

# LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO ELEMENTO DE MEJORA DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS COLECTIVOS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

---

PATRICIA HUERTA PÉREZ

Dirección de Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación en el estado de Nuevo León

**RESUMEN:** Los colectivos docentes pueden ser un medio a partir del cual se influya en la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, las evidencias que a nivel internacional existen dan cuenta de ello. En nuestro país es importante avanzar en ese rubro. En un colectivo docente se puede potenciar dicha formación por medio de la reflexión de la práctica, herramienta que beneficia al colegiado y no sólo al individuo en particular; autores como Escudero, Bolívar, González y More-

no (1997) ponen al centro de la discusión su relevancia y ayudan a identificar aspectos que subyacen en ella: procesos de aprendizaje y desaprendizaje, metodologías originadas en el planteamiento de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo y el fomento de la autonomía entre otras, conforman un medio favorecedor para la formación continua en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Colectivo docente, reflexión de la práctica, desaprendizaje.

## Introducción

En la búsqueda de mejores prácticas educativas el trabajo cotidiano de los colectivos docentes cobra relevancia. Es en ellos donde acontecen experiencias enriquecedoras que en muchas ocasiones son construidas de forma colegiada, en un ambiente de diálogo, respeto y ayuda mutua.

Una de las experiencias que coadyuvan en la formación profesional de los colectivos docentes y de los maestros que los integran, es el proceso sistemático de la reflexión de la práctica, medio que permite redirigir la visión rutinaria del trabajo áulico por medio de la vinculación entre teoría y práctica.

## Los colectivos docentes en educación básica En el ámbito internacional

El origen del uso del término colectivo docente se ubica en España, a finales de la década de los 80's del siglo pasado. Surge con la reforma educativa que se generó en ese país

cuyo fundamento pedagógico se orientó hacia la innovación, la investigación y la orientación educativa y la formación profesional (Marchesi, 2001). Este cambio llevó a los docentes a emigrar de un entorno en el que la individualidad era el sentido del trabajo diario a otro donde se sabe parte de un grupo de colegas que comparten responsabilidades, tareas, éxitos, problemáticas diversas. En este contexto se realiza un modelo pedagógico en el que el alumno se convierte en el centro de la intervención docente.

Méndez (s. f.) recoge una primera aproximación sobre el concepto de colectivo docente desde una perspectiva amplia, al afirmar que es el conjunto de profesionales de una institución educativa con responsabilidades docentes, sin importar el estatus que tengan en la institución, este primer acercamiento aporta una panorámica orientada hacia el trabajo áulico de los profesores y la noción de pertenecía a un grupo de profesionales de la educación con un fin en común, la enseñanza.

Con base en la primera aportación y aunado a la revisión sobre el uso de los significados dados al término de colectivo docente se identifican tres acentuaciones con relación a las diferentes connotaciones definidas por el entorno contextual y temporal en el que se ubican: a) tareas pedagógicas; b) identidad profesional; c) formación profesional.

Wass (1992), Le Gal (2005) y Gather Thurler (2004) afirman que el colectivo docente desarrolla como compromiso fundamental todo tipo de tareas pedagógicas entre las que sobresalen la orientación y la educación integral de los alumnos, así como las insertas en el cotidiano laboral que van desde diseñar planes de clase, estrategias de intervención, materiales y recursos didácticos hasta un reconocimiento profundo de todas las dimensiones de los alumnos que atienden.

Existen otro grupo de especialistas orientados al estudio de los significados del quehacer docente en base a procesos de investigación cualitativa como la investigación-acción, ellos han profundizado sobre el tema; algunos de sus hallazgos identifican al colectivo docente como un medio favorecedor para coadyuvar en la construcción de la identidad profesional, consideran que el compartir un espacio de trabajo laboral favorece la construcción de significados entre ellos sobre su práctica profesional (Bolívar, 2006).

Una tercera perspectiva está orientada hacia la formación profesional. El colectivo docente es visto como un espacio en el que el maestro aprende y se forma (Gil, Pujol & Castañón, 2008), de esta forma se generan procesos que favorecen el desarrollo profesional

(Marcelo & Vaillant, 2009) en un ambiente de aprendizaje caracterizado por el trabajo colaborativo y la reflexión de la práctica docente (Contreras Jordán, 1998). Esta visión es la más difundida sobre todo en muchos de los países que entraron en procesos de reforma educativa a finales de la década de los 90's del siglo pasado como Chile, Argentina y México.

### **En el ámbito nacional**

En México a partir de la reforma educativa de 1993 en educación básica, se generan políticas transformadoras de formación continua, tópicos como la actualización, capacitación, superación profesional y la asesoría son reorientados a fin de establecer una línea coherente entre el modelo educativo de la reforma educativa en educación básica y la formación en servicio de los maestros frente a grupo, del personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico.

La política educativa de formación continua para los maestros de educación básica en servicio que sustenta al apoyo técnico a la escuela ha pasado por un proceso histórico de construcción epistemológica, de tal forma que en los inicios de su establecimiento el apoyo técnico estaba centralizado en la atención al maestro como sujeto individual, brindándose el servicio en los Centros de Maestros a inicios del siglo XXI, es a partir de la experiencia vivida en España que la formación continua se orienta hacia un modelo centrado en la escuela.

En este contexto se incorpora el término de colectivo docente, se afirma que es el conjunto de profesionales de la educación: maestros, personal de apoyo y directivo quienes comparten tiempos, espacios y responsabilidades; conviven en base a comunicación de carácter horizontal con el propósito de identificar y remediar dificultades de la comunidad escolar y promover proyectos de innovación y mejora educativos (Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2010. (2009).

## **La reflexión de la práctica y el desempeño docente de los colectivos docentes**

### **Una aproximación a la reflexión de la práctica**

Algunos especialistas plantean diferentes vías por medio de las cuales el profesionista y en especial el profesional de la educación aprende y mejora su desempeño, Por un lado

están las fundamentadas en aportes teóricos y por otro lado están las asentadas en la práctica, en este sentido se encuentra la práctica de la reflexión como medio de aprendizaje.

Brockbank y McGill (1999) y Fraile Aranda (2000) coinciden en conceptualizar a la reflexión de la práctica como un espacio por medio del cual la práctica docente es vista desde diferentes perspectivas por los mismos actores que la generan, logrando en base a ello crear significados y conceptualizar su quehacer; así parten de la experiencia misma para entrar en un proceso de crítica constructiva.

Según Fraile Aranda (2000) al incluir a la experiencia como objeto de estudio tres elementos emergen: a) los pensamientos como parte de un proceso cognitivo; b) sentimientos, ligados de forma íntima al aspecto afectivo; c) y la acción, donde se destaca el ser de la profesión docente. Elementos que hacen presente a un profesional integro como individuo en el que se complementa mente y cuerpo, factores que reiteran la individualidad y heterogeneidad medios que enriquecen el proceso de aprendizaje.

En las últimas décadas la práctica de la reflexión ha sido considerada como un medio de desarrollo profesional entre los docentes. Son varias las ventajas que se le adjudican, todas coadyuvantes en procesos de cambio y renovación de la práctica docente tanto del maestro como del colectivo en lo general.

Fraile Aranda (2000) profundiza en dos líneas: a) sobre los requisitos básicos para un buen desarrollo de la práctica reflexiva; b) y las ventajas que se asumen con su presencia en el entorno de la institución escolar. Con relación al primer punto señala al diálogo y las posturas personales como elementos fundamentales. Sin ellos no existe posibilidad de reflexión crítica, puede aparecer un primer nivel de reflexión personal, sin embargo es la reflexión en el entorno con el otro la que abre posibilidades de desarrollo; en ella la coincidencia y no coincidencia de los puntos de vista de los integrantes del colectivo docente potencian el proceso integrador de la reflexión de la práctica en un nivel de crítica creativa.

Con referencia a las ventajas que aporta la reflexión de la práctica se identifican tres. La primera de ella es el carácter de enseñanza contenido; abordar desde la reflexión misma el actuar cotidiano en todas las actividades docentes abre posibilidades de aprendizajes insertos en procesos mismos de investigación. La segunda de las ventajas es relativa al

descubrimiento progresivo que el docente hace sobre su quehacer y la visión del aprendizaje que de ahí se deriva; esto es toda una develación, favorecedora de un redescubrimiento de la cotidianidad profesional. La tercera de las ventajas presentadas por Fraile (2000) es ubicar en la práctica y gracias a la reflexión de la misma los fundamentos epistemológicos que subyacen en la misma, enfoques de intervención vistos ahora con una visión crítica, generada en la práctica y comprendida en el conocimiento de las teorías y enfoques pedagógicos.

Schön (1998) explica cómo la reflexión de la práctica es un proceso construido a partir de una serie de vivencias profesionales que de forma progresiva transforman el pensar y hacer del sujeto que participa; señala que existen cuatro niveles, necesarios cada uno como antecedente del otro para el desarrollo de la misma.

El primer nivel, según Schön (1998), es el de los conocimientos proposicionales, es el conocimiento profesional que todos los docentes tienen y hacen suyo en la medida en que se le da significado al llevarlo a la práctica en los salones de clase. Este conocimiento es poco relevante si se considera aislado, sin incorporarlo en procesos de reflexión. Para que sea útil e imperecedero se debe vincular a la reflexión en la acción.

El segundo nivel es la reflexión en la acción, aquí el conocimiento proposicional cotidiano se hace consiente en el momento mismo de la acción; muchos docentes en ese instante toman decisiones y hacen cambios en el lapso de su práctica docente, cambios que de forma regular mejoran su quehacer. Sin embargo según Schön (1998) son cambios poco trascendentes, pues en la próxima intervención docente no se recupera la mejora de forma óptima, se hace necesario entonces ligar este nivel con el siguiente.

El tercer nivel llamado descripción de la reflexión en la acción (Schön, 1998), engloba a los dos anteriores y aporta la sistematización de la reflexión al incorporar la descripción del cómo de la práctica docente y establecer la documentación escrita del mismo, esto favorecerá la profundización del proceso de reflexión y facilitará la creación de un ciclo virtuoso.

El cuarto nivel es de la reflexión sobre la acción (Schön, 1998), en este nivel se consolida lo realizado en los anteriores. Es una reflexión fundamentada, orientada y sistematizada: Se puede dar en dos vías, una personal y la otra la grupal, es el nivel donde el sujeto es

capaz de reconstruir su práctica docente y de dialogar sobre las acciones emprendidas, esto conlleva el aprendizaje crítico reflexivo.

La reflexión de la práctica aporta a la formación docente una serie de aspectos relevantes que Díaz-Barriga (2006) plantea en tres líneas: la obtención de información sobre lo que se hace y el cómo se hace; ayuda a dirigir la enseñanza de forma pertinente; y favorece la transformación de la práctica docente en la medida que en dicha reflexión se consolida la reconstrucción personal y colectiva.

### **Del desaprender a la construcción de aprendizajes**

Uno de los aportes fundamentales de la reflexión de la práctica son los aprendizajes que se producen. Para ello es relevante dejar atrás viejas prácticas, hábitos, percepciones, concepciones y creencias, entre otros; esto no es fácil de realizar, se requiere entrar en procesos de desaprendizaje.

El concepto de desaprender poco a poco ha adquirido relevancia en razón de la necesidad de aprender de nuevo determinadas cosas. Es un concepto según Guerra Bravo (2004) en el que se hace referencia a una serie de conocimientos, hábitos y actitudes que dejan de ser útiles y pierden significado para la vida personal y profesional y se convierten en obstáculos para el desarrollo de la persona.

Para el fomento de la reflexión de la práctica es fundamental dejar atrás una serie de aprendizajes y prácticas como el individualismo, la intolerancia y una serie de creencias erróneas y nocivas para el actuar cotidiano (Guerra Bravo, 2004). Desaprender lleva implícito el proceso de reaprender en lo particular si se hace de forma significativa. El proceso puede resultar exitoso en la medida que se comparte; de ahí resulta relevante realizar el proceso en colectivo, porque el aliento, la motivación y el acompañamiento del otro pueden ser coadyuvantes para el éxito del mismo.

### **Hacia una metodología reflexiva: el ciclo de Smith**

La reflexión de la práctica se implementa en base a un proceso sistemático fundamentado en los planteamientos de Schön (1998) y perfeccionado en la práctica por Smith (1989 citado por Escudero, *et al.*, 1997) llamando el Ciclo de Smith, en él se establecen cuatro elementos como parte del proceso de reflexión: descripción, análisis, confrontación y reconstrucción de la práctica, estos elementos permiten al colectivo aprender, desaprender y reconstruir su experiencia cotidiana docente.

El primer elemento la descripción, es el inicio del proceso lleva al sujeto a cuestionarse sobre lo que hace en la cotidianidad de su práctica (Escudero, *et al.*, 1997), a interpelarse sobre cómo lo hace; es la primera toma de conciencia sobre su intervención docente, es el momento en que hace un alto dentro de sus labores cotidianas para verse a sí mismo como la persona que enseña, media, facilita. Un elemento facilitador de la sistematización de este momento es el diario de campo, considerado por Ramírez (1999), herramienta innovadora y de trabajo en el salón de clases.

El segundo elemento del ciclo es el análisis. Éste según Escudero *et al.* (1995) ayuda a iniciar el proceso específico de análisis, a partir del cuestionamiento sobre los significados que tiene mi intervención docente; es una reflexión profunda y personal por medio de la cual el sujeto identifica unidades específicas de análisis, orientándole a delimitar fortalezas y debilidades en su práctica docente.

Según Escudero *et al.* (1997) en el tercer momento llamado de confrontación el sujeto identifica fortalezas y áreas de oportunidad en su práctica docente jerarquiza las áreas de oportunidad; analiza sus saberes sobre las unidades de análisis, y confronta estos con los de especialistas; tarea favorecedora para acrecentar su análisis; conocimientos y encausar sus creencias. Este momento es conveniente trabajarlo al interior del colectivo docente a cuenta de confrontar con sus mismos compañeros los saberes y experiencias.

El último momento planteado por Escudero *et al.* (1997) es el de la reconstrucción, en él de forma personal y colectiva, y a partir de los hallazgos identificados en el tercer momento el sujeto se interroga sobre el cómo puede mejorar su práctica docente. Es aquí donde se establecen compromisos personales y colectivos, encaminados a la mejora de la intervención docente, así como del propio desarrollo profesional.

### **El profesional autónomo**

Una de las ventajas que puede aportar la reflexión de la práctica a un colectivo docente es el hecho de ayudar a fomentar la formación de la autonomía entre sus miembros, una autonomía que favorezca la profesionalización de los docentes, que les brinde herramientas para su desarrollo profesional.

El término de profesional autónomo es entendido como la capacidad del docente para lograr un buen desempeño de su profesión, proyectándose en la práctica al hacer un buen uso de la libertad ganada por su desempeño profesional; en la seguridad que demuestran

en sí mismos, forjada por niveles progresivos en su formación continua (Contreras Domingo, 1997).

El concepto de autonomía más relacionado con la formación de un profesional es del maestro reflexivo. En ese sentido dicha autonomía es clave para definir a los profesionales de la enseñanza. Profesionales, críticos de su propia práctica, creativos, innovadores, capaces de dialogar con los colegas con la finalidad de encontrar respuestas a las dificultades que se presentan y que en muchos casos no se quiere o pueden solucionar (Contreras Domingo, 1997).

## Conclusiones

Cuando se logre incidir en la formación de colectivos docentes capaces de usar como herramienta de mejora profesional la reflexión de su propia práctica, se estará avanzando en la consolidación de excelentes niveles de desempeño áulico, así los aprendizajes que generen redituarán en la formación integral de ciudadanos que en la actualidad son necesarios en nuestro país.

## Referencias

- Bolívar, A., (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En Secretaría de Educación Pública. *La reflexión a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-106). D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1999) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, España: INDE.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Duart, J. M., Gil, M., Pujol, M. & Castaño J.J. (2008). *La universidad en la sociedad de la red. Usos de internet en Educación Superior*. Barcelona, España: Ariel.
- Escudero, J. M. Bolívar, A., González, M.T. & Moreno, J.M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria. Cuaderno 7*. Barcelona, España: Horsori.

- Fraile Aranda, A. (2000). Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de educación física. En Contreras Jordán, O. R. *La formación inicial y permanente del profesor de educación física. Volumen II*. Castilla La Mancha, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, España.: Graó.
- Guerra Bravo, S. (2004). *Bases para la competitividad. Como reeducar la mente en contextos emergentes*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Le Gal, S. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Marchesi Ullastres, A. 2001. Presente y futuro de la Reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 27. Página web. <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>
- Méndez, R. M. (s.f.) *La actitud de los estudiantes hacia la universidad. Tesis doctoral*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2010*. (2009). D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid, España: Morata.