

LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL DOCENTE DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MARÍA JOSÉ TORRES HERNÁNDEZ
Universidad Tecnológica de Nayarit

KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA
Escuela de Graduados en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

RESUMEN: En esta investigación se estudió la reflexión del docente de educación superior, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las tres Universidades Tecnológicas del estado de Nayarit. Mediante un enfoque fenomenológico, se presenta una descripción profunda de la reflexión docente desde la perspectiva y vivencia propia de seis profesores y doce alumnos. La participación de los estudiantes en esta

investigación permitió plasmar desde sus puntos de vista los posibles productos de la introspectiva docente. Fue posible conocer que la reflexión del docente de educación superior varía en función al ciclo de vida docente en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Proceso Enseñanza Aprendizaje, Profesores, Práctica Docente.

Introducción

El reto de las instituciones educativas implica tanto lograr una sólida educación profesional en los estudiantes que les permita hacer frente a las exigencias de un mundo cada vez más competitivo, como forjar en ellos la autodirección y el auto aprendizaje. Esto, para que el propio alumno se transforme en un profesional reflexivo y comprometido con la generación de conocimiento pertinente para la solución de los problemas económicos, sociales, y culturales que se agudizan día con día. Si se aspira a contribuir al cambio social, las instituciones educativas deben migrar del rol de intermediarios del conocimiento al de generadores del conocimiento, en donde la esencia misma de la universidad radique en la producción y socialización del conocimiento científicamente fundado, crítico y socialmente relevante (Domínguez, 2001; Días y Goergen, 2006).

En consecuencia, las funciones del profesor de todos los niveles, pero en especial del docente de educación superior, van más allá de la transmisión informativa. Los docentes

deben ser provocadores de dilemas y de interrogantes que propicien la indagación y la construcción del conocimiento (Arandia, 1997). La enseñanza no puede limitarse al adiestramiento en las habilidades prácticas, sino que debe fomentar la creación de intelectuales vitales para el desarrollo de una sociedad libre en donde los profesores, en sí, tendrán que asumir con responsabilidad su carácter de académicos y profesionales reflexivos. Para educar a ciudadanos activos y críticos ellos mismos –los docentes- tendrán que ser intelectuales transformativos (Giroux, 1990). Si un docente no ejercita su práctica reflexiva, difícilmente podrá promover que los alumnos sean profesionistas reflexivos y críticos que contribuyan a la construcción de un futuro mejor.

Planteamiento del Problema

El análisis realizado de las experiencias en instituciones educativas indica que la práctica reflexiva puede contribuir a mejorar y facilitar la función docente; sin embargo, en materia de profesores activos de educación superior, las evidencias de implementación de estrategias para promover dicha práctica son limitadas. Las investigaciones sobre la relación entre pensamiento reflexivo y la práctica docente se centran en estudiantes de magisterio encontrándose pocas aportaciones dirigidas a estudiar docentes de educación superior (Feixas, 2002; Canfux y Rodríguez, 2003; Ivanson-Jansson y Gu, 2006; Sánchez y Mayor, 2006; Rivarossa y Perales, 1998).

Derivado de la importancia que reviste para la educación superior el contar con docentes reflexivos, se formula esta investigación en la que se identificaron los tipos de problemas o situaciones que preocupan a los profesores universitarios señalando los procesos de reflexión o reacción que siguen para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante resaltar que el profesor enfrenta diferentes preocupaciones, impresiones y actitudes hacia la labor docente conforme avanza a lo largo de su carrera. Estos cambios fueron estudiados por Biddle, Good y Goodson (2000), quienes identificaron que el ciclo de vida del docente incluye las siguientes etapas: introducción a la carrera, estabilización, experimentación y diversificación, nueva evaluación, serenidad o distanciamiento en las relaciones, conservadurismo, y distanciamiento. Por lo que, en esta investigación se indagó sobre las variaciones en la práctica reflexiva docente en función a los años de experiencia docente considerando las tres primeras etapas del ciclo de vida docente.

En función a lo anterior se establecieron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo 1. Identificar las situaciones sobre las que reflexiona un profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo 2. Describir el ciclo de reflexión del docente de educación superior durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo 3. Determinar si la práctica reflexiva del docente varía en función a los años de experiencia docente.

Marco Teórico

En la literatura actual se reconoce que la introspectiva encuentra sus orígenes en la escuela pragmática de John Dewey (Sparks-Langer y Colton, 1991; Kish, Sheehan, Cole, Struyik, y Kinder, 1997; Case y Reagan, 2005), así como influencia de la filosofía de la ilustración de Immanuel Kant, el pensamiento de Paulo Freire y la teoría crítica social de Jürgen Habermas (Procee, 2006). Si bien fue a partir de los trabajos de Donald Schön que se enfatizó la necesidad de la práctica reflexiva y se reconoció el ejercicio del pensamiento reflexivo como fuente de innovación en la educación (Sparks-Langer y Colton 1991; Brubacher *et al*, 2005).

Reflexionar significa considerar nueva o detenidamente un objeto o situación. Es hacer una pausa para analizar los fenómenos, reacciones y resultados que se generan por nuestro actuar con el fin de planear las acciones futuras. Ante una situación con excesivas demandas o incoherencias, un profesionista puede dar respuesta a la misma a través de la reflexión que él o otros han aportado en situaciones similares dando lugar incluso a la generación de nuevas teorías (Schön, 1983). Este proceso puede permitir dar un nuevo sentido a situaciones de incertidumbre y prepararse para casos futuros. Si bien no es posible analizar todas las acciones y consecuencias, ante situaciones desconocidas, inciertas, o adversas esta reconsideración permite tomar mejores decisiones.

Es posible reflexionar sobre casi todas las cosas en el sentido de pensar en ellas, no obstante la teoría general de la reflexión surge cuando el ser humano se enfrenta a situaciones abrumadoras, inciertas o contradictorias que bloquean su pensamiento y le impiden hallar una respuesta específica o adecuada. Es decir, el ser humano se enfrenta a un problema real que debe resolverse de forma racional. De acuerdo a Dewey (1910) en toda operación de pensamiento reflexivo existen dos subprocesos: (a) un estado de perpleji-

dad, duda, o incertidumbre; y (b) un acto de investigación o búsqueda que permita encontrar hechos para corroborar o nulificar la creencia sugerida. La reflexión es el discernimiento entre lo que tratamos de hacer y los resultados de nuestras acciones aceptando la responsabilidad de las consecuencias futuras de nuestras acciones a través de un cambio gradual en la forma de pensamiento que ensancha la visión del individuo para incluir aspectos que van más allá de sus intereses personales.

Metodología

Para estudiar el proceso de práctica reflexiva de los docentes de las Universidades Tecnológicas, se vio necesario recurrir a un diseño de corte cualitativo bajo el enfoque fenomenológico. La fenomenología intenta describir la experiencia sin recurrir a explicaciones causales (Holstein y Cubrium; Benz y Shapiro, en Tójar Hurtado, 2006). Este enfoque permite que el investigador se avoque en el proceso de identificar qué provoca un evento, se describe cómo sucede, quiénes intervienen, para qué se lleva a cabo o por qué. Más allá de señalar qué elementos o factores provocan la reflexión, el foco de esta investigación fue estudiar el proceso de reflexión desde la perspectiva y vivencia propia del profesor.

Contexto de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en las tres Universidades Tecnológicas del Estado de Nayarit con el propósito de identificar la práctica reflexiva docente en una institución de educación superior. El Subsistema de Universidades Tecnológicas surge en 1991 como una respuesta a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que enfatizó la necesidad de fortalecer la formación superior corta. Este Subsistema toma como base el modelo educativo los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) franceses y mantiene como premisa la estrecha vinculación con el sector productivo, el cual influye considerablemente en el diseño de los planes y programas de estudio, así como el énfasis en la formación práctica, más que en la formación teórica de sus estudiantes.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron seis profesores y doce estudiantes de las Universidades Tecnológicas del Estado de Nayarit: La Costa, Nayarit y Rivera Nayarit. En la tabla 1 se presenta la muestra propositiva de los profesores participantes en el estudio.

Considerando, que en la propuesta de método fenomenológico de Apps (en Tojar Hurtado, 2006), una de las fases señaladas es la búsqueda de perspectivas diversas. Por lo que, para estudiar el proceso de reflexión del docente, además de incluir profesores, se vio necesario incluir la perspectiva de los estudiantes. Por tal motivo, se seleccionaron dos alumnos de cada profesor que participó en el estudio. Esta selección se realizó por conducto de las direcciones de carrera correspondientes.

Tabla 1

Muestra Propositiva

| Ciclo de vida docente (Biddle <i>et al</i> , 2000) | La Costa | Nayarit | Riviera Nayarit | Total Profesores |
|---|----------|---------|-----------------|------------------|
| Introducción a la carrera | 1 | | 1 | 2 |
| Estabilización | | 1 | 1 | 2 |
| Experimentación y Diversificación | 1 | 1 | | 2 |
| Total Profesores | 2 | 2 | 2 | 6 |

Instrumentos

En los estudios cualitativos el investigador se convierte en el instrumento más significativo para la obtención y análisis de datos de forma interactiva. El proceso de investigación es un proceso dominado por la intención naturalista, la observación, y la descripción abierta de los grupos y las comunidades humanas. La investigación parte de la experiencia concreta de la forma más libre y rica, y se trata de obtener toda la información posible desde diferentes ángulos, fuentes e instrumentos para que la información describa en forma auténtica la realidad estudiada, como se presentó en su contexto natural y en toda su complejidad (Mejía, 2004). En función a los objetivos planteados, se considera que los instrumentos que permitirán obtener los datos significativos para atender las preguntas de investigación son: la entrevista a profundidad y la observación.

Resultados

En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen una diversidad de elementos como lo son los estudiantes, los planes y programas de estudios, el modelo educativo, las técni-

cas didácticas así como los propios profesores. La planeación de las actividades docentes dentro y fuera del aula implica la consideración de un gran cúmulo de factores y situaciones. Sin embargo, ciertos factores tienen una mayor peso que otros; es decir, algunos de estos elementos se consideran en forma prácticamente automática mientras que otros se analizan a un nivel más profundo. Por lo cual, es interesante analizar en qué elementos del aprendizaje el docente centra su reflexión en un nivel más profundo, y si esta selección varía de profesor a profesor en función a su edad profesional.

Etapa de introducción a la carrera

Los profesores en la etapa de introducción a la carrera recién inician su carrera como docentes de educación superior. Se enfrentan a situaciones y experiencias nuevas para ellos, por esta razón al encontrarse con problemas o áreas de oportunidad carecen de un marco de referencia confiable para la toma de decisiones. Durante esta percepción y vivencia de nuevas experiencias, los profesores poco a poco se apropian de conocimientos que les permiten mediante el diálogo, con ellos mismos o incluso con otros profesores, perfeccionar su práctica docente. De esta forma, tal y como lo señala Dewey (1910) el pensamiento reflexivo se presenta sobre la base de la existencia de experiencias previas y hechos que se analizan detalladamente para construir soluciones o mejorar el desempeño docente. En algún momento de la práctica docente, los profesores experimentan reflexiones episódicas ante una situación de incertidumbre o incomodidad. Sin embargo, el ejercicio de una reflexión en la práctica o sobre la práctica (Schön, 1983) no es una constante en los profesores en esta etapa.

Estabilización

Considerando los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje (planeación, desarrollo y evaluación), los profesores en la etapa de estabilidad consideran un espectro más amplio para la toma de decisiones académicas que los profesores en la etapa de introducción a la carrera. Tal y como lo señalan Sparks-Langer y Colton (1991) cuentan con un mayor cúmulo de experiencias previas de las cuales echar mano ante una situación problemática de incertidumbre.

Para la preparación de su clase visualizan tanto las expectativas del sector productivo, el modelo educativo, y los contenidos temáticos, como la relación que tiene la asignatura con otras asignaturas del plan de estudios. Es decir, identifican su contribución en un área

de conocimiento como parte de un todo más amplio e incluyente que ha de fortalecer la formación de los estudiantes. Dentro de este enfoque, mucho tiene que decir la retroalimentación de los alumnos, de los colegas, así como la de la dirección. Si bien, en función a la institución educativa varía el impacto de cada uno de ellos en la actividad del profesor. En materia de reflexión docente, esta práctica no es propia de todos los profesores en esta etapa. De los dos profesores participantes en el estudio, sólo una de ellos manifestó seguir una práctica reflexiva para mejorar su práctica docente. Esto pareciera explicarse, por la presencia de situaciones inciertas o problemáticas en su quehacer docente.

Experimentación y Diversificación

Los profesores en esta etapa emprenden la búsqueda de nuevos desafíos diversificando los materiales didácticos, los mecanismos para evaluar, y la organización de sus sesiones. De acuerdo a Biddle *et al* (2001) se caracterizan por su motivación, dinamismo y compromiso. A pesar de tratarse de profesores altamente experimentados y con gran dominio dentro y fuera del aula, se muestran muy sencillos y accesibles con sus estudiantes. Además de que de acuerdo a los resultados obtenidos, el docente en la etapa de experimentación y diversificación reconoce que dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el maestro como el alumno aprenden. Se preocupan por las técnicas didácticas, por los contenidos temáticos y por la clase de futuro que están construyendo. Visualizan el potencial de cada uno de los estudiantes que se encuentran en sus aulas. Sin embargo, la práctica reflexiva no es una constante en los profesores en esta etapa. Si bien, para la preparación, desarrollo y evaluación de su clase consideran una amplitud de factores y situaciones, sólo uno de los profesores participantes en el estudio realiza una práctica reflexiva constante.

Conclusiones

De los seis profesores participantes sólo tres de ellos denotaron evidencias de una práctica reflexiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, un profesor de cada etapa del ciclo de vida estudiada proporcionó evidencias de que lleva a cabo este ejercicio reflexivo. En la etapa de introducción a la carrera la reflexión es poco estructurada pero contribuye a mejorar la práctica docente, ya que permite que al finalizar la práctica se evalúe qué aspectos o factores pueden mejorarse. En la etapa de estabilización la práctica reflexiva se centra en evaluar la práctica docente así como los resultados del curso tales como los

exámenes presentados por los alumnos, los proyectos realizados y la evaluación del profesor realizada por los alumnos. Finalmente en la etapa de experimentación y diversificación se encontraron evidencias de una práctica reflexiva estructurada que se lleva a cabo en colaboración su academia. De forma que el profesor reflexiona en primer lugar a nivel personal sobre su práctica educativa y posteriormente comparte estas reflexiones al interior de la academia para mejorar los resultados de su curso.

Pudiera afirmarse, con base a lo anterior, que los profesores podrían beneficiarse del trabajo de academias en las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual generaría condiciones para la reflexión. Esto derivado a los diferentes antecedentes académicos, experiencias laborales y puntos de vista que tienen los profesores a pesar de pertenecer a un mismo programa educativo o institución de educación superior. Tal como lo señala Habermas (1982) es precisamente mediante el diálogo que las personas pueden reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Este diálogo implica una crítica no necesariamente sencilla, pero sí muy enriquecedora para el proceso educativo.

Referencias

- Arandia, M. (1997). Los educadores de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio, en Cabello Martínez, M.J. (Coord.), *Didáctica Educación de Personas Adultas* (pp. 131-153). Málaga: Aljibe.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Canfux, V. y Rodríguez, M. (2003). Acerca del estudio de la reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor universitario [Versión Electrónica]. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23 (1), 27-38.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Cosmo Classics.
- Días, J. y Goergen, P. (2006). Compromiso Social de la Educación Superior. En B. Sanyal y J. Tres (Eds), *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. xxxviii-xxxix). Madrid: Mundi-Prensa.
- Domínguez, G. (2001). La dirección de instituciones no formales: la integración de subsistemas como reto para generar conocimiento. En P. De Vicente (Coord.), *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-71). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Autònoma de Barcelona, Sardañola del Vallés, España.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ivanson-Jansson, E. y Gu, L. (2006). Reflection and Professional Learning: An Analysis of Teachers' Classroom Observations [Versión Electrónica]. *Thinking Classroom*, 7 (1), 4-10.
- Kish, C., Sheehan, J., Cole, K., Struyk, R. y Kinder, D. (1997). Portfolios in the classroom: A Vehicle for Developing Reflective Thinking [Versión Electrónica]. *The High School Journal*: 80 (4), 254-260.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education. A Kantian Epistemology [Versión Electrónica], *Educational Theory*, 56 (3), 237- 253.
- Rivarossa, A. y Perales, F. (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora [Versión Electrónica], *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, 141- 159.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y Controversias [Versión Electrónica]. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Sparks-Langer, G y Colton, A. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective [Versión Electrónica]. *Thinking, Educational Leadership*, 48,(6), 23-32.
- Tojar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.