

LA FORMACION DEL DOCENTE COMO UN PROFESIONAL AUTONOMO Y REFLEXIVO

Desde una perspectiva histórica, resalta que la mayor parte de la investigación, y los intentos por dar formación docente en el ámbito de la relación educativa, se centran en una concepción limitada de lo que es la enseñanza eficaz o eficacia docente. Asimismo, se observa que se han abordado principalmente dos cuestiones: las características personales de los profesores que los hacen eficaces y la delimitación de los métodos de enseñanza eficaces.

Se presupone que es suficiente entrenar a los profesores en métodos de enseñanza puntuales o en la adquisición de ciertas conductas habilidades discretas para cambiar su forma de enseñar. Sin embargo, en la práctica real de la formación de profesores, esta aproximación presenta varios problemas. Los principales problemas, tanto teóricos como metodológicos que ha enfrentado son: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad con independencia del contexto en que se manifiestan; la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otras (Coll y Solé, 1990).

En este sentido, resulta prácticamente imposible consensuar, con base en la investigación educativa, una definición ampliamente aceptada de lo que caracteriza a *un buen profesor* si es que dicha definición se quiere plantear a partir de un listado de conductas, rasgos o habilidades inconexas. No obstante, rescataríamos las ideas de Stenhouse (1975, en Sancho, 1990), quien afirma que un buen profesor es un profesional independiente; Schon (1992), que lo concibe como un profesional reflexivo, y la reivindicación que hace A. Díaz Barriga (1993) de su labor como intelectual capaz de construir sus propias opciones y visiones hacia su quehacer educativo.

Los buenos profesores son necesariamente autonomos en la emisión de juicios profesionales, saben que las ideas y las personas con son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del propio juicio de los profesores (Stenhouse, 1975).

Los argumentos anteriores han conducido a una revaloración de lo que ocurre efectivamente en el salón de clases —"la vida en las aulas"— como objeto de investigación en el campo de la interacción educativa, de forma que constituya el punto de partida de todo intento por aportar al profesorado más elementos para realizar su tarea docente.

Por lo mismo, cuando se entiende la tarea de formar al docente como una cuestión de dotarlo de teorías psicológicas o pedagógicas, también se incurre en una visión reduccionista. De hecho, si en algo ha cambiado el campo de la formación de profesores en las últimas décadas, es en haber logrado comprender que para que los docentes puedan internalizar las teorías pedagógicas, estas deben ser

aprendidas en el contexto donde se espera que puedan aplicarlas, es decir, en el contexto de su clase y en relación con sus principales tareas como docente. Sin embargo, en muchas experiencias de formación docente todavía se espera que el profesor traslade las teorías educativas a su aula y resuelva problemas casi sin ayuda. No obstante, se ha demostrado que los enfoques de formación docente que focalizan un análisis *crítico o reflexión sobre la propia práctica docente* y que plantean situaciones de *solución de problemas situados en el aula* son mucho más productivo en cuanto a lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales (Díaz Barriga, 1998).

Al llegar a este punto resalta la importancia de una formación docente eminentemente reflexiva. Ante el clima de descontento alrededor de la formación que se ofrece en los centros de formación de profesores y de profesionales universitarios y técnicos, Donald Schon (1992) se ha pronunciado en contra de la racionalidad técnica y propugna por una formación que denomina el "práctico reflexivo" (*practicum reflexivo*). En un esquema de racionalidad técnica se separa el pensar de la puesta en práctica, y el maestro se convierte en un *técnico* (en el sentido peyorativo o limitante del término). De acuerdo con A. Díaz Barriga (1993, p. 69) el profesor "deja de ser no solo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar".

Por el contrario, la propuesta del práctico reflexivo se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual solo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación; debate e interpretación. El rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula dependerán de la propia construcción que haga de situaciones, donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (las denominadas "zonas indeterminadas de la práctica profesional"). A lo largo de las dos últimas décadas se ha comenzado a entender que dichas zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional, y por ello "los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional" (Schön, 1992, p. 21).

Las ideas anteriores nos introducen a un cambio en la visión que tenemos de las profesiones, incluida la profesión de la docencia. Desde una visión sociocultural, una *profesión* no se define únicamente por las disciplinas académicas en que se apoya, y el ejercicio de la misma —en este caso de la profesión docente— no se restringe a una aplicación rutinizada de teorías científicas o de técnicas específicas. Por el contrario, una profesión constituye una cultura o comunidad de practicantes o profesionales de un ámbito particular, quienes comparten no solo un conocimiento de índole científico, metodológico o técnico, sino

creencias, lenguajes, actitudes, valores, formas prácticas o artesanales de hacer las cosas y, por supuesto, intereses gremiales determinados. Trasladando lo anterior al campo de la profesión de la docencia, podemos decir que un docente experto no es solo quien sabe mucho de su disciplina o ha estudiado las teorías educativas o instruccionales en boga, o se ha entrenado en tecnología educativa. Los saberes anteriores tienen que desplegarse estratégicamente, es decir, tienen que manifestarse de manera pertinente y exitosa en contextos socioeducativos específicos, que demandan determinadas prácticas especializadas focalizadas en la solución de problemas situacionales. Así, el docente experto no solo es el que sabe más, sino quien organiza y maneja cualitativamente mejor dicho conocimiento. En la figura 1.2 se esquematizan las características que posee el conocimiento profesional de un docente experto.

En este punto puede surgir el dilema de si la tarea docente es una labor científica o más bien es un arte. En alguna medida, ambos aspectos están implicados, tanto en la profundidad y vigencia de los saberes disciplinares que se posean como en la maestría, y el "ojo clínico" o "virtuosismo" que se logran con la experiencia. Estas ideas, llevadas al terreno de la formación de los profesores o de los profesionales en general, nos hablan de la importancia de integrar los saberes teóricos con la experiencia práctica, de conducir programas mucho más orientados al campo de aplicación profesional en cuestión, y de conducir procesos formativos donde la reflexión y la tutoría sean piezas clave.

Por ello Donald Schon plantea como alternativa en la formación de los profesionales de la docencia o de otros campos "la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial", puesto que los estudiantes aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros "prácticos reflexivos" más experimentados, que usualmente son los profesores; pero pueden serlo también los compañeros de clase más avanzados.

La formación de un práctico reflexivo se estructura alrededor de unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de "arte" que resultan esenciales a su competencia académica, personal o profesional. En este sentido, los talleres de trabajo y las actividades en escenarios naturales, el arte de una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción dialógica entre estudiantes y tutores constituyen las piezas clave de la propuesta. También lo sería el estudio de una "teoría de la acción" y de los ciclos de aprendizaje de los alumnos (incluyendo los ciclos de fracaso), sobre la base de su evolución a largo plazo.

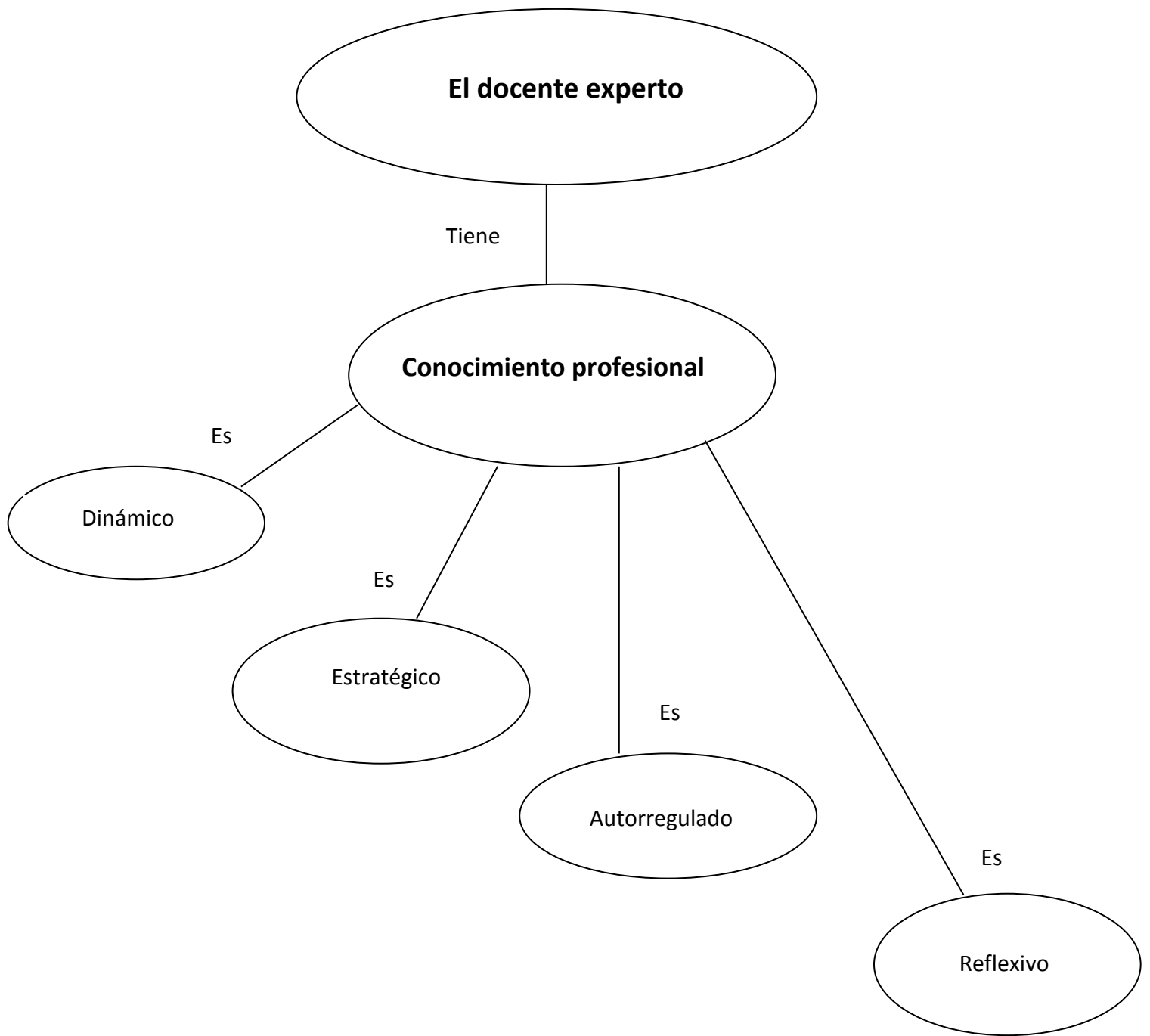


Figura 1.2 Características del conocimiento profesional de un docente experto.

Existen cuatro constantes en la práctica reflexiva propuesta por Schon que hay que tomar cuenta al examinar la acción de los profesionales (en este caso de los docentes):

- Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva.
- Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés.
- Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

Puede observarse que dichas constantes son congruentes con la necesidad de conocer el pensamiento del profesor y de conducir un análisis de la práctica real del docente en el aula, así como de sus producciones y recursos didácticos (es decir, sus programas, apuntes de clase, guías de estudio, pruebas de aprovechamiento, ayudas didácticas etcétera). Otro aspecto crucial es el de la comprensión de la interacción educativa que ocurre en su espacio de aula, así como del "clima" motivacional y de colaboración que promueve, tal como se planteara ulteriormente.

Complementando lo anterior y de acuerdo con Gimeno (1995, pp. 19-20), los ámbitos prácticos fundamentales para el ejercicio de la reflexión sobre la docencia son:

- a) El ámbito práctico-metodológico
- b) El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos
- c) Las prácticas institucionales escolares
- d) Las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa)
- e) Las políticas educativas en general
- f) Las políticas generales y sus relaciones con la educación

En el apartado anterior se afirmó que, desde un enfoque constructivista, un proceso de formación del profesional de la educación debe tomar como punto de partida el pensamiento didáctico espontáneo del profesor sobre la problemática generada en la práctica misma de la docencia. No obstante, es necesario puntualizar que dicho proceso será fructífero en la medida que sea colectivo, es decir, en tanto que involucre equipos de trabajo o claustros de profesores y asesores psicopedagógicos, especialistas en contenido o en currículo etcétera, que asuman esta tarea como un trabajo

cooperativo de innovación, investigación y formación permanente.

En opinión de Gil y cols. (ob. cit.) Sólo de esta manera pueden superarse las limitaciones de la enseñanza de "sentido común" y del pensamiento docente espontáneo, potenciando una reflexión colectiva y un trabajo colaborativo.

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; además, que el maestro transmite mensajes a sus aprendices tanto en forma verbal como en la forma de ejecutar.

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, así como sobre su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente mediante la *imitación reflexiva*, derivada del *modelado* del maestro. El alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento (sea este declarativo, procedimental o valoral), y en múltiples ocasiones realiza actividades que le permiten verificar lo que el docente trata de comunicarle.

De este modo, la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza – recíproca dinámica y autorreguladora.

De acuerdo con el modelo de formación del práctico reflexivo, si los educadores se lo proponen pueden llegar a sistematizar el conocimiento en la acción, y a desarrollar nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica, y recogen sus propios datos para darles respuesta. Sin embargo, el enfoque de la práctica reflexiva corre el riesgo de limitarse a una apropiación pragmática y simplista de parte de los educadores. En opinión de Osorio (1995, p. 3), para que no se incurra en una visión reduccionista, "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 mismos educadores".

De esta manera, el proceso formativo de los profesionales de la docencia "tendrá que apoyarse en la necesaria interacción entre los significados del contenido de la formación con los significados de los propios profesores como forma de implantar en ellos nuevos elementos de racionalización" (Gimeno, 1995, p. 17), por lo que puede concebirse a la formación como un proceso de desarrollo personal-profesional.

Los autores de esta obra creemos que es importante matizar el racionalismo excesivamente técnico que usualmente orienta la formación y la conceptualización misma de la tarea del docente; en esta dirección se requiere buscar una nueva articulación entre la formación en el conocimiento científico y la investigación de la enseñanza, con la reflexión acerca de los significados subjetivos y la práctica de la docencia; la cual es la concepción de la labor y desarrollo del docente que subyace a esta obra.

En consecuencia, consideramos que no es posible (ni conveniente) ofrecer al lector un conjunto de prescripciones o "recetas" acerca de lo que científicamente *debe hacer* para convertirse en un profesional de calidad. Por el contrario, en los siguientes capítulos intentaremos ofrecerle un marco explicativo de algunos procesos que ocurren en el aula, con la intención de que amplíe su comprensión de los mismos y genere alternativas a su trabajo como enseñante.

A manera de síntesis de este apartado, se ofrece el cuadro 1.3, donde se hace una integración de los principios revisados en torno a la formación de los docentes, acentuando su filiación constructivista.

CUADRO 1.3 Principios constructivistas para la formación docente

1. Atiende el saber y el saber hacer.
2. Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza – aprendizaje y la práctica docente.
3. Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común.
4. Es el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo docente.
5. Constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos.
6. Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
7. Contempla el análisis del contenido disciplinario en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión.
8. Abarca conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace).
9. Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del profesor.
10. Considera estrategias para la solución de problemas situados.

Bibliografía

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw-Hill