



LA REFLEXIÓN Y EL SABER PEDAGÓGICO UNA ASOCIACIÓN INAMOVIBLE

Norma Alicia Camarillo Calzada

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”
norma.camarillo@ensfa.edu.mx

Área temática: A.9) Sujetos de formación

Línea temática: Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La investigación parte de un paradigma interpretativo, se recolectaron y analizaron documentos personales elaborados por los maestros. Esta investigación fue abordada con una metodología cualitativa. Asimismo, en esta investigación los maestros construyen su saber pedagógico a partir de la práctica docente. La pregunta de la investigación, se enfocó en conocer ¿cuáles son los tipos de reflexiones que los docentes realizan en la construcción de su saber pedagógico? Además, analizamos el saber pedagógico e identificamos si en las reflexiones realizadas por los maestros: 1) exponen los obstáculos o problemas en la aplicación de las actividades del aula; 2) exhiben las estrategias didácticas empleadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y 3) la evaluación efectuada. Según los resultados encontrados es necesario proporcionar las herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula. La actitud reflexiva se aprende con el ejercicio y en este texto damos respuesta a estas tres preguntas ¿en qué consiste la reflexión docente? ¿Qué tipo de reflexión realizan los docentes?, y ¿para qué sirve? Finalmente decir que los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar la práctica educativa.

Palabras clave: Reflexión, Saber Pedagógico, Niveles de reflexión

Introducción

Hoy en día, para llegar a ser un profesional competente en la educación, es necesario convertirnos como lo expresaba Stenhouse en “profesores investigadores de nuestra propia práctica” para darnos cuenta de que hace falta un cuerpo de conocimiento (saber), compromiso con el perfeccionamiento permanente (actitud) mostrar interés por los demás para contribuir al desarrollo intelectual, social, personal (saber hacer). Actualmente, se aboga por una pedagogía de situaciones-problema, donde el rol maestro debe ser de: guía, facilitador, mediador, mentor y acompañante teniendo en cuenta que:

1. El maestro no transmite información: es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende. (saber)
2. El docente no explica: diseña situaciones-problema de aprendizaje, que permita que el alumno participe en un esfuerzo colectivo para realizar un proyecto, solucionar un problema a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), mediante el Método de Análisis de casos, tomar decisiones y convertirse en un practicante reflexivo mientras construye su propio aprendizaje. (saber proponer)
3. En el trabajo de situaciones-problema lo importante es identificar el obstáculo, esto supone una fuerte capacidad de comunicación con el alumno que: habla, argumenta, discute, propone y el maestro cuestiona para ayudarlo a verbalizar lo que lo turba o lo bloquea. (saber hacer)
4. El enfoque por competencias les demanda a los estudiantes: implicación en la tarea, transparencia, cooperación, tenacidad y responsabilidad.

Pedagógicamente hablando, transformarse es sinónimo de evolucionar e innovar. El maestro ineludiblemente tiene que asumir una actitud de búsqueda de formas de hacer más evolucionadas, actuales y pertinentes. Partiendo de lo anterior, la pregunta de investigación se enfocó en: **¿cuáles son los tipos de reflexiones que los docentes realizan en la construcción de su saber pedagógico?**, y el objetivo se enfocó en: Dinamizar los procesos de reflexión en los docentes, empleando un diario reflexivo como herramienta, para la construcción del saber pedagógico orientado en la dimensión didáctica de la práctica docente.

A continuación, la figura 1. muestra los criterios que juzgamos necesarios en el profesor del siglo XXI y que le permitirán un desempeño óptimo al renovarse permanentemente.

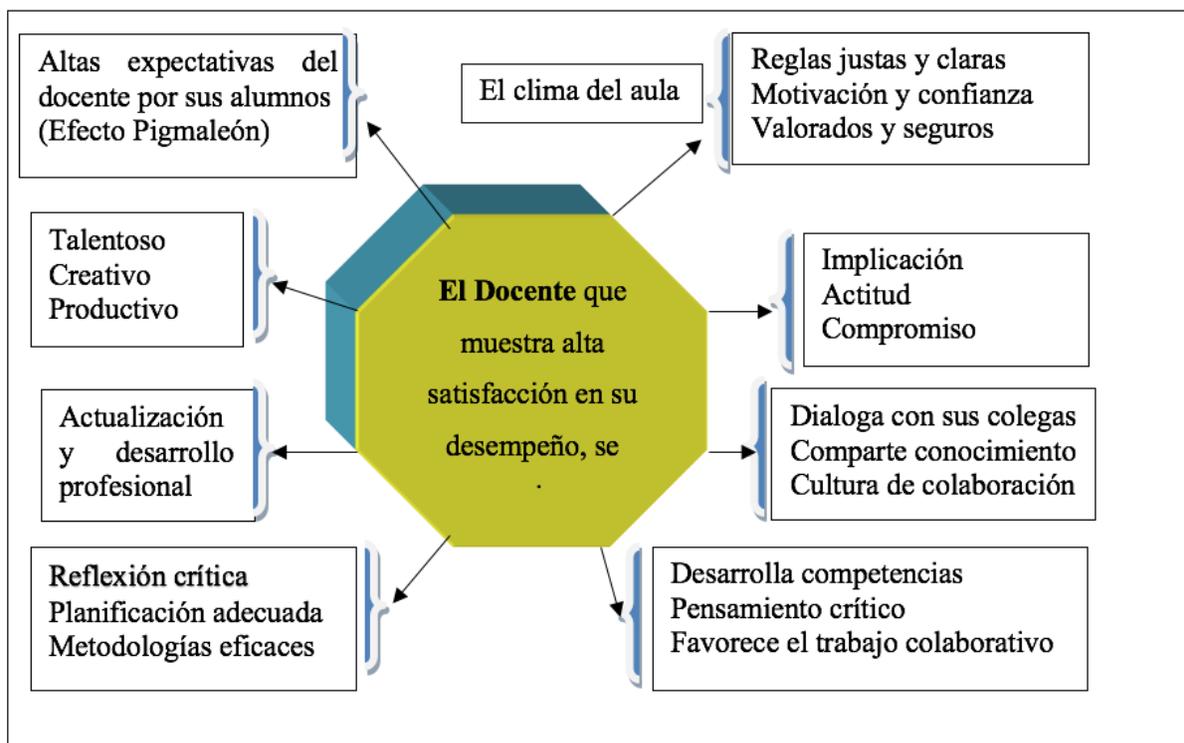


Figura 1. Factores relacionados al maestro que muestra un desempeño óptimo. Elaboración propia

Los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar sobre la práctica educativa. Es decir, los profesores deberán cuestionarse permanentemente su quehacer docente, para mejorar su desempeño en el aula. Stenhouse (1996) señala que debemos de someter a crítica “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de nuestra práctica” porque como educadores, a menudo, reproducimos las formas como fuimos formados, sin un mínimo esfuerzo mental, llegando incluso a ser irreflexivos de lo que hacemos.

Lo anterior, nos invita a revisar **nuestro papel como docentes** y hacer una deconstrucción de la práctica. Sin embargo, para hacer la deconstrucción de la práctica es necesario considerar las reflexiones de las producciones académicas, es decir, de las evidencias de producto que respaldan el desempeño de los maestros como son: 1) el diario del profesor; 2) el portafolio de evidencias del docente; 3) el saber pedagógico y 4) las investigaciones educativas, entre otras.

El diario del profesor

Según Fierro, Fortoul y Rosas (2010) el diario es un registro en el que el maestro anota sus puntos de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica de áulica o escolar. El diario favorece la reflexión y la toma de consciencia del maestro sobre su forma de trabajo, el manejo de los procesos de enseñanza, las interacciones bidireccionales y la lógica de actuación

del maestro. Esto significa que es preciso recopilar y sistematizar los resultados del quehacer docente porque son los records acumulativos del progreso docente en diferentes aspectos. En efecto, la recolección de indicios permite forjarse una actitud pedagógica: una manera original de aprender a reflexionar sobre lo que hemos hecho y dejado de hacer en el espacio del aula.

La reflexión

Entender la propia práctica y mejorarla requiere una revisión (reflexión), sobre su sentido, finalidad y su proceso. Entonces, la importancia de la reflexión en la enseñanza no se limita al hecho de reconocer qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo, el punto de inicio de cualquier proceso de cambio, se centra en la habilidad de poder reflexionar sobre la situación en la que el sujeto se encuentra.

Entonces, la reflexión de la práctica, se hace necesaria para comprender nuestras limitaciones e identificar nuestras falencias. En este sentido, Rodríguez (2014), quien conceptualiza que la práctica reflexiva del docente implica actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer para diseñar **nuevas estrategias** que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza. Estas **nuevas estrategias de enseñanza** según Stenhouse (1991, p.54) “son difíciles de aprender e incluso de esclarecerlas ante uno mismo, en especial cuando rompen ciertos hábitos y creencias y anulan destrezas duramente adquiridas”. Sin duda, cumplir con esa tarea es todo un reto para los docentes cuando éste es un ser constituido por estructuras dominantes, definidas por: la historia de vida, una cultura y un contexto que le obliga a permanecer en terrenos conocidos para que la clase no se salga de control, aunque con ello, no logre los objetivos del aprendizaje. Es decir, a los docentes se les dificulta trabajar con la ruptura de modelos y las posibilidades de pensamiento diferentes en el aula. Es decir, el maestro asume los cambios propios del gatopardismo: qué todo cambie para que todo siga igual.

En síntesis, la reflexión implica cuestionarse permanentemente, establecer nexos entre conocimiento y acción y tomar conciencia del papel o rol del docente que enfoca su quehacer en hacer aprender a los alumnos, como bien afirma John Dewey (1991), sólo los procesos de reflexión hacen que una acción mecanizada o ciega se convierta en una: “acción inteligente”. Con los planteamientos anteriores, se propone un proceso de reflexión sobre la práctica con las siguientes preguntas que se formulan en la tabla 1. La finalidad del proceso reflexivo, es hacer un registro sistemático de lo que sucede en la praxis.

Tabla1. Las preguntas de las fases del ciclo reflexivo.

Preguntas para el análisis	Fases del ciclo reflexivo	
¿Qué hago?, y ¿Cómo lo hago	Fase para DESCRIBIR	Discurso narrativo estructurado en torno a los temas que llaman su atención.
¿Qué significa lo que hago? ¿Por qué lo hago? ¿Para qué lo hago?	Fase para INFORMAR /EXPLICAR	Búsqueda de los principios teóricos y prácticos que guían las prácticas. Dan razones que tienen para actuar como lo hace.
¿Cómo he llegado a ser como lo que aquí aparece?	Fase para CONFRONTAR	Hacen explícitos los principios que subyacen en la práctica que analizan. Las creencias y supuestos que mueven la práctica.
¿Cómo podría cambiar? ¿Qué se podría hacer diferente? ¿Qué se debe preservar?	Fase para RECONSTRUIR	Cierra el ciclo, revisa su práctica con una visión prospectiva. Implica la planificación de una práctica reestructurada que volverá a revisarse.

García (2009) menciona que a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita al docente a hacer una constante evaluación del proceso de la acción en el aula, los procedimientos utilizados y el impacto provocado. Por otra parte, Pruzzo (2001) menciona que la reflexión desencadena procesos de crítica con lo que el profesor logra comprender su propia práctica, interpreta los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que pueden distorsionarla. Mientras que, Blandez (1996) considera, que la reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado. También argumenta que la reflexión implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una mente abierta y comprensiva hacia la crítica.

Niveles de reflexión

Para comenzar a hablar de los niveles de reflexión se debe considerar, el pensamiento reflexivo que consiste en la transformación de una situación compleja, oscura y conflictiva en una situación clara y coherente. Esto implica, un esfuerzo intelectual al elaborar respuestas sobre problemas concretos y, por consiguiente, permitirá modificar las estructuras cognitivas de quien enfrentan continuamente situaciones problemas o procesos de solución de problemas.

En armonía con la interpretación de la reflexión, Simón (1981) describe la actividad profesional aplicable al profesor como una “conversación reflexiva” con la inmediata situación del problema. Este tipo de reflexión requiere un tipo de conocimiento apegado a la realidad práctica y para ello, los sujetos hacen uso de los niveles de reflexión de Van Manen (1977): reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica.

Solamente **reflexionando sobre la acción** el profesor descubre el sustrato ideológico profesional que determina la lógica, el sentido de la actuación docente, las verdaderas raíces y características

del conocimiento. Jonh Dewey creía que la reflexión se realiza en tres dimensiones: 1) práctica, 2) técnica y 3) sociofuncional. A diferencia de Garcia (2009) quien realiza cuatro tipos de reflexiones: práctica, técnica, funcional y sociocrítica.

Saber pedagógico

Las conceptualizaciones anteriores, nos orientan sobre la necesidad de reflexionar la práctica para construir el saber pedagógico. Es decir, el saber pedagógico es importante porque lo construye el maestro con la reflexión crítica de su práctica pedagógica, ese saber se diferencia de los demás saberes, por someterse al juicio riguroso, objetivo y sistemático y que al plasmarse en un escrito se le otorga la identidad. El saber pedagógico es un saber reflexivo con sentido e intencionalidad, articulador de la teoría y la práctica, que se fortalece y desarrolla a lo largo de la vida profesional del docente.

Para Tardif (2001, p.32) el saber pedagógico “son las doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa”, a diferencia de Restrepo (2004) que señala, con razón, que el saber pedagógico implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configuradas por la práctica pedagógica y con la utilización de un diario de campo de su práctica. Mientras que Barrera (2009) sustenta que el origen del saber pedagógico está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica.

Con la construcción del saber pedagógico se pretendió darle la vital importancia a la utilización de un diario de campo y detenernos a reflexionar sobre lo que se plasma en él y que muchas veces parece un saber sin significado. A manera de conclusión, decimos que el saber pedagógico se construye con la reflexión de la práctica pedagógica y es un saber que articula teoría y práctica y pone la cultura académica en acción. Es decir, el saber pedagógico se construye de la enseñanza postactiva, cuando se reflexiona sobre lo sucedido en el aula, esto implica pensar en lo ocurrido, analizar los motivos de los incidentes (instrucción, estrategias metodológicas, actividades, la organización del grupo, etcétera) y decidir lo que hay que hacer, para mejorar la actuación.

Desarrollo

La presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo. Para Sandín (2003 p. 123) “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.” En este mismo sentido, Bisquerra (2004) menciona que la investigación cualitativa orientada a la transformación social y emancipación de las personas (cambio) queda enmarcada conceptualmente en la teoría crítica. Los precursores de esta línea de pensamiento fueron integrantes de la Escuela de Frankfurt: Habermas, Horkheimer, Adorno y Marcuse, Carr y Kemmis.

La metodología que se ha elegido es el estudio de casos. El estudio se implementó en una institución escolar como caso único y tuvo un carácter instrumental donde se utilizó el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el diario para la construcción de su saber pedagógico. El objeto de estudio son las reflexiones de los docentes.

Resultados

En nuestra investigación hemos encontrado algunas inconsistencias entre el decir y el hacer. A los 30 profesores se les aplicó un cuestionario que nos permitió conocer la importancia que se le da a la utilización de un diario y las respuestas fueron significativas para el estudio y, sin embargo, se encontró que solamente tres de 30 maestros si emplean el diario de tipo reflexivo. Además, se le solicito a los 30 maestro, la construcción de su saber pedagógico, para ello se les explico. ¿Cuál es el significado del saber pedagógico?; ¿cuál es la relación entre saber pedagógico y la reflexión? y ¿puede haber saber pedagógico sin reflexión?, solo 13 maestro de 30 entregaron el saber pedagógico. A continuación, la figura 2, nos muestra el significado de un diario para los maestros.



Figura 2. Nos muestra cuál es el significado de un diario para los maestros.

Para la construcción del saber pedagógico se enfocaron en la dimensión didáctica de la práctica docente. Según Fierro, Fortoul y Rosas (2010) la dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de

enseñanza. Además, se les facilitaron a los maestros algunas preguntas para orientarlos en el análisis de la misma.

En la reflexión práctica (**RXPT**), los maestros utilizan los conocimientos derivados de la experiencia docente básica, la solución a los problemas no se hace con respaldo o fundamento teórico, se apoyan de las rutinas y las experiencias de los demás. Es decir, sus saberes son los aprendidos en su trayectoria profesional y por sugerencia de otros pares académicos,

En la reflexión técnica (**RXTC**), los maestros hacen uso de las ciencias de la educación para resolver los problemas de la práctica, realizan diagnósticos para conocer el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, se apoyan de la teoría y la cruzan con la práctica, ensayan formas efectivas de ejercer la profesión.

En la reflexión de tipo crítico (**RXCR**), los docentes no se sujetan a la frase “dime que hacer y yo lo haré”, son docentes que trabajan con los otros para mejorar, realizan intercambios de experiencias entre pares y promueven el desarrollo de su centro escolar donde laboran.

La tabla 2, describe los tipos de reflexión plasmada en su saber pedagógico.

Tabla 2. Los maestros y sus tipos de reflexión.

Maestro	RXPR	RXTC	RXCR	PTC- P 1/2 T	GÉNERO	# de saberes pedagógicos
S1	0	1	0	TC	H	1
S2	2	0	0	TC	H	2
S3	1	1	0	TC	M	2
S4	1	0	0	TC	H	1
S5	1	1	0	35 horas	H	2
S6	0	3	0	25 horas	M	3
S7	1	0	0	½ t.	M	1
S8	3	3	0	½ t.	M	6
S9	1	2	0	½ t.	M	3
S10	1	0	0	15 horas	H	1
S11	0	1	0	15 horas	M	1
S12	3	2	0	15 horas	M	5
S13	0	1	0	10 horas	H	1

Los resultados de las reflexiones de los maestros muestran que cinco maestros realizan la combinación de la reflexión práctica con la técnica. El análisis del saber pedagógico permite ver que 8 maestros realizan reflexiones prácticas y no han aprendido a respaldarse del bagaje de

conocimientos disciplinares para comprender el trabajo pedagógico y esto, ineludiblemente les impide realizar la reflexión técnica.

Los maestros que entregaron su saber pedagógico, también realizaron algunas reflexiones acerca de la reflexión como las que a continuación se plasman:

[...]La reflexión la realice durante la elaboración de la planificación de la sesión, también la realice durante la clase, no improvise nada, todo lo llevaba muy bien pensado, después de la sesión también realice una reflexión de la misma y me di cuenta que es fundamental llevar una planificación bien analizada, dominar el tema, contar con el interés y con los deseos de aprender de los alumnos [...]

Una buena reflexión sobre la práctica educativa siempre ayudará a delimitar los logros, los retos, las deficiencias y las fortalezas de nuestro trabajo docente [...]

[...]Sabemos que la reflexión de una sesión debe de hacerse desde la planeación, pues tenemos que analizar los contenidos, actividades, metodología, estrategias, organización de equipos, las características de los alumnos y qué queremos que aprendan (aprendizajes esperados); durante la clase, ya que debemos de ir checando cuales fueron nuestras debilidades y fortalezas después de la sesión para saber cuáles serán nuestros retos para la siguiente clase.

También, se les pregunto a los maestros acerca de la importancia de las estrategias ¿Qué importancia tiene las estrategias didácticas para el desarrollo de las actividades docentes?

[...]Con las estrategias didácticas un alumno puede acceder adecuada o inadecuadamente a los contenidos de cada asignatura y son importantes las estrategias en el nivel de normales, porque el alumno copia las estrategias que puede aplicar posteriormente.

[...]Las estrategias, los métodos y las técnicas elegidas son importantes para abordar los contenidos marcados en el programa, por lo tanto, si el maestro carece de estas herramientas, su desempeño será limitado, monótono y poco trascendente.

[...]Las estrategias didácticas docente son un elemento básico insoslayable para la planeación y para mantener el interés de las clases.

[...]las estrategias didácticas desde el principio de su formación son indispensables, para fortalecer un rasgo del perfil de egreso como son, las competencias didácticas y muchos maestros no somos conscientes de ello.

Los maestros tienen muy claro la importancia de las estrategias didácticas. Estas estrategias los maestros las asumen como guías de acciones a seguir. Además, a los maestros se les preguntó ¿Qué tipo de enseñanza proponen y en qué teoría pedagógica se apoyan?, para ello, se les pidió que se expresaran con honestidad acerca de las teorías que subyacen en su práctica educativa, los modelos que los guían y qué tanto diversifican en sus estrategias de enseñanza. Entonces se reflexionó sobre la práctica pedagógica con honestidad, mente abierta y responsabilidad. La información derivada de la reflexión y específicamente de la pregunta mostró que:

[...]los maestros nos hemos quedado en la imitación de quienes nos enseñaron, transmitiendo lo mismo a nuestros alumnos, agruparlos en equipo, solicitarles trabajos escritos y hacer análisis de lectura. Cuando uno acude a un taller y el maestro seguidamente hace equipos y pone a discusión una lectura inmediatamente se dice este es un maestro normalista. La teoría que respalda mi intervención es la constructivista, aunque no he leído lo suficiente en un libro sobre la teoría constructivista y posiblemente no la utilizo como debe ser.

[...] Nos falta tener un referente de buena enseñanza y someternos a la crítica de otros maestros que saben ser buenos maestros. No diversifico mis formas de enseñar y me hace falta conocer más métodos de enseñanza.

[...]Siempre trato de hacer reflexionar a mis alumnos y a veces me siento rebasada por ellos, y les pido me realicen una evaluación al final del curso para que sea mi referente de lo que hice bien o mal y siempre tengo problemas en la parte actitudinal. No tengo claro cuáles son los modelos educativos y cómo aplicar las teorías.

[...]Me es difícil reconocer las deficiencias que tengo y hablar de ellas, porque nunca había estado trabajando de esta forma. Pero lo que puedo decir, es que me dejo llevar por determinadas ideas, hábitos. No tengo mucho conocimiento de las teorías educativas y solo las abordé cuando fui estudiante.

Conclusiones

- Es necesario hacer hincapié que, con la reflexión y el aprendizaje permanente, es posible que los maestros encuentren nuevas vías que facilite la comprensión de las causas que dificultan la adquisición de los aprendizajes en los alumnos.
- Los docentes que cuestiona su práctica, encuentra respuestas al ¿por qué hace lo que hace? y son capaces de argumentar con saber y con consciencia ese saber hacer, conoce qué rutinas no son de utilidad y lo difícil que es cambiarlas, pero lo intenta, al innovar y reflexionar en la acción.

- Después de leer, escuchar y comprender sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje me pregunto ¿Cómo se puede generar un auto perfeccionamiento continuo en los maestros?, si estos no someten a juicio sus propias prácticas, carecen de la motivación intrínseca para hacerlo, no cuestionan su hacer y en el peor de los casos, no se guían por algún modelo teórico de formación. ¿Qué hacer ante los docentes irreflexivos de su práctica pedagógica?

Referencias

- Barrera Pedemonte F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, N° 18 pp. 42-51 consultado el 23 de Julio de 2012 en Dialnet. Base de datos de la Universidad la Rioja
- Bisquerra, Alzina R. (2004). "Metodología de la investigación educativa". Capítulo: estrategias de recogida y análisis de la información pp. 329-366. Editorial La Muralla, S. A. Madrid.
- Blandez Angel J. (1996). "La investigación-acción un reto para el profesorado". Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. INDE publicaciones. España.
- Carr, W. (1996), Una Teoría para la educación Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona:Ediciones Martínez Roca.
- Dewey, J. (1991). The Collected Works of John Dewey: The Early Works, The Middle Works, The Later Works, 37.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid: Ed. Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (2010). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta de Investigación- acción. Maestros y Enseñanza. Paidós.
- Gracia M. J. (2009). El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador. México: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez Editores.
- Lampedusa di, G.T. (1980). El gatopardo. Barcelona: Argos Vergara, S.A.
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica. Barcelona: Graó.
- Marzano R.J. y Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives. California, EE.UU.: Corwin Press.
- Pruzzo, V. (2001). La Transformación de la formación docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas ayudantías, Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Restrepo, Gómez B. (2004) La investigación educativa y la construcción del saber pedagógico. Educación y Educadores, volumen 7. núm. 6. pp. 45-56. Consultado el 12 de agosto de 2010 en Dialnet. Base de datos de la Universidad la Rioja.

- Stenhouse, L. (1991). "Investigación y desarrollo del currículum". Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1996). "La investigación como base de la enseñanza" selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Tardif Jacques. (2008). "Desarrollo de un programa por competencias". De la intención a su implementación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3.
- Tardif, M. (2001). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.