

CUARTA PARTE

SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

**DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA DIRIGIDA
A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA**

CAPITULO VII
PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA DIRIGIDO
A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL
ULA TACHIRA

CONTENIDO

1. Justificación.
2. Intencionalidades.
3. Principios.
4. Referentes teóricos.
5. Las Competencias.
6. Sujetos participantes.
7. Cronología.
8. El programa de Enseñanza Reflexiva desarrollado en la cátedra de Pasantías.

1. JUSTIFICACIÓN

Los resultados encontrados en la primera etapa de la investigación, crearon las bases para proponer el desarrollo de estrategias de enseñanza reflexiva en esta segunda etapa. El propósito fundamental fue promover actitudes de investigación y reflexión sobre la práctica en los pasantes, quienes apoyados en sus primeras acciones como docentes practicantes analizarían las teorías sobre las cuales sustentan sus acciones pedagógicas mediante descripciones para captar el significado y modelos de su construcción. En palabras de Perrenoud (2004:17), "Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello".

Por tanto, esta segunda etapa se orientó a introducir mejoras en la formación de los futuros profesores. El punto de partida está constituido por los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, la cual comprobó la urgencia de revisar y redimensionar las intencionalidades de la formación inicial docente en relación con las competencias para la reflexión y la crítica por cuanto los estudiantes del 10º semestre, a quienes se denominan pasantes, al iniciar sus prácticas, reconocen poseer debilidades, inseguridades y exiguas ocasiones para establecer conexiones entre teoría práctica; así como poco desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica que, sin duda, les ayudaría durante el proceso de prácticas a la construcción del ser, hacer y saber profesional.

En tal sentido, se hace pertinente una propuesta que denominaremos *Programa de Enseñanza Reflexiva*, referido a aquellas acciones diseñadas, planificadas y puestas en práctica con la finalidad de contribuir con el desarrollo de competencias reflexivas y críticas en los

María Auxiliadora Chacón Corzo

futuros docentes de Educación Básica. El diseño y elaboración está inspirado en Jiménez (2003), quien señala que todo programa, plan o proyecto debe sustentarse en: (a) unas bases teóricas, (b) finalidades expresadas como objetivos, (c) identificación de los destinatarios y (d) una secuenciación de contenidos, estrategias. Del mismo modo, es necesario considerar las formas de evaluación y los recursos necesarios para su ejecución. Es importante también, la vinculación con el contexto y su viabilidad de aplicación.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la intención es impulsar el aprendizaje de la enseñanza desde la reflexión y la crítica, que abra las posibilidades para descubrir las teorías pedagógicas y las concepciones de los estudiantes sobre la multiplicidad, complejidad de las prácticas y sus implicaciones políticas, sociales y culturales, a fin de hacer consciente la enseñanza. De este modo, comprender el compromiso docente en el marco de la autonomía personal y social que facilite las prácticas educativas desde las Pasantías.

Bajo esta perspectiva, los futuros profesores pudieran comprender el compromiso asumido; y desde su ser, saber, saber convivir y saber hacer, constituirse en autores de las transformaciones y cambios educativos. De ahí, surge el programa de enseñanza reflexiva, el cual desde su diseño y planificación ha intentado ser visto como deliberativo, dialógico, iluminado por el trabajo cooperativo y las teorías que propulsoras de cambio y transformaciones, a partir de elementos de carácter teórico práctico y contextual.

2. INTENCIONALIDADES

Esta propuesta tiene como propósito general propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de abrir la discusión sobre la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y emprender del futuro profesor. Del

mismo modo, analizar y sintetizar los elementos fundamentales para integrar un programa de enseñanza reflexiva dirigido a los estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira.

3. PRINCIPIOS

De acuerdo con la preocupación sobre la necesidad de potenciar la capacidad reflexiva y crítica, es oportuno señalar que las condiciones personales, cognitivas-intelectuales y afectivas son esenciales para lograr esta aspiración. Por tanto, se señalan algunos principios para guiar las acciones hacia el desarrollo de la reflexividad. Los siguientes principios se consideren pertinentes por cuanto se espera que faciliten las acciones destinadas a promover la deliberación, discusión, argumentación, análisis crítico y aportes a fin de potenciar la formación reflexiva.

- a) Desarrollo de actitudes para la reflexión cuestionamiento sobre la práctica (Liston y Zeichner: 1997; Smyth: 1989, Zabalza: 1991; Villar: 1995) Con base en los programas de formación de estos autores, se pretende que los estudiantes de educación desarrollen capacidades personales, disposición, responsabilidad y también que cultiven el estudio y la investigación como caminos para mejorar las prácticas. Igualmente, es importante examinar permanentemente las acciones; es decir, observar, preguntarse qué se hace, escudriñar sobre los propósitos que guían la acción para buscar las razones, teorías que fundamentan las experiencias. Todo ello para confrontar y transformar las prácticas educativas con base en lo que Smyth (1989) denomina un ciclo reflexivo.
- b) Fomento del trabajo colaborativo y valoración de comunidades de aprendizaje. El estudio y revisión de las prácticas en equipos, fortalece la discusión sobre los procesos educativos, tal como se evidencia en estudios efectuados con anterioridad (Ferrerres y Molina: 1995). De allí,

la conveniencia de consolidar un equipo con los pasantes que se apoyen mutuamente y discutan sobre las situaciones de las Prácticas. Se trata de promover el diálogo como necesidad de interactuar en acciones comunicativas que impliquen la toma de decisiones en las aulas con base en el intercambio de conocimientos y experiencias producto de la confrontación teoría – práctica y el estudio permanente de los procesos que se llevan a cabo en las aulas y escuelas básicas, donde efectúan sus prácticas.

- c) Incorporación de estrategias que promuevan la reflexividad y la crítica sobre la práctica. La complejidad e incertidumbre del contexto escolar hace obligante el desarrollo de competencias para la reflexividad; de allí que se pretende implementar estrategias favorecedoras de la reflexión crítica, tales como: diarios de clase, observaciones y diálogos con los pasantes. (Liston y Zeichner: 1997; Villar: 1994; Smyth: 1989; Zabalza: 1991; Perrenoud: 2004)
- d) Fortalecimiento de la investigación como base de la enseñanza reflexiva (Elliot: 1991; Stenhouse: 1998, La Torre: 2003). Sobre la base del estudio de situaciones que se presentan en la práctica diaria, los estudiantes podrían implementar acciones encaminadas a resolver dichos conflictos. Ello demanda perfeccionar habilidades para efectuar un plan destinado a mejorar las circunstancias existentes.

4. REFERENTES TEÓRICOS

En concordancia con los fundamentos teóricos que sustentan la primera etapa de esta investigación se hace mención a la necesidad de profundizar en el estudio y análisis de algunas teorías que la sustentan y dan significado a la propuesta.

Por otra parte, 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, y en el caso educativo se pretende buscar rutas para preparar a docentes que intervengan en el mundo complejo e incierto de hoy.

Por tal motivo, se atiende a los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, privilegiando los aportes teóricos que enfatizan en la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis: 1988; Carr: 1996, entre otros) y las prácticas de enseñanza como contexto de formación desde una perspectiva crítica e investigativa. Se asume que las prácticas son espacios formativos poderosos del ser, saber y saber hacer del futuro docente. De acuerdo con Zabalza (2002:174) las prácticas son “un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio”. En esta misma línea, el autor afirma que desligar el practicum de éstas significa desnaturalizar y perder el sentido de los contenidos, metodologías y referencias en el proceso formativo.

De otro lado, y coherentes con los planteamientos expuestos en el marco teórico que sustenta este estudio, se apoya el diseño, planificación, ejecución y evaluación de la propuesta en el socioreconstruccionismo social (Liston y Zeichner 1997; Pérez Gómez; 1997, entre otros). A tal efecto, se plantean los aportes de la teoría crítica social, por considerar que es un referente fundamental en la construcción de la teoría crítica de la educación, tal como se señaló en el capítulo II de las Bases Teóricas.

Desde la perspectiva sociocrítica se pretende que los formadores de docentes consecuentes con su rol, promuevan el crecimiento y desarrollo de los futuros docentes, de modo que incentiven la curiosidad, el interés por aprender, a partir del desarrollo de competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas educativas, lo cual implica comprometerse con los cambios y mejoras de las prácticas educativas. Por tal razón, esta propuesta tiene sentido, en tanto la investigadora como los estudiantes, reflexionen sobre su práctica, lo cual implica un trabajo de

carácter reflexivo, crítica e investigativo.

Es oportuno señalar que autores como (Liston y Zeichner, 1987; Pérez Gómez, 1997, entre otros) expresan que un modelo de formación basado en la perspectiva sociocrítica implica y prepondera la importancia de comprender e interpretar el contexto para que, sensible a la complejidad e incertidumbre de las prácticas educativas, incorporen elementos de cambio y transformación que impliquen la mejora.

Del mismo modo, las consideraciones actuales y en la prolífica discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje precisan acogerse a los aportes actuales, si se quiere impulsar transformaciones en las formas de pensar y actuar de los profesores. Una buena posibilidad la constituye potenciar la formación inicial desde una perspectiva crítica. Por ello es ineludible la investigación acción como un medio que permite o guía la enseñanza hacia niveles reflexivos más avanzados, en la medida en que emergen implicaciones con los fenómenos educativos y se inspiran equipos de trabajo colaborativo para encontrar salidas a este proceso incierto y complejo de enseñar.

De acuerdo con Latorre (2003), la enseñanza es una actividad investigadora. En otras palabras, una actividad de autorreflexión orientada hacia la mejora de las prácticas educativas. A tal fin, el docente es un investigador, deja de ser técnico aplicacionista para convertirse en protagonista, lo cual implica ser reflexivo, crítico e investigador, a propósito de comprender sus prácticas y el contexto institucional donde labora.

Las exigencias actuales generan mayores niveles de compromiso a los docentes. Hoy se trata de “enseñar a pensar”, condición que requiere aprender a pensar para potenciar el desarrollo de personas autónomas que pueden elegir y tomar decisiones. En palabras de Latorre (2003:10), “Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos

trasmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”.

5. LAS COMPETENCIAS

En el campo de lo educativo ha emergido el término de competencias profesionales en un intento de vincular la formación con los centros empleadores. Así, han surgido en torno a éste una serie de conceptualizaciones y características que lo hacen polisémico, y hasta confuso, originando discusiones y diversas definiciones en el campo de la formación. Para efectos de este estudio, se asume el planteamiento de Tejada y Navío (2005:2) quienes al referirse a las competencias afirman que “comportan todo un *conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido que el individuo ha de *saber hacer y saber estar* para el ejercicio profesional”. De hecho, se aspira a lograr el dominio de estos saberes para que los sujetos puedan actuar eficientemente. Es decir, pongan en uso sus capacidades para resolver las situaciones, aunque aclaran los autores, que no es suficiente poseer las capacidades para ser competentes.

Con base en las ideas anteriores puede afirmarse que las competencias son definibles en la acción, lo cual nos indica que para demostrar las competencias es necesario ponerlas en práctica; es saber hacer y ser en una situación determinada. Se conjugan una serie de acciones y capacidades para responder satisfactoriamente a los retos que implica una profesión. De allí que como alude Tejada (2005) las competencias están imbricadas con la experiencia. Por tanto, las prácticas se convierten en el enlace entre las instituciones y las universidades formadoras.

Ante estos requerimientos en este estudio, las competencias están vinculadas al *saber, saber hacer, saber emprender y ser*, reflejadas en aquellas demostraciones de los estudiantes practicantes actuando,

María Auxiliadora Chacón Corzo

aplicando y ejecutando una serie de acciones durante sus prácticas en los contextos escolares. En este sentido y consistentes con los objetivos de la investigación y los marcos teóricos referenciales, se considera importante el desarrollo de la capacidad de observación, análisis, deliberación y de toma de decisiones para mejorar. Así como la capacidad creativa y de respuesta ante las vicisitudes del contexto, visto en estos términos, es el desarrollo de actitudes flexibles, disposición para aprender de los errores y responsabilidad ante el compromiso de la profesión con la comunidad y la sociedad, lo que se valoró en la implementación de la propuesta en cuanto precisaba de competencias reflexivas y críticas, además de poner en marcha los mecanismos de pensamiento de alto nivel.

6. SUJETOS PARTICIPANTES

La propuesta fue dirigida a los estudiantes del 10º semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira, el primer grupo de 20 participantes, cursó la asignatura pasantías en el semestre U2004, y el segundo grupo lo constituyeron 11 pasantes del semestre A2005. Ambos grupos realizaron las prácticas en instituciones escolares de I y II etapa de Educación Básica en el estado Táchira, Venezuela. De hecho, participaron en total 31 estudiantes en ambos lapsos.

7. CRONOLOGÍA

La Segunda Etapa del estudio se efectuó, tal como se muestra en la figura 9:

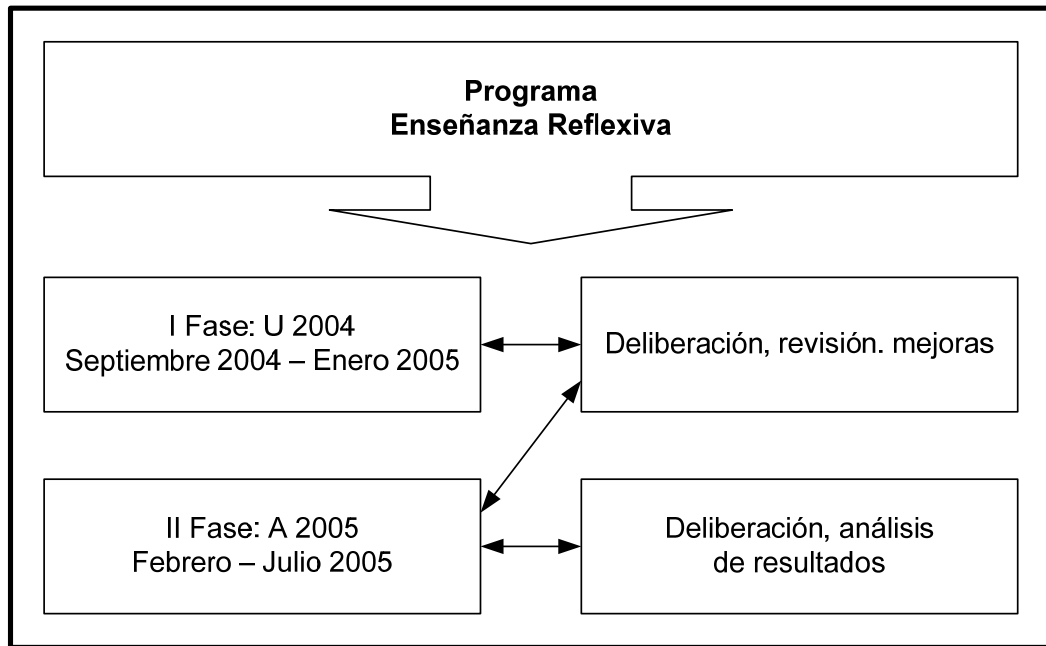


Figura 9. Cronología II Etapa.

Fuente: Proceso de investigación.

8. EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA REFLEXIVA EN PASANTÍAS

Presentación

La formación inicial docente requiere con urgencia revisar y redimensionar las intencionalidades de la formación privilegiando el análisis y reflexión sobre las teorías pedagógicas y las concepciones de los estudiantes sobre la multiplicidad y complejidad del hecho educativo. Diversas estrategias se sugieren para activar los procesos de reflexión y crítica. En este caso, se pretende propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de abrir la discusión sobre la planificación y la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y emprender del futuro profesor. Se hace fundamental, que los estudiantes conozcan y comprendan los supuestos de su práctica y con base en el análisis de su actuación sea posible iniciar las mejoras necesarias para una práctica reflexiva, crítica y

transformadora.

Este programa se ejecutó desde la cátedra de Pasantías asignatura correspondiente al Eje de Práctica Profesional de la carrera de Educación Básica Integral. La asignatura se propone integrar la teoría-práctica a través de acciones pedagógicas orientadas a contribuir con la formación integral de los niños y niñas, protagonistas en los contextos escolares. Igualmente, contempla la necesidad de evaluar permanentemente la práctica pedagógica para mejorar la formación de los pasantes, de cara a los cambios e innovaciones educativas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, este programa se constituye en una hipótesis de trabajo (Stenhouse: 1998); es decir, en una propuesta a ser revisada y mejorada constantemente de acuerdo con los eventos que se generen y las necesidades de los pasantes durante la práctica, por cuanto el propósito fundamental es mediar para ayudar a los futuros docentes a convertirse en verdaderos promotores del cambio.

Objetivos Concretos

1. Fortalecer la capacidad de autoconocimiento y autorregulación como medio para desarrollar competencias reflexivas y críticas.
2. Describir las prácticas de enseñanza para explicar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Confrontar su acción docente con las teorías que guían su práctica y examinar las prácticas y analizar críticamente las situaciones que emergen en el aula de clase.
4. Promover experiencias de aprendizajes que ayuden a los pasantes a vincular la teoría-práctica en los escenarios de educación básica para actuar en la realidad como docentes comprometidos con las transformaciones educativas.
5. Fortalecer una actitud de investigación y reflexión permanente que oriente hacia la búsqueda de respuestas a las situaciones educativas

de su entorno y posibilite la construcción y reconstrucción del conocimiento en función de las características del contexto.

6. Desarrollar competencias para asumir la planificación y evaluación como procesos fundamentales de la práctica, que requieren estudio, discusión, reflexión y toma de decisiones; comprendiendo la trascendencia de sus funciones como profesionales docentes intelectuales y transformadores.

Contenidos

Temáticos:

- Las Prácticas Profesionales: Descripción, reflexión sobre las acciones pedagógicas, implicaciones. Autoevaluación docente. Relación teoría-práctica.
- El aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos. Procesos cognitivos. Metacognición.
- La observación y descripción como procesos básicos para la práctica pedagógica.
- Utilidad de los registros y diarios para la reflexión en, de y sobre la práctica.
- La enseñanza como proceso de reflexión y mediación. Estrategias de enseñanza: talleres, seminarios, resúmenes, ilustraciones, mapas y redes conceptuales, estrategias motivacionales, estrategias para activar conocimientos previos, entre otras. Discusión y valoración.
- Deliberación sobre la planificación y evaluación de la enseñanza.

Procedimentales:

- Organización de grupos de discusión para abordar las problemáticas educativas presentadas en los contextos escolares.
- Planificación de seminarios, talleres y foros sobre la enseñanza y su aprendizaje.
- Lecturas y discusiones de los materiales y referencias acerca de los

María Auxiliadora Chacón Corzo

tópicos que fundamentan la práctica pedagógica.

- Diseño, ejecución y evaluación de las estrategias de planificación y de enseñanza.
- Elaboración de diarios reflexivos con base en las experiencias de Pasantías.
- Puestas en común sobre los dilemas de las Prácticas. Acuerdos. Valoración del diálogo como espacio para el crecimiento personal, social y profesional.

Actitudinales:

- Aprecio y respeto por la profesión.
- Valoración por el compromiso social del docente con la escuela, comunidad y país.
- Responsabilidad y flexibilidad.
- Entusiasmo y espíritu de colaboración para el trabajo en equipo.
- Interés, creatividad e iniciativa como practicante.

Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza se conciben como una serie de procedimientos, actividades. En este programa se implementan a fin contribuir con el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes para contribuir con la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo. Esta propuesta incorpora diversas estrategias entre las que se destacan para este estudio:

1. Trabajo cooperativo mediante talleres, grupos de interaprendizaje orientados hacia el diálogo de saberes sobre la relación teoría-práctica, problemáticas escolares y del aula.
2. Lecturas guiadas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en general.
3. Lecturas y reflexiones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.
4. Elaboración, discusión y ejecución de propuestas de educativas de

intervención en las aulas y en los espacios escolares con miras a la formación de los niños y niñas.

5. Presentación, discusión y reflexión con base en dilemas y estudios de caso.
6. Producciones escritas a partir de las discusiones surgidas en clase, las prácticas docentes e inquietudes de cada participante, para ello se promoverá la elaboración de diarios de reflexión sobre lo aprendido.
7. Valoración de lo aprendido, autoreconocimiento y valoración del trabajo cooperativo

Evaluación

Este programa constituye una propuesta orientada a favorecer el desarrollo de competencias para enseñar reflexivamente, por tanto se hace necesario evaluar su pertinencia e importancia. Es por ello que se asumió evaluar el proceso desde su inicio, a objeto de introducir mejoras que permitan optimizar la calidad de los aprendizajes de los participantes.

De acuerdo con Tejada (1998) la evaluación de un programa es un proceso íntimamente ligado con el de su planificación, desarrollo y resultados. Surge la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que posibilita valorar las actividades dirigidas a detectar necesidades, programar las tareas, ejecutar y gestionar el programa y valorar los resultados.

Por consiguiente, la propuesta se concibe como un programa que introduce elementos en la formación inicial de los estudiantes con miras a desarrollar competencias reflexivas y críticas que fortalezcan la enseñanza. Bordas (2000) expresa que en primer término, es necesario definir el significado de programa. Para el caso que nos ocupa fue una propuesta que pretendió ser innovadora, y como tal está integrada por una serie de elementos para otorgar sentido y coherencia a las actividades y alcanzar los objetivos propuestos. Así podríamos afirmar,

que se implementaron una serie de estrategias y acciones destinadas a mejorar la formación de los estudiantes de educación de la carrera de EBI, desde un referente fundamental y necesario: Las Prácticas.

La misma Bordas (2000) considera que la evaluación de un programa de innovación, como se considera en este caso, que está constituido por una serie de actividades que faciliten la detección y valoración de la utilidad del programa en el contexto donde se aplica, a la vez, que suministra pistas que ayudan a optimizarlo mediante decisiones acertadas en el momento oportuno para introducir los correctivos exigidos para su ejecución.

A propósito de introducir mejoras y validar la propuesta, se intentó seguir las recomendaciones de Bordas (2000) a la hora de evaluar un programa para la innovación. A tal fin, señala que la evaluación se justifica por la necesidad de valoración para otorgar vigencia a formas alternativas de asumir la enseñanza y las prácticas educativas. En relación con los momentos de la evaluación, se asume que desde la misma elaboración se ha sometido a remisión constante a fin de optimizar su pertinencia y actualidad. Siguiendo a esta autora, se tomaron en cuenta tres grandes “sectores”: académico, social y profesional:

Académico: Centrada en conocer la proyección y efectividad del programa para impulsar cambios en la práctica y en los pasantes. ¿Son pertinentes?, ¿son actuales en relación con las perspectivas sobre formación?

Social: Se enfoca hacia la utilidad y valoración de mejorar la formación docente y que trascienda en los aportes a los contextos donde se desarrollan las acciones educativas, ¿cómo pueden evidenciarse cambios en la práctica que puedan favorecer los contextos educativos? ¿Trasciende la acción pedagógica? ¿Cómo?

Profesional: En este ámbito se focaliza en indagar cómo el programa favorece el desarrollo profesional y detectar las necesidades que emergen.

María Auxiliadora Chacón Corzo