

La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI

Pablo César Torres Cañizález, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Resumen: Las universidades tienen la tarea de formar profesionales de la docencia adecuadamente capacitados en el campo científico, humanístico y tecnológico, con principios morales y valores de alto nivel humano, por el hecho de tener la responsabilidad de contribuir al mejoramiento de la manera de ser y de estar en el mundo de las generaciones actuales y futuras a través de las acciones educativas. Para ello, los planes y programas de formación docente que poseen las universidades deben prever competencias que le permitan al educador reflexionar en su acción y sobre su acción profesional, y que de esa manera el trabajo pedagógico siempre sea intencionado. Esta investigación está orientada hacia la formulación de herramientas de naturaleza teórico – prácticas para la formación de docentes reflexivos, cuya operacionalización en la práctica constituyen aportes para la formación de educadores que estén preparados para planificar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas desde una reflexión permanente en la práctica y sobre la práctica profesional.

Palabras clave: educación, formación docente, docente reflexivo, práctica docente

Abstract: Universities have the task of forming properly trained professionals teaching in the scientific, humanistic and technological field with moral principles and values of high human level, having the responsibility to contribute to improving the way of being and being in the world of current and future generations through educational activities. To this end, plans and teacher training programs that have universities should provide skills that allow the teacher to reflect on their actions and their professional action, and thus the educational work is always intentional. This research is oriented towards the development of tools of theoretical nature - Practice for the formation of reflective teachers, whose operationalization in practice are contributions to the training of educators who are prepared to plan, implement and evaluate educational activities from an ongoing reflection on the practice and professional practice.

Keywords: Education, Teacher Education, Reflective Teaching, Teaching Practice

Introducción

La formación docente en América Latina presenta una marcada influencia de paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad, cuyo proceso formativo suele ser abstracto y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los enseñantes (UNESCO-CRESALC, 1997; Peñalver, 2005). Esta orientación genera en los estudiantes de carreras docentes una visión fragmentada de lo real, a partir de la cual se tiende a considerar a la teoría como algo separado de la práctica. Por ello, es frecuente escuchar a estudiantes y egresados señalar que ni a lo largo de sus estudios de pregrado, ni en el ejercicio docente, encuentran la manera de vincular los referentes teóricos con el quehacer profesional, y terminan ejerciendo la docencia de una manera muy mecánica y rutinizada, sin vincular el conocimiento teórico a la praxis.

Ante esta situación, se hace necesario formar docentes capacitados para el ejercicio de la reflexión, capacidad que implica la disposición a revisar permanentemente las acciones y creencias acerca del mundo y de la vida misma, analizando sus contradicciones. La revisión hace posible observar, describir, analizar y evaluar las acciones, con plena conciencia de las implicaciones de carácter ético- moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones en cuanto miembro de un contexto social. La reflexión como competencia se genera a partir de la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un único proceso de pensamiento dinámico.

Un docente reflexivo tiene la habilidad de tomar conciencia sobre sí mismo y su realidad, buscar solución a problemas de su práctica profesional, y orientarse hacia el mejoramiento continuo. Un docente reflexivo está preparado para planificar y llevar a la praxis acciones, reflexiones y transfor-



maciones que parten del diálogo de saberes, y cuyo enseñar y aprender discurre en las interacciones que ocurren entre los sujetos y los contextos sociales. Sería, en sintonía con Giroux (1990), 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.

Por ello, en este trabajo se presenta un conjunto de ideas en relación a la formación de docentes reflexivos en función de que las universidades con planes y programas de formación profesional docente puedan generar educadores con capacidades para la autonomía, la creatividad y la crítica. Estos educadores reflexivos deben estar preparados para contribuir significativamente desde el quehacer docente en la transformación las condiciones sociales, políticas y culturales de la sociedad, con base en la participación activa y solidaria de todos los sujetos que interactúan y están vinculados al contexto en el cual se ejerce la acción educativa.

La formación docente

Existen diversas concepciones acerca de lo que es la formación docente. Para Popkewitz (1988) la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. Ferry (1991) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Puntualiza tres orientaciones que hacen difuso el concepto: primero, la formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, segundo, la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y tercero, la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización.

Por su parte, para Gadamer (1992) la formación constituye algo más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética. Esta concepción tiene dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, y la segunda, como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona.

Al igual que en relación al concepto formación, la formación docente puede ser concebida desde diversas perspectivas, y relacionarse a una determinada concepción del mundo, del hombre y de la educación. En primera instancia podría ser definida como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes (Achilli, 2000).

Por su parte, Díaz (2003) afirma que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el estudiante, ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación, generando cambios cualitativos relativamente profundos. Para Sánchez (2003) la formación docente es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado que transcurre no sólo mientras dure la escolaridad, sino que se extiende a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido.

Problemática de la formación docente

La formación docente presenta una serie de críticas y limitaciones formuladas desde distintos sectores del ámbito académico, pues pareciera que los planes y programas de formación docente no están logrando dar respuesta a las necesidades de la escuela. Giroux (1990), denuncia que la formación de educadores se enfoca en saber técnicas acerca de 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.

Mc Laren (1997) lamenta que el magisterio no comprende la estructura y el significado de su práctica pedagógica, y está muy lejos de construir conceptos críticos, para realizar una práctica crítica, con sentido político y cultural. Autoras como Diker y Terigi (2003) sostienen que la formación docente actual adolece en términos generales de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional.

Carmona (2008) enfatiza la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. Para esta autora se urge la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la generación de una nueva visión sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, en el contexto de una educación que tiene el reto de formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la transformación de la sociedad.

Diseños curriculares de formación docente

En relación a los diseños curriculares de las carreras docentes, desde la UNESCO y el CRESALC (1997) se afirma que no presentan la debida articulación y adecuada integración de los modelos de formación y las prácticas profesionales, por el contrario, constituyen estructuras con alto grado de rigidez. Los diseños curriculares en casi todas las instituciones de educación superior y específicamente las instituciones de formación docente, poseen diseños inflexibles, con un alto grado de segmentación dentro de los planes de estudio.

Según Diker y Terigi (2003), el análisis de los currículos de formación docente aporta información valiosa acerca de la base sobre la cual funciona la formación docente, en aras de una transformación curricular. La oferta de formación docente en América Latina tiende hacia la segmentación. Los planes de estudio tienen una estructura similar: todos están compuestos por un número variable de asignaturas teóricas, por una cantidad también variable de horas de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la formación. “La lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de aplicación de lo aprendido” (p. 83).

Otro rasgo característico, que refiere Diker y Terigi (op. cit.), es distinción que se hace entre las asignaturas llamadas teóricas, entre las asignaturas generales y las de la especialidad que replica en una diferenciación interna en el cuerpo de profesores de muchas instituciones formadoras: entre los “pedagogos” o “gente de educación”, y los “especialistas” o “gente de las disciplinas”. La distinción es aún más acentuada en los planes destinados a formar profesores de nivel medio o de bachillerato.

Hacia dónde debería apuntar la formación docente

Las universidades se encuentran ante el reto de formar los profesionales docentes que se requieren en el siglo XXI, de cara a las necesidades del momento histórico actual y en perfecta sintonía con el contexto. Diversos teóricos señalan cuales son las competencias que debe desarrollar el nuevo docente, y como deben organizarse o configurarse las experiencias de formación en la universidad.

Entre los autores que hacen referencia a la direccionalidad que debe tener la formación docente se hace referencia a Gadamer (1975), quien sostiene que el nuevo docente debe ser capaz, a través de procesos autoreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. Stenhouse (1997) alude a la capacidad que debe desarrollarse en el docente para vincular la teoría con la práctica y desde esa dinámica entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo, siempre y cuando lo aborden desde la reflexión. Carr y Kemmis (1988) afirma que los estudiantes de educación deben ser formados para investigar desde sus propias prácticas

y contextos educativos, lo cual contribuirá a potenciar capacidades para la reflexión y la crítica sobre su desempeño.

Pérez Gómez (1997), precisa la conveniencia de fortalecer en la formación docente, la adquisición de conocimientos científicos y humanísticos orientados hacia lo político y lo social, así como impulsar el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica sobre la práctica, con miras a profundizar en el análisis de las intenciones implícitas que emergen en las prácticas escolares y la promoción de actitudes orientadas hacia el compromiso ético y político del educador, en función de fungir como un intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. En este orden de ideas, señala Bravo (2008) que el docente debe estar preparado para una convivencia democrática, para aplicar y modelar desde su praxis valores y principios consustanciados con la soberanía, la equidad, la igualdad, el pensamiento crítico y reflexivo, valorando lo local pero estrechamente vinculado a lo global y por sobre todo, centrado en el respeto por el otro.

De lo planteado por los autores referidos anteriormente se considera relevante destacar la idea de que la formación de un profesor requiere una clara integración de la teoría con la práctica, no tanto por la tradicional aspiración de que la teoría ilumine la práctica, sino para que a partir de la reflexión sobre la práctica se pueda construir teoría. Así, la práctica debe constituirse en un referente, en un eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual tendrían que estructurarse los planes de formación.

Cómo formar un docente reflexivo

En los últimos años, la reflexión cobra importancia en el contexto educativo y surgen propuestas para promover la enseñanza reflexiva como la posibilidad de poner en marcha un plan de trabajo que será observado, revisado y analizado críticamente. Es decir, se estudia analizando sus debilidades, fortalezas y oportunidades de aprendizaje. Es un reconocimiento de las acciones de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

En este orden de ideas y con el fin de aportar en la formación de docentes competentes para el ejercicio de la reflexión, Liston y Zeichner (1997) desarrollan desde su experiencia como formadores de docentes, una propuesta para la formación docente desde la práctica, conformado por cinco componentes a ser considerados en la configuración del currículo: 1) *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 proceso formativo. 2) *Componente de investigación*: orientado a desarrollar sus capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos sobre las culturas escolares. 3) *Componente de seminario de estudiantes en prácticas*: surge de las experiencias de los estudiantes en las escuelas y se plantean lecturas sobre diversos tópicos a fin de poseer una visión de las diferentes perspectivas sobre ciertas problemáticas. 4) *Componente escrito*: dirigido al desarrollo de competencias para la expresión de ideas y reflexiones. 5) *Componente de supervisión*: orientado hacia el acompañamiento sistemático de los estudiantes en prácticas.

En vista de que ser un docente reflexivo va más allá de lo cognitivo, pues implica sentimientos y valoraciones ético morales de alto nivel. Para los formadores de docentes es recomendable considerar las ideas de Dewey (1989), en relación al cultivo de tres actitudes básicas para el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo: 1) *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. 2) *Entusiasmo o hacer las cosas de corazón*, el cual opera como una fuerza intelectual e implica un maestro capaz de despertar ese entusiasmo en sus estudiantes hace mucho más que cualquier tratado metodológico formalizado. 3) *Responsabilidad*, que significa asumir las consecuencias de las acciones y adoptar posiciones coherentes con las creencias que se poseen.

Aportes finales

En vista de que la formación docente actual pareciera no estar dando respuesta a las necesidades de la escuela y de la sociedad se requiere develar los supuestos que sostienen la formación docente, en

la cual predomina el desarrollo de la razón instrumental, dirigida a fortalecer la capacidad intelectual para la resolución de problemas propios del quehacer educativo, el uso de metodologías y técnicas para la enseñanza, el uso de recursos didácticos y la evaluación de los aprendizajes, descuidando la importancia de fortalecer lo moral y lo afectivo, así como la conciencia política. Esto conlleva a un escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de educación, y la promoción de acciones pedagógicas mecánicas y rutinizadas.

En este sentido, la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el estudiante y está llamada a realizar una articulación entre la teoría con la práctica, en función de la configuración de sujetos docentes-enseñantes competentes para reflexionar en su acción profesional y sobre su acción profesional. Esto implica minimizar la distancia entre los ámbitos de formación de educadores y las escuelas para las cuales se forman, en lugar de acrecentarlas. El reto hoy en día es fortalecer el corpus de conocimiento científico alrededor de la práctica del profesor como objeto de estudio y que las universidades con planes y programas de formación docente incrementen los vínculos de cooperación con las escuelas.

Un docente reflexivo está plenamente capacitado para el ejercicio de acciones formativas creativas y transformacionales en la situación de aprendizaje que se genere, tanto en el aula como en el entorno comunitario, lo cual lleva a la escuela a constituir un verdadero espacio de formación en la praxis vital y para la praxis vital. El docente reflexivo utiliza los saberes adquiridos desde la teoría pedagógica como referentes para la acción, y está permanentemente monitoreando su propio desempeño a partir de la reflexión sobre la actuación profesional, tanto de manera individual, como colectiva.

Es posible formar docentes reflexivos a partir de la construcción de espacios académicos universitarios que estimulen la creatividad, criticidad y compromiso con la búsqueda del bienestar individual y colectivo. Esto implica establecer vinculaciones auténticas con la realidad escolar desde el inicio de la carrera de educación, hasta el final, con el propósito de que el estudiante no conciba la teoría como algo ajeno y divorciado de la práctica real y concreta. El currículo debe abrirse hacia la interdisciplinariedad, trascendiendo la acostumbrada estructura centrada en disciplinas con una mínima o ninguna vinculación entre sí.

Agradecimiento

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, Venezuela, por patrocinar mi participación como ponente en el XII Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en Humanidades, realizado en Madrid, España.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Bravo, M. (2008). Formación docente en tiempos de postmodernidad. *Reflexiones y Retos*, 8(1), 48-55.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Carr, W. y Kemmis S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, E. (2003). El sujeto y la verdad II. *Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Gadamer, H. (1975). *La verdad y el método*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- (1992). *Verdad y método. Vol. I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Peñalver, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Pérez - Gómez, A. (1993). *Enseñanza para la comprensión*. Madrid, España: Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Formación del profesorado. Tradición teoría – práctica*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Sánchez, J. (2003). Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales. *Tierra Firme*, 21(81), 27-35.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO-CRESALC. (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y El Caribe*. Tomos I y II. Caracas, Venezuela: Ediciones UNESCO-CRESALC.

SOBRE EL AUTOR

Pablo César Torres Cañizález: Licenciado en Educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra, egresado de la Universidad de Los Andes con la distinción *Cum Laude*; Magister Scientiae en Desarrollo Regional (ULA) y candidato a Doctor en Educación (UPEL-IPRGR). Docente e Investigador Universitario a nivel de pregrado y postgrado. Autor de diversos trabajos de investigación y ponente en eventos científicos de carácter nacional e internacional. Acreditado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela como Investigador nivel A-1 en sus convocatorias 2011 y 2013.