

Formar profesores reflexivos. Un reto para transformar la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en la educación básica

Martha Cecilia Gutiérrez G.
Universidad Tecnológica de Pereira

Orfa Buitrago J.
Universidad Tecnológica de Pereira

Diana Marcela Arana H.
Universidad Tecnológica de Pereira

Introducción

El trabajo presenta y analiza una experiencia realizada con 37 maestros de educación básica, cuyo propósito es contribuir a la formación de docentes reflexivos, capaces de innovar en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El proceso se inicia con el análisis de las prácticas educativas de los maestros, quienes identifican el conflicto como un problema social relevante, a partir del cual planean unidades didácticas (UD) para la enseñanza de las ciencias sociales. En la implementación y sistematización de esta experiencia se conforman comunidades de aprendizaje, en las que se dialoga, se debate y se buscan alternativas para la enseñanza del conocimiento social. La experiencia se extiende a las instituciones educativas de los profesores, con el fin de promover el diálogo, la reflexión y la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales en los contextos educativos.

Como producto de la reflexión compartida, los profesores resaltan la importancia del análisis crítico para la enseñanza del conocimiento social y el potencial de las comunidades de aprendizaje para vincular a estudiantes y maestros en la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la transformación de sus entornos.

Fundamentación teórica de la experiencia

La teoría crítica de la educación (Elliot, 2000), en la que se inscribe la experiencia, considera el carácter intencional de las prácticas educativas como prácticas sociales, que involucra un grupo o comunidad para buscar su transformación personal y social.

La formación de docentes reflexivos, que priorizan el trabajo en equipo para establecer una relación crítica con el conocimiento y las finalidades con las que este es enseñado, no es una propuesta nueva. Dewey (1989) y Jackson (2001), entre otros, han enfatizado desde mediados del siglo xx en la necesidad de salir de los enfoques técnicos de formación docente y formular propuestas basadas en la epistemología de la práctica, que reconozcan al profesor como un intelectual y trabajador de la cultura, que ha construido experiencia y saberes en las aulas escolares.

Una de las estrategias para la formación reflexiva y crítica del profesorado son las comunidades de aprendizaje (CA), entendidas como redes de profesores que interactúan de manera personal y profesional, compartiendo problemas, experiencias y búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar.

Los principios orientadores de estas comunidades rompen con la formación docente individual, desvinculada de los contextos y de las prácticas educativas. El propósito es promover el diálogo, el debate y la participación colegiada, para que los profesores rompan con los hábitos y rutinas en las prácticas educativas, se cuestionen, reconozcan intereses, necesidades, problemas, y para que busquen soluciones basadas en la colaboración y el intercambio colectivo (Hargreaves y Fullan, 2014).

Este tipo de procesos de formación docente tiene en la base la relación indisoluble de teoría y práctica, la vinculación con los contextos y la construcción de cultura de la cooperación interdisciplinar e interinstitucional.

En la formación docente a través de CA, el conocimiento teórico y el práctico forman una unidad holística denominada «pensamiento práctico» (Schön, 1992; Perrenoud, 2006), que integra lo cognitivo, lo emocional, lo afectivo, lo relacional, lo individual y lo social a los contextos escolares y socioculturales, para someter la realidad a un continuo análisis crítico y apostar por su transformación desde propuestas educativas construidas colectivamente.

En estos procesos, los docentes toman consciencia sobre las finalidades de la educación, interrogan la propia comprensión del mundo social, el sentido y el significado de ser docentes, los propósitos y finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, sus compromisos políticos y éticos como educadores, que los sacan del nivel técnico de administradores o ejecutores del currículo y los convierten en profesionales reflexivos, que cuestionan, toman decisiones y buscan alternativas para

la transformación de las prácticas educativas, sin separar el conocimiento conceptual de su aplicación y posibilidades de indagación

La experiencia que se presenta a continuación con una comunidad de aprendizaje se realiza en la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, con un grupo de docentes en formación avanzada que decide de manera voluntaria profundizar e indagar en la didáctica de las ciencias sociales. Con ellos, se emprende un proceso de autorreflexión y de reflexión compartida para el estudio, la problematización y la búsqueda de soluciones alternativas en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación preescolar y básica, que aporte al mejoramiento de la educación y que permita a los docentes en formación aprender a aprender, a desaprender y a cambiar.

La experiencia. Conformación de una comunidad de aprendizaje

La estrategia que permitió la construcción de la CA en el aula universitaria se basa en el planteamiento y la solución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; en la que se integran a la formación política, social, pedagógica, didáctica e investigativa de los docentes en formación los principios identificados en el apartado anterior. En la figura 1, se describe el ciclo de la CA.



Figura 1. Ejemplo de un ciclo la comunidad de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia.

La conformación de la CA se inicia con los seminarios de investigación educativa en la Maestría en Educación. En estos, la docente universitaria invita al grupo de estudiantes a organizarse en una comunidad de aprendizaje para reflexionar e indagar

sobre los problemas reales de los contextos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El grupo se conformó con 3 profesoras de la Maestría en Educación y 37 estudiantes en formación avanzada, becados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y docentes en ejercicio en la educación preescolar y básica en instituciones educativas urbanas y rurales de la región cercana a la universidad.

Conformada la comunidad, se da comienzo a un ciclo de reflexión-acción-reflexión (Elliot, 2000), en el que se integran la profundización en la didáctica de las ciencias sociales, la investigación educativa y los trabajos de grado de los estudiantes —realizados en sus propias aulas escolares— en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El proceso consta de las siguientes fases complementarias entre sí.

Fase inicial de sensibilización y caracterización

Para buscar una vinculación voluntaria con sus respectivos estudiantes, cada uno de los docentes en formación invitó a su grupo a participar en la CA aprovechando el aula como espacio de reflexión.

En la experiencia que se ejemplifica en este trabajo, participan 33 grupos de 23 instituciones educativas (IE), con estudiantes de preescolar, educación básica primaria y básica secundaria de zonas urbanas y rurales. En total, participan 884 estudiantes (337 niños y 547 niñas), entre 3 y 16 años de edad. La caracterización de la población se puede ver en la tabla 1.

Fase de problematización y diagnóstico

Para identificar el problema socialmente relevante (PSR) sobre el cual profundizar, se analizaron y sistematizaron las problemáticas objeto de estudio de las ciencias sociales que hacen parte de la cotidianidad del aula de clase y de los contextos en que interactúan los estudiantes y docentes de la CA.

El objetivo fue delimitar un objeto de estudio común, que impactara y fuese transformado a partir de la misma investigación, ya que se considera importante vincular los problemas cotidianos del contexto con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. De esta manera se profundiza y reflexiona en el campo temático, hasta lograr la formulación de propuestas de indagación en el aula que contribuyan a la formación de profesores reflexivos, comprometidos con una educación para la ciudadanía y la democracia en los niños y jóvenes del siglo XXI.

En nuestro caso, el grupo empezó por el análisis de los resultados de varios de los referentes de calidad educativa definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como lo son el Índice Sintético de Calidad Educativa y los resultados de las

Nivel educativo	Institución Educativa	Municipio	Ubicación	Grado	Cantidad de estudiantes	Niños	Niñas	Rango de edad
Preescolar	Santa Juana de Lestonnac	Dosquebradas	Urbano	Preescolar	30	16	14	5 a 6 años
	Centro de Desarrollo Infantil Casa Ureptos	Pereira	Urbano	Preescolar	10	4	6	3 a 4 años
	Sanuario - Sede John F. Kennedy	Sanuario	Urbano	Preescolar	25	19	6	4 a 5 años
	Patio Bonto Sede La Capilla	La Ceja	Rural	1 a 3ª	6	3	3	3 a 13 años
	Boquia Sede San Juan de Carolina	Salento	Rural	1ª a 5ª	21	10	11	4 a 13 años
	José Antonio Galán, Sede Laguneta	Pereira	Rural	3ª y 4ª	6	3	3	7 a 12 años
	Luis Granada Mejía, Sede La Cruz	Pijao	Rural	3ª y 4ª	6	1	5	8 a 12 años
	Nuestra Señora del Rosario, Sede Nuestra Señora del Carmen	Sanuario	Rural	5ª	5	3	2	10 a 12 años
	Rafael Uribe Uribe	Charcá	Urbano	1ª	27	20	7	6 a 8 años
	Lorencia Villegas de Santos	Santa Rosa de Cabal	Urbano	1ª	30	0	30	6 a 8 años
Básica primaria (Modelo Escuela Nueva)	Lorencia Villegas de Santos - Sede Antonia Santos	Santa Rosa de Cabal	Urbano	1ª	45	10	35	6 a 9 años
	Popular Diocesano- Sede Rubén Sarrín Mejía	Dosquebradas	Urbano	2ª	10	7	3	7 a 9 años
	Santa Juana de Lestonnac	Dosquebradas	Urbano	2ª	39	17	22	7 a 8 años
	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	2ª	59	31	28	7 a 12 años
	Cristo Rey	Dosquebradas	Urbano	3ª	116	0	116	7 a 10 años
	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	3ª	62	28	34	8 a 13 años
	Labouré - Sede Mariano Ospina Pérez	Santa Rosa de Cabal	Urbano	4ª	39	0	39	8 a 12 años
	Labouré - Sede San Vicente de Paul	Santa Rosa de Cabal	Urbano	4ª	30	0	30	9 a 11 años
	Santa Juana de Lestonnac	Dosquebradas	Urbano	5ª	45	28	17	10 a 12 años
	Liceo de Occidente - Sede Altamira	La Ceja	Rural	5ª	8	5	3	9 a 14 años
Básica secundaria	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	5ª	21	10	11	10 a 13 años
	Normal Superior Jaramín de Risaralda	Pereira	Urbano	5ª	38	15	23	9 a 12 años
	Rafael Uribe Uribe	Pereira	Urbano	5ª	21	15	6	11 a 14 años
	Boquia	Salento	Rural	5ª	6	5	1	9 a 11 años
	Agropecuaria Veracruz - Sede La Argelia	Santa Rosa de Cabal	Rural	5ª	14	8	6	10 a 13 años
	Pedro Uribe Mejía	Santa Rosa de Cabal	Rural	6ª	44	24	20	11 a 13 años
	Román María Valencia	Charcá	Urbano	7ª	42	18	24	12 a 14 años
	Agropecuaria Veracruz	Santa Rosa de Cabal	Urbano	8ª	38	16	22	12 a 16 años
	Agropecuaria Veracruz	Santa Rosa de Cabal	Urbano	9ª	41	21	20	14 a 16 años

Tabla 1. Caracterización de las instituciones educativas.

pruebas SABER⁶⁹ en sus componentes de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas para el año 2015.

Los resultados del análisis anterior fueron reflexionados teóricamente desde las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales para identificar las problemáticas más pertinentes, en un trabajo grupal mediado por el diálogo y la argumentación, que facilitó la elaboración de un mapa de problemas reales de los contextos educativos de los profesores en formación.

El mapa de problemas elaborado por el grupo y el estudio y la profundización en la enseñanza de las ciencias sociales, en un diálogo abierto con los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje del MEN, constituyeron la base para la definición del problema social relevante con el que los profesores de la comunidad de aprendizaje profundizan en las aulas escolares de la educación básica y media.

El resultado de la priorización del problema general y común es el conflicto, como PSR, que está presente en el currículo y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Fase de la acción reflexiva

Para buscar soluciones, planificarlas y desarrollarlas, con el apoyo de los docentes de los seminarios de didáctica de las ciencias sociales, en esta fase se diseñaron, aplicaron y analizaron UD sobre el conflicto como un PSR de las ciencias sociales, mediante la metodología de estudio de casos (Wasserman, 2009). En las unidades didácticas se integraron las áreas de Ciencias Sociales, Lenguaje, Filosofía y Artes, al igual que las competencias ciudadanas, la cátedra de la paz y los derechos básicos de aprendizaje.

Algunos de los temas definidos para las UD a trabajar en las aulas fueron:

- El ser humano y el conflicto.
- El conflicto en mi entorno/en mi comunidad a través de tiempo.
- El conflicto en la población afrocolombiana.
- Conflicto y democracia en Colombia.
- Los conflictos en Colombia en el siglo XX.
- Los conflictos en Latinoamérica en el siglo XX.
- Los conflictos en Latinoamérica en el siglo XXI.

69 Pruebas de carácter oficial y obligatorio que evalúan las competencias de los estudiantes en los grados de tercero, quinto y noveno de la educación colombiana.

Durante el proceso de aplicación de las UD, las docentes universitarias y los docentes en formación hicieron observación participante; realizaron registros mediante cuestionarios, diarios de campo, vídeos y audiograbaciones, como insumo para el análisis y la sistematización de cada proyecto en particular y del proceso general. Los docentes fueron compartiendo la experiencia con los colegas en las instituciones educativas (IE), para ir planeando comunidades de aprendizaje institucionales e interinstitucionales que apoyaron la reflexión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El objetivo en este punto fue sistematizar las experiencias realizadas con los diferentes grupos que han participado en la Maestría y socializarlas al interior de las comunidades educativas y académicas, en búsqueda de retroalimentación y de apropiación social del conocimiento.

Fase de cierre del ciclo

Para valorar el proceso, analizar e interpretar los resultados y sistematizar las experiencias, el ciclo se cierra con la reflexión compartida sobre la transformación de las propias prácticas educativas; la autovaloración y la covaloración del proceso como insumos para el análisis y la sistematización de la experiencia, en la cual se evidenció que el 100 % de los docentes en formación identificaron manifestaciones concretas de transformación en sus prácticas al interior del aula.

Adicionalmente, en este caso la experiencia originó 21 proyectos de grado en la Maestría en Educación, en los cuales los docentes en formación fueron cultivando el espíritu investigativo a medida que se vivía el proceso en la CA, que concluye con la socialización de la experiencia y la sustentación de los trabajos de grado, en los que se resalta la importancia de reflexionar las propias prácticas educativas y la necesidad de su transformación para el mejoramiento de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Conclusiones

La formación de docentes que comparten y reflexionan con los compañeros las experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales constituye una oportunidad para la formación de pensamiento crítico en los profesores, quienes aprenden a actuar como docentes reflexivos, que transforman sus prácticas educativas.

Las comunidades de aprendizaje son una estrategia potente en los procesos de formación docente por las siguientes razones:

- Los profesores aprenden a dialogar, debatir, compartir experiencias y a apoyarse en la planificación, el análisis y la sistematización de las prácticas educativas.
- Permiten la extensión de la experiencia a las comunidades educativas, lo que constituye una oportunidad para las mismas IE, porque contribuye a la formación del pensamiento social en los participantes, quienes actúan como sujetos reflexivos y transformadores de su entorno.
- Abren espacios de diálogo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que ayudan a transformar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a la vez que se promueve la formulación, el desarrollo y la sistematización de propuestas relevantes para los contextos.
- Aportan a la transformación personal, profesional, educativa y social.

A partir de los resultados y aprendizajes logrados en esta experiencia, se sugiere para futuras experiencias movilizar al profesorado hacia la conformación de comunidades de aprendizaje que reconozcan las realidades educativas, formulen propuestas basadas en PSR para la enseñanza de las ciencias sociales, se comprometan con la formación del pensamiento social en los estudiantes y favorezcan el trabajo interdisciplinar e interinstitucional.

En suma, se trata de superar la enseñanza de las ciencias sociales con base en libros de texto y contenidos declarativos, y salir de proyectos puntuales en la formación inicial y permanente del profesorado, para plantear propuestas didácticas innovadoras e integradoras que vinculen las necesidades de los estudiantes en su cotidianidad con los problemas socialmente relevantes.

Bibliografía

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

WASSERMAN, S. (2009). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*. Buenos Aires: Amoorurtu.