas con diferentes procesos cognitivos, Brown, Flavell y Wellman (citados en Díaz Barriga y Hernández: 2001), distinguen entre varios tipos de conocimientos. (Figura 2).

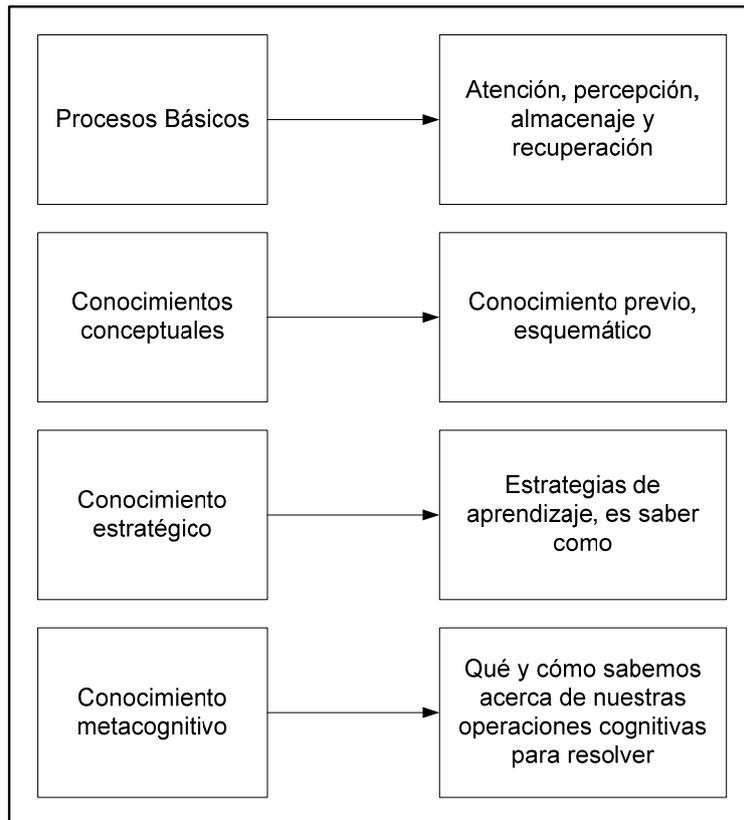


Figura 2. Tipos de conocimientos.

Fuente: Basado en Díaz Barriga y Hernández (2001)

En la enseñanza debería estar presente la preocupación por activar estos procesos y conocimientos que ayudan en el aprendizaje significativo de los alumnos. Se trata de planificar la enseñanza con base en los requerimientos de los alumnos y las sociedades. En el caso de la formación inicial de los docentes, es preciso poner en práctica el uso de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan activar el pensamiento. En otras palabras, potenciar el desarrollo de estrategias de

aprendizaje para aprender a aprender, es decir poseer habilidades para actuar en un ámbito lleno de incertidumbre y complejo, más que aplicar una serie de pasos y técnicas de enseñanza que en sí mismas, no garantizan el aprendizaje y la comprensión del mundo de hoy.

Díaz Barriga y Hernández (2001), sugieren que antes de elegir el tipo de estrategias a utilizar es prioritario tener en cuenta cinco aspectos:

1. Características generales de los aprendices: nivel de desarrollo cognitivo, motivaciones, experiencias previas.
2. Dominio del conocimiento y contenido que se pretende enseñar.
3. Intencionalidad que se desea alcanzar y actividades previstas.
4. Apreciación permanente del proceso de enseñanza o estrategias para observar el proceso y tomar decisiones.
5. Contexto íntersubjetivo, referido a conocimiento compartido y creado por los alumnos hasta el momento.

Considerar estos aspectos es importante para tomar decisiones sobre las estrategias que deben utilizarse en un momento determinado del proceso educativo. Significa que los estudiantes para profesores deberían aprender en diversas situaciones, el uso de procedimientos que les ayuden aprender, y a su vez, sean herramientas para enseñar.

Según Villar (1994), uno de los elementos principales es que la formación docente debe ocurrir en contextos escolares que se adecuen al aprendizaje cooperativo y grupal. Para ello se podrían proponer una serie de alternativas, este autor refiere una serie de principios que podrían consolidar la reflexión y la crítica en aras del perfeccionamiento docente:

- a) Impulso de la reflexividad desde los centros educativos;
- b) Selección de tópicos psicoeducativos y sociológicos relacionados con la institución educativa, los alumnos, profesores. De modo que se introduzcan elementos para discutir y elucidar sobre la enseñanza, el aprendizaje y su complejidad,

María Auxiliadora Chacón Corzo

- c) Organización de un programa formativo que implique la mejora y el crecimiento profesional de los enseñantes fundamentado en las necesidades e intereses profesoraes.

En esta misma perspectiva, Villar (1994) propone la necesidad de considerar el contexto personal, profesional y las implicaciones de carácter político y social de la formación docente. De manera que se esté consciente de la realidad que les impregna, su acción y pensamiento en un intento por descubrir las concepciones que explican sus modo de enseñar y cómo mejorarlos.

En este orden de ideas, Monereo y otros (2000), señalan que la formación del profesorado debe orientarse no sólo al conocimiento de la materia que enseñan, sino que también se fortalezcan las competencias para reflexionar sobre la didáctica que emplean, busquen alternativas a las situaciones educativas que se presenten y tomen decisiones. Significa, una concepción del profesor como aprendiz, que revisa, selecciona, elabora la información que aprende; y a su vez, planifica y ejecuta su acción docente para que los alumnos aprendan a aprender de manera consciente e intencional.

En palabras de Monereo y otros (2000)

...desde la formación inicial y continuada, se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrolla su actividad, que les permita tomar decisiones respecto a su actuación como aprendices y como docentes estratégicos de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

En tal sentido, la formación inicial constituye un trayecto fundamental porque permite que el estudiante de educación, a partir de experiencias significativas elabore su conocimiento docente, se encamine hacia la autorregulación y se plantee el aprendizaje como un proceso continuo que trasciende la formación inicial es, sin duda, un adelanto para formar

profesionales docentes, altamente comprometidos con las transformaciones educativas.

1.7. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL

Las prácticas constituyen un espacio formativo, al cual se le ha otorgado un lugar de privilegio, por cuanto facilita la interacción con los contextos escolares; sin duda, se derivan también diversidad de opiniones sobre su pertinencia para la formación inicial de docentes reflexivos y críticos. Por tal razón, su estudio ha sido prolífico y polémico, recibiendo diferentes acepciones según las concepciones o lugares donde se lleva a cabo. En el caso de este estudio, se consideraran algunas definiciones de prácticas de enseñanza y luego se describirá el contexto y concepciones de las prácticas en la carrera de Educación Básica Integral.

Marcelo (1994:274) señala que las prácticas de enseñanza son “una oportunidad privilegiada para aprender a enseñar”. En este ámbito, los estudiantes para profesores interactúan y aprenden a comprender la escuela como un espacio donde ocurren múltiples interrelaciones. Es evidente, la existencia de una cultura organizativa y de funcionamiento; y por supuesto, tendrá oportunidad de percibir el currículum oculto. Igualmente, los alumnos de educación aprenderán a enseñar, confrontarán los problemas de enseñanza y curriculares; influenciados por lo social y cultural. Por tanto, no pueden centrarse sólo en el desarrollo académico del aula, sino trascender y vivir la experiencia de ser educador.

Con base en una propuesta para formar educadores, desde un enfoque reconstruccionista social, Liston y Zeichner (1997:189) señalan que:

Las prácticas docentes constituyen un tiempo para el aprendizaje continuo sobre la enseñanza y la escolarización y para la adquisición de hábitos de crecimiento autónomo, en vez

de (como suele ocurrir) un tiempo dedicado a la aplicación y demostración de conocimientos y técnicas adquiridos con anterioridad.

Por su parte, Rodríguez (1995:60) señala que las prácticas de enseñanza pueden entenderse como “el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre teoría y práctica”.

El mismo Rodríguez, destaca que las prácticas posibilitan a los estudiantes tres aspectos fundamentales:

1. Conocimiento Experiencial, por cuanto se entra en contacto con los profesores y alumnos en las escuelas. Ello les proporciona conocimiento sobre situaciones relativas a sus funciones futuras como docente.
2. Vinculación teoría - práctica, en este caso es concebida como una preparación para la vida docente. Para algunos autores es una fase previa a la práctica profesional. En todo caso, constituye una posibilidad para establecer relaciones entre teoría y práctica.
3. Elemento socializador, porque los estudiantes se aproximan a los contextos educacionales, a los proyectos de escuela; y en fin, a la vida en las instituciones educativas.

Vaillant y Marcelo (2001), afirman que los formadores de profesores deberían preocuparse por las prácticas, porque los docentes reconocen este ámbito como importante para su formación, y porque, a pesar de la variedad de investigaciones sobre éstas, no existe un conocimiento sólido sobre su significado, cómo se desarrollan y cuáles son sus resultados. Otra razón, es que las prácticas constituyen un puente ente las universidades y las escuelas; y por último, es necesario clarificar las características de los profesores tutores de prácticas.

Zabalza (citado en Vaillant y Marcelo: 2001) señala que *las Prácticas* acercan al estudiante a la práctica; le ayudan a aprender, pero en

realidad, son simulaciones de la práctica. Por otra parte, los mismos, Vaillant y Marcelo, refieren algunas limitaciones que poseen las prácticas de enseñanza. La primera es la familiaridad, los futuros docentes han recibido una extensa socialización sobre la profesión, han sido alumnos por largos periodos; es decir, han vivido la profesión y creen saber sobre ella. Un segundo obstáculo, lo constituye la denominada “laguna de dos mundos”; a los alumnos les parece que en la formación universitaria predominan los conocimientos teóricos con poca vinculación con la realidad, la cual los deslumbra y comienzan a pensar que los conocimientos académicos no son tan importantes para el trabajo práctico.

Del mismo modo, se aspira que las prácticas sean un aporte para la formación de los docentes que acogen a los alumnos, es lo ideal. No obstante, es ambicioso pretenderlo en la actualidad, generalmente las escuelas y los profesores no están preparados para percibir a los estudiantes de profesorado como verdaderos profesionales. La tendencia es asumir actitudes de paternalismo excesivo y tolerancia hacia el trabajo de los Practicantes. (Vaillant y Marcelo: 2001)

En síntesis, las Prácticas constituyen oportunidades para aprender a enseñar, por tanto deberían ser espacios donde predomine la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en un ambiente de respeto mutuo y de establecimientos de relaciones que fortalezcan la colaboración entre los profesores de la escuelas, tutores y los Practicantes. Las prácticas podrían ser, una experiencia sin traumas que ayude a desarrollar el conocimiento de sí mismo y la actitud para aprender permanentemente.

En el caso particular de la carrera de Educación Básica Integral, el diseño establece el eje de Práctica profesional fundamentada en la Resolución 12 del ME (1983:10), la cual define las Prácticas como “el eje de aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual la formación

María Auxiliadora Chacón Corzo

general, pedagógica y especializada se integran en función del perfil del egresado”. Para ello, se estructuran tres fases fundamentales: Diagnóstico, Simulación y Aplicación.

Igualmente, se organizan los talleres en torno a los cuales se concreta el eje de Práctica Profesional y las fases previstas. Estos talleres están distribuidos a lo largo de los nueve semestres y en el último semestre se ubica Pasantías, sobre este diseño se plantea el perfil del profesional docente que se pretende egresar.

Los talleres son concebidos en el Diseño Curricular (ULA: 1991:117) como espacios para “una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante al confrontar situaciones problemas mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencia en su desarrollo curricular”. Se asume que los talleres ayudaran al los estudiantes a desarrollar competencia para la crítica y la autonomía a través del análisis de situaciones problemas.

En cuanto a Pasantías, asignatura el décimo semestre, se entiende como “conjunto de acciones donde se conjugue el estudio y el trabajo mediante la confrontación de su futura labor y adquiera experiencia para participar constructivamente en el desarrollo socioeconómico del país”. (ULA Táchira. Diseño de la Carrera: 1991: 116).

Se evidencia en esta estructura, el énfasis en un modelo de formación de carácter técnico, por cuanto se privilegia la aplicación de lo aprendido en las demás componentes del currículo. Es en palabras de Santos Guerra (1993), “el curriculum del nadador”, de acuerdo con este autor se proporciona al estudiante la teoría, y al final de su etapa de formación, debe demostrar los conocimientos adquiridos, para ello debe realizar sus Prácticas, o en este caso las pasantías. Es imperativo tener en cuenta que una de las exigencias de la profesión es “situarse críticamente ante el saber institucional y la de generar la incertidumbre

sobre las verdades indiscutibles y sobre el modo de transmitir las o de elaborarlas” (Santos Guerra: 1993: 52).

María Auxiliadora Chacón Corzo