

EL DOCENTE COMO PROFESIONAL AUTÓNOMO Y REFLEXIVO

Lic. María Eugenia Huarachi Chávez
Docente del Departamento de Educación

RESUMEN

Estudiar la práctica docente exige hacer referencia a investigaciones realizadas sobre el tema, ésta surge en un momento histórico porque es la educación la llamada a satisfacer las demandas sociales que nos plantea el siglo XXI. Los problemas que surgen en la práctica, en las formas de desarrollar la docencia, en la selección y organización de los contenidos, en las formas y funciones que se asignan a la evaluación, etc., son las que posibilitan realizar reflexiones y discusiones sobre tales problemas, siendo éstos los que han dado origen a la investigación y reflexión sobre la práctica pedagógica; donde se requiere un nuevo profesional que piense críticamente en su práctica pedagógica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de la clase.

PALABRAS CLAVE

Educación, Sociedad, Profesor, alumno.

Práctica Pedagógica Reflexiva.

Autonomía, Formación, Formadores e Investigación.

La sociedad actual —caracterizada por reformas económicas, sociales y difusión cada vez más trascendental del conocimiento, como del avance técnico y científico—, tiene un decisivo impacto sobre la formación del potencial humano y exige de la persona una constante actualización y vigencia intelectual y técnica. Esto implica contar con un sistema educativo coherente, renovado que posibilite los medios adecuados para responder a las aspiraciones educativas y culturales de cada individuo.

Concebir la educación como un proceso que abarque toda la vida

del hombre precisa provocar cambios sustanciales en los niveles organizativo, institucional, técnico metodológico de la planeación educativa.

Hoy en día, se hace necesario poner en marcha programas a mediano y largo plazo orientados a formar profesores autónomos, reflexivos, críticos, capaces de crear, apropiarse; adaptar y transferir conocimientos.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: como facilitador de la información, planificador, evaluador del proceso enseñanza-aprendizaje; así como de organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento.

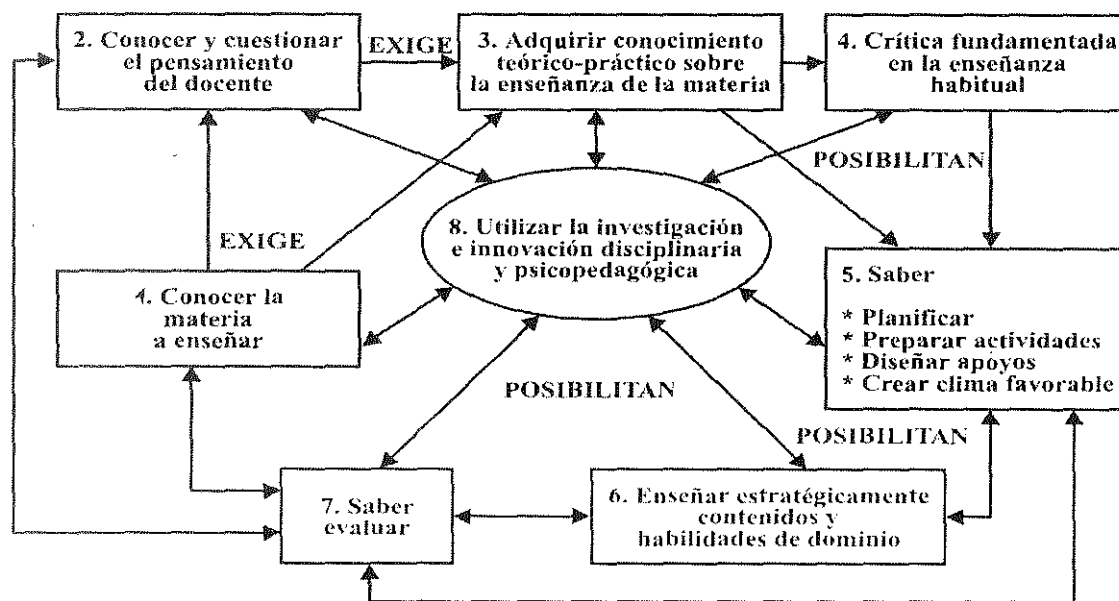


Figura 1: Saberes psicopedagógicos. Adaptado de D. Gil Cols, 1991.

¿QUÉ HAN DE SABER Y SABER HACER LOS PROFESORES?

Sin embargo, para mejorar la forma de enseñanza que se brinda en las aulas y contribuir así a mejorar el aprendizaje de los alumnos para que sean capaces de afrontar los nuevos retos que plantea el siglo XXI, se requiere un nuevo tipo de profesional.

Dentro de este contexto surge el movimiento de "formación reflexiva del profesor". Este tipo de profesor ha sido descrito con denominaciones diversas: profesores reflexivos (Ziechner y Liston, 1993), profesores investigadores (Stenhouse, 1975), profesores como intelectuales transformadores (Giroux, 1990), profesores auto-observadores (Elliot, 1978). Esta idea ya la propuso Dewey en 1904, cuando escribió que el objetivo básico de los programas de formación del profesorado debería ser la de ayudar a los profesores en formación a reflexionar sobre su práctica. Este autor en su obra *Como Pensamos* ha sido quien mejor definió el término reflexión.

Según Dewey, el pensamiento reflexivo consiste en "el examen activo, persistente, cuidadoso de toda forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende". La reflexión se de-

sarrolla en las siguientes fases:

- a. Perplejidad y duda.
- b. Necesidad de búsqueda e investigación.
- c. Sugerencia de posible solución.
- d. Intelectualización de la dificultad que se ha experimentado.
- e. Formulación de hipótesis y recogida de información.
- f. Elaboración mental de la idea y razonamiento.
- g. Comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginación.

Se ha demostrado que los enfoques de formación docente que focalizan un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y plantean la solución a los problemas del aula son mucho más productivos, en cuanto a lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo.

Elliot plantea la necesidad de reconsiderar la naturaleza de la práctica docente. El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. El conocimiento profesional de los docentes debe de formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la

acción (saber pensar e investigar). Stenhouse (1975) afirmó que la característica sobresaliente del profesor o administrador profesional es la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo, mediante un autoanálisis sistemático. Los profesores tienen que ser agudos observadores de su práctica, deben de desarrollar destrezas de investigación y experiencia que les permita "ver sus acciones innovadoras", deben de convertirse en indagadores de su propia práctica. Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales.

Donald Schön (1983) distingue dos conceptos dentro de la enseñanza reflexiva: reflexión en la acción que constituye una forma espontánea de pensar y actuar que se asume durante la acción y la reflexión sobre la acción que consiste en una reflexión llevada a cabo después del evento e implica el pensamiento sobre las decisiones o reflexiones ocurridas durante la acción.

La reflexión conduce a una mejor acción docente.

Schön (1992) resalta la "enseñanza a través de la reflexión en la acción" y manifiesta que el diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para un aprendizaje práctico reflexivo.

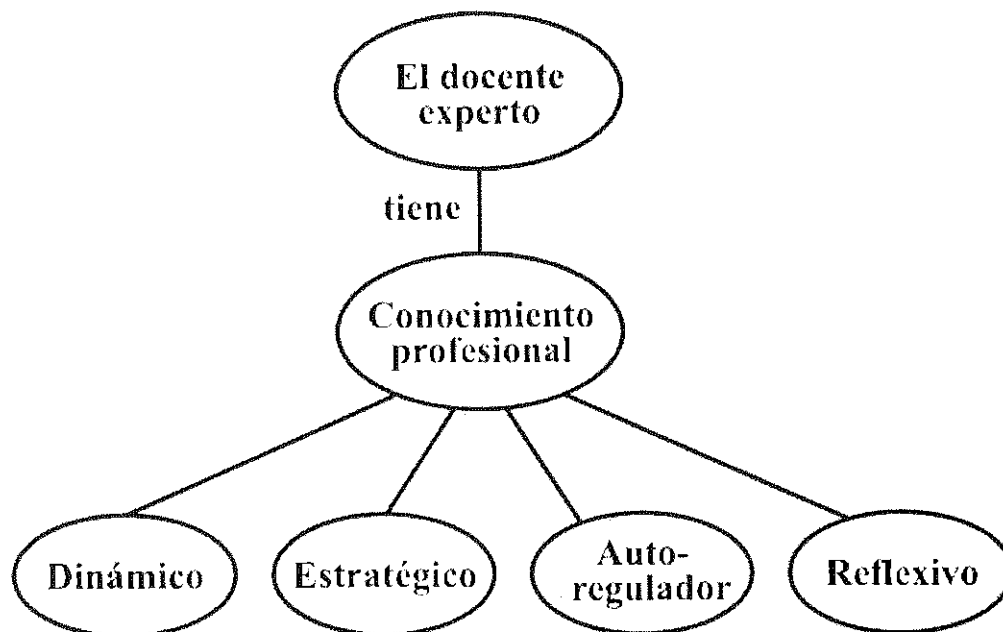


Figura 2: Características del conocimiento de un docente experto.

Duckworth, planteó que las experiencias de formación y perfeccionamiento deben encaminarse a generar en el profesor una actitud de observación y reflexión, para que sea capaz de desarrollar conocimientos, tomar buenas decisiones y ser un agente de cambio en la educación.

Sin embargo, al cambiar la actual identidad del docente por la de un profesor autónomo reflexivo, requiere cambiar la formación de éste. Un profesor que constantemente está innovando y fomentando la creatividad de sus alumnos.

Según Ficher (2001) agrupa los intereses de investigación de los profesores en cuatro categorías:

1. Interés por conocer cómo aprenden los estudiantes o el deseo de conocer cómo los

estudiantes se convierten en aprendices activos.

2. El deseo de innovar en un área curricular. Muchos profesores ven en la investigación-acción una oportunidad para construir el currículum con sus estudiantes.
3. El deseo de cambiar la forma de enseñar. Para muchos profesores el deseo de cambio o incluso de transformación es la principal razón que hay detrás de su interés por la investigación.
4. Investigar para descubrir el significado de lo que uno hace en el aula. ¿Lo que yo hago está en línea con mis creencias o mi filosofía? ¿Por qué actúo de esta manera?, etc.

Existen diversos modelos orien-

tados a la formación del profesorado reflexivo, siendo uno de los más utilizados en la formación del profesorado noble: el de "supervisión clínica" de Melnick, donde participa un profesor mentor-tutor que ayuda al profesor noble en su período inicial de formación. El objetivo consiste en el perfeccionamiento instruccional a través de un proceso de observación colegiada (estudiantes, profesores, mentor/tutor) y feedback enfocado hacia la mejora de la práctica docente (Hall, 1983).

Los profesores reflexivos necesitarán participar como investigadores de su propia práctica, aprenden nuevas técnicas cuando las pueden utilizar en la sala de clase, cuando los pueden poner a prueba y recibir retroalimentación, cuando las pueden discutir con sus colegas y cuando las pueden integrar a las rutinas en su

sala de clase. A partir de esto surge el "coaching" el cual consiste en pequeños grupos de profesores que trabajan juntos y se observan mutuamente, se dan sugerencias y comparten sus experiencias.

La formación de una práctica reflexiva precisa de talleres de trabajo y las actividades deben de realizarse en escenarios naturales, el arte de una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción dialógica en los estudiantes y tutores constituyen el eje de la propuesta de formación docente.

En opinión de Osorio (1995) afirma que "la práctica reflexiva" debe llevarnos a formar educadores capaces y competentes para articular la racionalidad técnica propia de nuestro campo con una ética transformadora que promueva más autonomía y libertades creadoras en los nuevos educandos.

La reflexión sobre la propia práctica educativa será tanto más rica y productiva cuando se ponga énfasis en el conflicto inter-individual en la posibilidad de generar conflictos socio-cognitivos entre los docentes investigadores, a partir de la confrontación de puntos de vista, conocimientos y creencias.

En síntesis, se puede concluir: que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

La interacción social favorece la construcción operatoria de conocimientos y maximiza la formación profesional.

REFERENCIAS

Arancibia C., Violeta; Herrera P., Paulina; Strasser S., Katherine. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfa Omega.

Ballenilla, Fernando (1999). *Enseñar investigando ¿cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Diada.

Boggino Norberto, Kristin R. (2004) *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica docente*. Rosario: Homo-sapiens.

Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Docente del siglo XXI. Cómo de-*

sarrollar una producción docente competitiva. Edit. Mc. Graw Hill.

Doménech Betoret, Fernando (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación en el contexto de la clase manual teórico-práctico*. Castello de la Plana Universitaria. Jaume.

Elliot, John (2000). *La Investigación - Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Imbernon, Francisco (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias en investigación educativa*. Barcelona: Grao.

Mkernan, James (2004). *Investigación - Acción y Currículo*. Madrid: Morata.