

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORES EN SERVICIO*

Reflective practice as self-assessment strategy of in-service teachers' teaching practices

VIVIANA GÓMEZ NOCETTI**

Resumen

La práctica reflexiva como herramienta de cambio –precisamente por su naturaleza auto-evaluativa– es un importante instrumento de desarrollo profesional sobre el cual se realiza actualmente un extenso número de investigaciones. Nuestra propuesta ha sido acompañar a los profesores en servicio con un período de prácticas reflexivas durante la enseñanza de una unidad, dentro de sus propias escuelas.

Comparando un modelo de reflexión directo con otro indirecto, llegamos a reconocer los beneficios afectivo-motivacionales del modelo indirecto puesto que, a través del análisis de la práctica de un profesor desconocido, puede llegarse paulatinamente a la autoevaluación de la propia enseñanza sin necesidad de vulnerar el sentido de autoeficacia del profesor.

Finalmente, destacamos la importancia del mediador experto como guía de este proceso de reflexión y la urgencia de instalarlo como una forma habitual de trabajo colaborativo entre profesores en nuestras escuelas.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, autoevaluación colaborativa, práctica docente

Abstract

Given its self-assessment nature, reflective practice as a tool of change is an important instrument for professional development upon which extensive research is currently being done. We have aimed to accompany in-service teachers with a period of reflective practices during the teaching of a given unit, inside their own schools. When comparing a direct model of reflection with an indirect one, the emotional-motivational benefits of the latter are acknowledged since, by analyzing an unknown teachers' practice, we can gradually reach their own teaching self assessment, without damaging their sense of self-efficacy. Finally, we emphasize the importance of the expert mediator as a guide in this reflection process and the urgency to implement it as a frequent form of collaborative work among teachers in our Schools.

Key words: teachers' professional development, collaborative self assessment, reflective practice, teachers' change

* Esta reflexión es parte de los resultados del proyecto Fondecyt N° 070798 coordinado por la autora del presente artículo.

** Dra. en Psicología Evolutiva y del Aprendizaje Escolar, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, vagomezn@uc.cl.

Introducción

El mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores en ejercicio es hoy en día una tarea central, debido tanto a las demandas de nuestra reforma educativa como a la necesidad de formar a un nuevo ciudadano capaz de enfrentar el complejo escenario social, político, económico y cultural en que nos encontramos. Sin embargo, este mejoramiento sólo se logra con experiencias ricas de formación permanente, “no se desarrolla automáticamente con los años: la experiencia no necesariamente lleva a más y mejor enseñanza” (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007, p. 597).

De acuerdo a Korthagen, Loughran y Russell (2006), para mejorar la enseñanza se requiere cambiar el foco desde el currículum hacia el aprendizaje. Este cambio nos desafía a incorporar en los programas de desarrollo profesional las visiones más nuevas del aprendizaje. Sin embargo, la formación profesional continua de los profesores, por lo general, ha consistido en talleres intelectualmente superficiales, desconectados de temas profundos del currículum y del aprendizaje, a la vez que fragmentados y no acumulativos (Cohen y Hill, 2000 en Ball *et al.*, 2001). Por otra parte, según Cochran-Smith (2004), las discusiones se han centrado por demasiado tiempo sobre la necesidad de entrenamiento de los profesores en el conocimiento básico tanto de la asignatura como de las habilidades técnicas para llevar a los alumnos a obtener buenas puntuaciones de las pruebas estandarizadas. Las prácticas de enseñanza no necesariamente se reducen a la formación respecto al contenido, sino con otros aspectos más complejos de la enseñanza relacionados con cómo producir efectivamente un aprendizaje de mejor calidad en los estudiantes.

Este problema se complejiza en la medida en que se incorporan otras variables asociadas. En este sentido, Woods y Jeffrey (2002) sugieren que los profesores no adoptan con facilidad las identidades que las nuevas reformas les asignan. Como consecuencia, éstos pueden continuar enseñando mientras rechazan o se resisten a las identidades asignadas. Esto probablemente ocurre debido a la inconsistencia entre las demandas de las reformas educativas y las modalidades de formación profesional diseñadas para implementar tales demandas.

Según nuestra manera de enfocar el problema, es difícil cambiar la práctica cuando se descontextualiza su análisis o se piensa que será el resultado de una comprensión teórica aislada de la práctica. Según Windschitl (2002), estamos frente a uno de los desafíos de cambio en la educación más grandes en nuestra historia y el logro depende de la conjugación de variables de distinta naturaleza y complejidad.

Nuestro marco conceptual: una nueva visión del aprendizaje, la enseñanza y el papel de la reflexión

Desde comienzos de los años 2000 nuestro equipo ha estado elaborando propuestas concretas e investigando sus resultados con la meta de producir un cambio radical en las prácticas pedagógicas de los profesores en servicio, más acorde con las nuevas formas de aprendizaje. Estas han intentado estimular el cambio en las prácticas de enseñanza mediante una comprensión más profunda de la aproximación constructivista al aprendizaje y de cómo ésta puede llevarse a cabo en el aula, especialmente estimulando el desarrollo de lo que Perkins (1999) denomina “desempeños de comprensión” en los alumnos. No obstante, la transformación de estas prácticas no es un asunto fácil. Sabemos que el cambio de teoría hacia una aproximación constructivista supone un cambio principalmente de corte epistemológico, que no se produce sólo por manejar el conocimiento de los conceptos básicos de esta teoría (Windschitl, 2002). Sin desconocer que también existen problemas pedagógicos, políticos y culturales que obstaculizan su implementación, la construcción misma es un proceso complejo de comprender. Si bien todos somos constructores de conocimiento en la práctica –en el sentido de que la mente no es una tábula rasa y que constantemente los sujetos estamos construyendo nuevos significados e identidades a partir de la interacción entre lo que ya sabemos y el nuevo conocimiento–, la concepción implícita socialmente compartida sobre el aprendizaje es que éste corresponde básicamente a la acumulación y reproducción del conocimiento y que éste sustituye al conocimiento erróneo o ingenuo.

Adaptando algunas de las ideas citadas por Lunenberg, Korthagen y Swennen (2007) la nueva visión del aprendizaje y la enseñanza intencionada en nuestros estudios puede definirse según los siguientes criterios: 1) el aprendizaje consiste en el logro de desempeños más flexibles aplicables a distintos contextos; 2) el aprendizaje ocurre en la ZDP de los alumnos y el papel de los profesores consiste en actuar como mediadores del aprendizaje en dicho espacio; 3) el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes actúan como constructores activos de redes cognitivas de significado, desarrollan progresivamente la autorregulación y aceptan el papel del error como parte del aprendizaje; 4) el aprendizaje se orienta a la definición y representación de problemas y diferentes soluciones en distintos contextos; 5) el aprendizaje ocurre en un ambiente social donde los otros estudiantes y el profesor son un apoyo para el propio aprendizaje.

Tomando como foco la idea de que los humanos somos constructores permanentes de significado, hemos intentado apoyar a los profesores en la apropiación de una nueva comprensión del aprendizaje por construcción a partir del análisis crítico de su propia enseñanza. Hemos tomado esta opción debido a los magros resultados obtenidos en nuestros intentos de formación continua. Nuestras primeras aproximaciones se centraron pesadamente en extensos programas de diplomado, dedicando mucho tiempo a modelar

la teoría, elaborar colaborativamente con los profesores algunos tópicos generativos, esperando que una vez creados fueran aplicados sin dificultad. Algunas experiencias realizadas con profesores formados con esta modalidad, pero con una experiencia adicional de un período de prácticas reflexivas, reflejaron mejores resultados de cambio (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2003, 2004; Beas, Gómez y Thomsen, 2008). Sin embargo, nuestro modelo resultaba complejo y el cambio algo lento de lograr, por lo que en nuestra última intervención (Gómez, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas, 2007) decidimos realizar un curso teórico-práctico con un foco más estrecho en la construcción del conocimiento en el aula –con una duración menor– y un período de prácticas reflexivas más focalizado, con dos modalidades de situaciones sobre las cuales se reflexionó, una directa y otra indirecta. Esta modalidad se comentará en un epígrafe posterior.

Por su parte, la reflexión –a pesar de tener hoy en día múltiples significados– en el contexto de nuestra propuesta puede ser conceptualizada como un proceso que implica la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada –tanto en el tiempo como en el espacio– buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras (Postholm, 2008; Korthagen y Vasalos, 2008).

El aporte autoevaluativo de la práctica reflexiva

Para efectos de este artículo, consideraremos la reflexión sobre la práctica como una herramienta de autoevaluación, integrándola en un proceso de evaluación permanente, orientada a enriquecer el trabajo del profesorado actualmente en ejercicio.

Pero, ¿cómo se relaciona la reflexión sobre la práctica con la evaluación de la práctica pedagógica? La evaluación tiene como finalidad retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje mientras éste está ocurriendo y no la sola determinación de un estado final. La información que proviene de la evaluación, retroalimenta el proceso y permite el ajuste de las estrategias de enseñanza para el logro del aprendizaje. A nuestro modo de ver, la práctica pedagógica es un proceso de cambio constante en la propia ZDP de los profesores, puesto que para que nuestros alumnos logren las metas de aprendizaje –y especialmente desempeños flexibles– debemos buscar permanentemente estrategias y herramientas diferentes para producir los cambios deseados. El aula y los procesos de aprendizaje que allí se llevan a cabo son complejos por naturaleza y, por lo general, aparecerán nuevas metas y desafíos en la interacción. Por lo tanto, el cambio de teoría del aprendizaje no cesará nuestra necesidad de reflexionar sobre la práctica. Entendida así, dicha reflexión es una de las herramientas evaluativas de la práctica como también un importante recurso para el cambio y el desarrollo profesional del profesor.

Como podemos ver con facilidad, la literatura muestra que los profesores suelen remitir sus reflexiones a situaciones y experiencias pero en muy escasas oportunidades utilizan la teoría para pensar sobre dichas situaciones (Postholm, 2008). Por lo general, la teoría acerca de la enseñanza y el aprendizaje que dirige la acción pedagógica de los profesores es internalizada y automatizada poco a poco a partir de la propia experiencia, llegando a formar parte de su conocimiento implícito (Postholm, 2008, p. 1720). En su mayor parte, las reuniones entre profesores se caracterizan por reflexionar desde este nivel de comprensión. En su estudio con profesores de medicina Tigelaar, Dolmans, Meijer, De Grave y Van Der Vleuten, (2008), encontraron que todas las reuniones entre pares terminaban con la dimensión técnico-instrumental al entregar consejos para el buen desempeño, mostrando la tendencia conservadora señalada anteriormente por Cochran-Smith (2004). Estos ejemplos destacan que el supuesto que subyace a la reflexión de los profesores –la pertinencia del conocimiento implícito para solucionar los problemas de la práctica pedagógica– podría impedir el avance que éstos necesitan tener para llegar a nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Intentando elaborar una estructura para que las sesiones de reflexión se orientaran hacia un cambio en las prácticas de enseñanza, mediante la autoevaluación permanente de las mismas, diseñamos las estrategias que presentamos a continuación.

La estructura de práctica reflexiva puesta en marcha

Paulatinamente durante nuestras experimentaciones hemos llegado a refinar la estructura de las sesiones de reflexión sobre la práctica para acercarnos más a la meta de cambiar las representaciones de los profesores sobre lo que es el aprendizaje por construcción y cómo debería cambiar su enseñanza. Hemos llegado a un modelo que incorpora reuniones quincenales entre los profesores durante la aplicación de una unidad de enseñanza, la que suele prolongarse alrededor de un mes y medio. Respecto a los participantes, hemos tenido buenos resultados tanto al reunir profesores que comparten la misma planificación de una unidad de enseñanza, en el mismo nivel escolar, como al formar díadas de reflexión entre profesores de enseñanza básica y media que comparten la misma temática en niveles distintos del currículum en espiral.

La secuencia comienza con el análisis de la evaluación inicial –el punto clave del proceso de construcción de conocimiento– y termina con el análisis de la evaluación final del resultado obtenido por los estudiantes. Las sesiones intermedias se centran en la evolución del proceso de construcción donde se va refinando el conocimiento sobre el aprendizaje, se chequea el progreso y se toman decisiones ajustadas para producir la comprensión en los estudiantes.

Si bien todos los profesores con los que hemos trabajado han sido buenos profesores, en el sentido de estar altamente preocupados por la calidad de su trabajo y por ser responsables, inquietos y estudiosos, la mayoría inicia el proceso de reflexión desde una preocupación por la enseñanza, no por el aprendizaje. Sin embargo, si se analiza la literatura, esto corresponde a uno de los conocimientos implícitos que guía la comprensión de los profesores y que ha sido modelado tanto en los procesos de formación inicial como continua. No olvidemos además que sólo en los últimos años se ha llegado a concebir del papel del profesor como el de un “experto en el aprendizaje”. Eso no es algo negativo propio de los profesores, sino que nos informa sobre el gran desafío que implica para los cursos–en-la-universidad, el mover a los futuros profesores desde este foco tradicional. Aunque nuestro modelo siempre ha incluido un curso como punto de partida, hemos hecho hincapié en el aprendizaje como el centro.

Considerando esta comprensión como la Zona de Desarrollo Real de los profesores, hemos adoptado dos modalidades para la reflexión, según puede observarse en el cuadro 1: un modelo indirecto, que implica que el profesor analiza la práctica de un profesor desconocido (caso o video) o realiza una lectura *ad hoc* y, el modelo directo, centrado en la reflexión sobre su propia práctica durante el período de clases previo a la sesión de reflexión.

Cuadro 1
DISTINTAS MODALIDADES DE REFLEXIÓN UTILIZADAS
EN NUESTROS ESTUDIOS

Modelo indirecto de reflexión	Modelo directo de reflexión
<p>1. Presentación de un material libre de compromiso personal: Opción a. Un caso escrito o el video de un profesor desconocido mostrando un nudo crítico de la enseñanza que interese discutir. Opción b. Una lectura de un tema ad hoc que aporte información central para producir reflexión sobre los procesos de aula desarrollados durante el período.</p> <p>2. Respuesta a una secuencia de preguntas de reflexión sobre la práctica observada mediante el video o la lectura y elaboración de sugerencias de mejoramiento de las situaciones discutidas.</p> <p>3. Aplicación de preguntas sobre el problema de la situación observada su propia práctica.</p> <p>4. Búsqueda de soluciones o sugerencias de mejoramiento de la práctica pedagógica discutida en la sesión.</p>	<p>1. Discusión de la propia acción pedagógica: Opción a. Revisión de un extracto de una observación de sus propias clases del período –seleccionadas por la mediadora de la reflexión– en el que aparezca un nudo sobre el cual se hace necesario discutir. Opción b. Planificar en forma colaborativa con la mediadora, la continuación de la enseñanza de la unidad.</p> <p>2. Reconocimiento de la situación de enseñanza transcrita y leída y análisis de los logros obtenidos relacionados con las metas propuestas.</p> <p>3. Respuesta a una secuencia de preguntas orientadas a modificar su comprensión del problema. Esta fase podía estar apoyada con lecturas ad hoc que permitieran avanzar en la comprensión del problema discutido.</p> <p>4. Búsqueda de soluciones o sugerencias de mejoramiento de la práctica pedagógica discutida en la sesión.</p>

Nuestra decisión de utilizar estas dos modalidades tiene como fundamento el aporte diferenciado de cada una. Comenzar con la exposición a casos que no implican directamente al profesor permite liberarlo del compromiso emocional-motivacional que se desencadena naturalmente cuando se siente sujeto a evaluación, o cuando se vulneran sus sentimientos de autoeficacia (Pintrich, 2006). En nuestros estudios anteriores, en los cuales primaba el modelo directo, los profesores tendían a sentirse amenazados y adoptaban una actitud defensiva más que disposición a la reflexión. Obviamente la mediación podía revertir esta resistencia luego de unos instantes de conversación, pero es recomendable evitar la vulneración de su autoestima y autoeficacia desde un comienzo, así estaremos siendo más fieles a la meta de ayudarlos a autoevaluar sus propias prácticas de enseñanza. Como ejemplo de la diferencia entre estas dos modalidades podemos mencionar el compromiso que lograron mostrar una de las díadas de profesores frente a la reflexión propuesta a partir de la observación de un video. En esta situación claramente el profesor no se centró en los alumnos, aunque presentó un mapa conceptual muy bien estructurado. Las profesoras pudieron evaluar críticamente su enseñanza y sugerir estrategias de solución de forma fluida y proactiva. En cambio, se observó un compromiso distinto en una de las sesiones en que se puso en discusión un extracto de la enseñanza de cada una de las profesoras. La finalidad de la reflexión era elaborar estrategias para aprovechar las intervenciones espontáneas de los alumnos en clase que mostraban la teoría implícita que estaban poniendo en juego. Antes de llegar a este punto, las profesoras comenzaron a defender la estrategia realizada, como si la elección fuese interpretada como crítica a su desempeño. Es posible también que al intercalar esta modalidad luego de dos sesiones anteriores con la modalidad de video y análisis crítico de los errores observados, las haya llevado a entender que lo que se estaba haciendo implícitamente era mostrarles un error en su propia práctica pedagógica (Gómez *et al.*, en preparación).

La opción por la reflexión indirecta sobre su propia práctica –partiendo desde el análisis de la práctica de otro profesor– la consideramos más útil en tanto nos permite cuidar los aspectos emocionales-motivacionales mencionados anteriormente. Por esta razón sugerimos privilegiar este tipo de estructura por sobre el modelo directo. Por otro lado, es importante recalcar que, a pesar de que inicialmente se evalúa el problema modelado por otro profesor, la forma en que se van presentando las preguntas va llevando progresivamente a que los profesores se centren en su propio desempeño frente a una situación parecida y a llegar finalmente a autoevaluarse y pensar en soluciones y sugerencias de mejoramiento de su práctica pedagógica. Es así como mediante los casos, videos y lecturas hemos llegado a discutir temas como: la exploración de la estructura de acogida; la construcción de significados (la relación entre el conocimiento previo y el conocimiento disciplinar), el papel de las teorías implícitas de los estudiantes en el aprendizaje escolar, el seguimiento de la comprensión de los alumnos, los principios

pedagógicos a la base de la construcción del conocimiento en el aula. La discusión sobre estas temáticas siempre tuvieron el objetivo de llevarla a su propia enseñanza y los profesores mostraron un cambio progresivo en su desempeño (Gómez, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas, en evaluación).

¿Cuál es el factor clave para desencadenar una buena práctica reflexiva?

Dado que la reflexión es una capacidad, pero que no se desenvuelve por sí misma sino que debe desarrollarse intencionadamente enseñándola en forma explícita, el factor clave es el *mediador* de la práctica reflexiva.

Buscando caracterizar el aporte diferenciador del mediador, nuestros estudios han abordado la evaluación del aporte de una mediación por un profesional experto versus la mediación con un material escrito construido para orientar a la reflexión, sin la necesidad de la presencia de un mediador experto. Nuestros resultados nos muestran que si bien el material escrito –el que incluye tanto videos y casos como una ficha de reflexión– provoca ciertos niveles de reflexión, éstos no se comparan con la calidad ni profundidad que se logran mediante el apoyo de un profesional en forma directa, también en interacción con dicho material.

Nuestras observaciones nos muestran que si bien el material construido provoca mayor interacción entre los profesores que se encuentran reflexionando, se pierden valiosos momentos de conflicto que no fueron percibidos por los profesores mientras reflexionaban sobre los temas. En cambio, en las prácticas reflexivas con mediador directo, hubo menos interacción entre los profesores, pero el mediador era clave para introducir importantes aspectos en la reunión, lo que permitía un abordaje permanente de los nudos de resistencia de los profesores. Entre estas acciones del mediador podemos mencionar: la introducción de preguntas clave para producir desequilibrio cognitivo o el examen profundo de las ideas en discusión; el aporte de evidencias derivadas de la investigación que podían servir para contraargumentar alguna de las afirmaciones clave de los profesores en el momento preciso en que éstas se emitían; la clarificación conceptual; la facilitación de la conexión de la teoría con la práctica; la facilitación de información pertinente a la discusión derivada de los registros de las observaciones de clases de cada uno de los profesores; la estimulación de la toma de conciencia de sus propias creencias, entre otras.

En un estudio sobre los procesos de reflexión colaborativa con profesores de medicina, Tigelaar *et al.* (2008) encontraron muy importante el aporte que brindó el mediador, quien “guiando” y dirigiendo sutilmente a los profesores hacia cierta forma de pensamiento o solución, agregó valor a la interacción colaborativa entre éstos, estimulando nuevos niveles de conciencia y comprensión. No obstante, Kelly (2006) considera que

“los facilitadores de los programas de desarrollo profesional continuo deberían presentar a los profesores un rango de ideas y perspectivas, pero en un discurso en el que ambos aprenden unos de otros, considerando tales perspectivas mientras crean, reflexionan y comparten el conocimiento del profesor” (p. 517). Esta ha sido la finalidad de nuestras propuestas y por esta razón hemos optado por modelos alternativos que permitan una reflexión más fluida y fructífera en los profesores. De ellos hemos aprendido, al analizar sus propias respuestas, las fortalezas y debilidades de cada una de ellas.

¿Qué significa este resultado para la institución escolar? En primer lugar, podemos afirmar que se hace necesario un profesional de la educación que sepa mediar los procesos de reflexión. No obstante, deseamos insistir en que ésta no es una tarea fácil. Se requiere que este profesional posea una formación de carácter formal en el tema, puesto que implica un conocimiento profundo de una concepción actualizada de la enseñanza y del aprendizaje y de cómo los procesos de aula transparentan estas concepciones. También, este profesional debe tener “habilidad” para la reflexión y contar con estrategias para enseñar explícitamente la reflexión y también conocer cómo se caracteriza el proceso de mediación de ésta en la ZDP de los profesores. Esto quiere decir que el mediador de la reflexión debe dominar tanto el qué (la enseñanza y el aprendizaje) como el cómo (la reflexión) para poder ayudar a otros a mejorar sus prácticas de enseñanza mediante la reflexión sobre su práctica. Como se habrá percatado ya el lector, la tarea de reflexionar sobre la práctica no puede hacerse sino dentro de la propia escuela, ya que como muestran nuestros resultados, las experiencias formales de formación profesional realizadas fuera del contexto escolar tienen un muy bajo impacto en las prácticas pedagógicas. Según Eraut (2007), el conocimiento sobre cómo usar el conocimiento formal propio de los escenarios de educación superior en los contextos de la práctica escolar tiene una fuerte dimensión tácita, y esto afecta la forma en que ésta se aprende. Por lo tanto, si seguimos manteniendo esta división entre el lugar donde se accede a la teoría y el lugar donde se desenvuelve la práctica, éstas jamás entrarán en contacto. Por lo general, los profesores no hacen uso público de la teoría cuando toman decisiones acerca de su conducta, confiando más en el sentido común, como muchos de los profesores están inclinados a hacer.

En segundo lugar, es importante institucionalizar las reuniones de reflexión como parte de las tareas del profesor. Es importante que éstas sean reconocidas por las autoridades de la escuela, ya que durante la enseñanza los profesores tienen poco tiempo para relacionar sus conductas y la toma de decisiones conscientes con la teoría. Además, estrategias como el trabajo en pequeños grupos, compartir ideas y revisar los propios estándares junto con los colegas son las mejores oportunidades para aprender una gran cantidad de conocimiento entre unos y otros (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007). De acuerdo con Eraut (2007), la cantidad y calidad del aprendizaje puede ser mejorada aumentando las oportunidades para consultar y trabajar con otros en equipos y grupos

temporales en el lugar de trabajo, sin embargo, según Hatch, White y Capitelli (2005) habría mejores resultados si éste fuera un trabajo sistemático dentro de la escuela, puesto que el aprendizaje del profesor no es una tarea simple de un individuo aislado absorbido con preocupaciones idiosincráticas. En el trabajo sistemático con sus colegas se confrontan y desafían las ideas y las representaciones: se examinan sus supuestos, se consulta la investigación existente, se aprovechan otras perspectivas, se prueban las ideas en diversos contextos, se ven sus propias ideas y estrategias desplegadas en otros y se presenta lo que se ha aprendido para el escrutinio y la crítica públicos.

Siguiendo la argumentación de Kelly (2006) “los profesores con identidades más reflexivas y discursivas podrían, a través de una “conversación” en curso con su práctica, adoptar posturas que respondan a las dificultades de sus estudiantes, buscando colaborar con los estudiantes y colegas para resolverlas, buscando formas adelantadas para la guía profesional y la investigación, pero sólo como puntos de partida para su propia indagación y para adoptar mediciones complejas de éxito (p. 516).

Palabras finales

En promedio, en nuestros distintos estudios hemos logrado realizar períodos de 6 sesiones de práctica reflexiva con los profesores en el transcurso de un mes y medio de enseñanza. Efectivamente, los cambios en los profesores son muy interesantes. Progresivamente se hacen más autorregulados y más autocríticos y, en la mayoría de las díadas de profesores, ellos terminan tomando el liderazgo en las últimas reuniones, mostrando que se han ido apropiando de un modelo de trabajo centrado en la búsqueda de mejores aprendizajes en los alumnos y en un mejoramiento permanente de sus propias planificaciones de la enseñanza (Gómez *et al.*, en evaluación). Las preguntas que guían su reflexión se vuelven un hábito y nos demuestran que se han apropiado de un procedimiento de reflexión.

Pero, ¿han cambiado las prácticas de enseñanza de los profesores? Es difícil ser taxativo en este aspecto, puesto que no hemos hecho hasta la fecha alguna experiencia de seguimiento. No obstante, de acuerdo a la estructura que le dimos tanto a la modalidad directa como indirecta, las sesiones finalizaban siempre con unos acuerdos de ajuste de la planificación orientada a resolver los problemas discutidos durante ésta. En las lecturas de los registros de las observaciones posteriores a la reflexión se podía reconocer con claridad que los cambios comprometidos se llevaban a la práctica (Gómez *et al.*, en evaluación).

Nuestros resultados nos muestran que es posible y valioso instalar la práctica reflexiva como una herramienta para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el contexto escolar propiamente tal. Con estos resultados pensamos que damos respuesta

a las demandas de mejoramiento considerando los resultados de los estudios como el de Eraut (2007) de lo que denomina “formación en el trabajo”. En sus resultados, Eraut nos muestra cómo la mayor parte del aprendizaje en el lugar de trabajo es más bien un aprendizaje informal conformado en su mayor parte por la consulta y colaboración dentro del grupo de trabajo, las consultas fuera del grupo de trabajo y el desafío del trabajo en sí mismo. Si, como señala este autor, el apoyo y la retroalimentación son de importancia crítica para el aprendizaje, la retención y el compromiso de los profesionales y esta retroalimentación es más efectiva en un contexto de buenas relaciones de trabajo, entonces, la práctica reflexiva, guiada por un profesional idóneo dentro de la propia institución escolar, puede llegar a transformarse en la mejor respuesta a las demandas de transformación de las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, si la escuela piensa que es valioso que sus profesores puedan hacerse cargo de la tarea de reflexionar sobre la práctica, se hace indispensable revisar sus actuales condiciones laborales. La reflexión toma tiempo y, en especial, se requiere de tiempos comunes que permitan a los profesores reunirse y reflexionar. Las reuniones deben, además, repetirse en el tiempo de una forma más o menos regular, asegurando que habrá una progresión en la complejidad del análisis realizado. Nuestra experiencia en las escuelas nos muestra que cada vez se reduce más el tiempo del profesor fuera del aula, llegando a asignársele una carga de más del 90% de su jornada de trabajo a la enseñanza, por parte de sus empleadores. En estas condiciones laborales, nadie alcanza a reflexionar, ni solo ni con otros. Tampoco es posible moverse hacia una nueva concepción de aprendizaje, puesto que exacerba la noción que el papel del profesor es hacer una buena enseñanza.

Finalmente, recogiendo las sugerencias que entregan otros autores para promover el carácter autoevaluativo de las prácticas reflexivas, podríamos mencionar la propuesta de Kelly (2006) de utilizar la escritura reflexiva, la cual puede jugar un papel clave para promover la exploración y cambio de la identidad. Por ejemplo, los profesores podrían explorar la relación entre sus identidades personal y laboral a través de una escritura autobiográfica (p. 517). Además, podrían mantener un diario en el que, por ejemplo, relacionen las posturas personales frente a un tema profesional particular reconociendo las limitaciones que podrían actuar en contra de tal postura. También podría reflexionar sobre aquellas posturas que espera de sus colegas. Wheeler *et al.* (2005) sugieren el uso de nuevas tecnologías que permitan la interacción entre los profesores para explorar cómo la participación, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje basado en problemas *on-line*, podrían afectar la identidad del profesor y mejorar su práctica.

Referencias

- Ball, D.; Lubienski, S. y Newborn, D.** (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teacher's mathematical thinking. In V. Richardson: *Handbook of Research on Teaching* (pp. 433-456). 4ª Edición. USA: American Educational Research Association.
- Beas, J.; Gómez, V.; Thomsen, P. y Carranza, G.** (2003). Perfil del profesor centrado en la enseñanza para la comprensión. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, 185-199.
- Beas, J.; Gómez, V.; Thomsen, P. y Carranza, G.** (2004). Práctica reflexiva y cambio cognitivo del profesor. *Boletín de Investigación Educativa*, 19, 13-25.
- Beas, J.; Gómez, V. y Thomsen, P.** (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba (Eds.): *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cochran-Smith, M.** (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 295-299.
- Eraut, M.** (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403-422.
- Gómez, V.; Santa Cruz, J.; Thomsen, P.; Rodríguez, C. y Beas, J.** (2007). Diseño, aplicación y análisis de una propuesta de intervención para elevar la calidad del aprendizaje en el aula a partir del cambio conceptual del profesor sobre sus prácticas pedagógicas constructivistas. Proyecto Fondecyt N° 1070798 presentado al Concurso Regular Fondecyt 2007.
- Gómez, V.; Santa Cruz, J.; Thomsen, P.; Rodríguez, C. y Beas, J.** (en preparación). Informe Final Proyecto Fondecyt N° 1070798.
- Hatch, T., White, M. y Capitelli, S.** (2005). Learning from Teaching: What's Involved in the Development of Classroom Practice? *Cambridge Journal of Education*, 35 (3), 323-331.
- Kelly, Peter** (2006). 'What is teacher learning? A socio-cultural perspective'. *Oxford Review of Education*, 32: 4, 505-519.
- Korthagen, F.; Loughran, J. y Russell, T.** (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Korthagen, F. y Vasalos, A.** (2008). *Levels In Reflection: Towards Tailor-Made Supervision Of Teaching Practice*. <http://www.uu.nl/uupublish/content/LevelsinreflectionDEF.doc>, visitada el 11 diciembre de 2008.
- Lunenberg, M.; Korthagen, F. y Swennen, A.** (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Perkins, D.** (1999). ¿Qué es la comprensión? En Marta Stone Wiske (comp.): *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

- Pintrich, P.** (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: Wolfgang Schnotz, Stella Vosniadu y Mario Carretero (Eds.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Postholm, M. B.** (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Tigelaar, D.; Dolmans, D.; Meijer, P.; De Grave, W., y Van Der Vleuten, C.** (2008). Teacher's interactions and their collaborative reflection processes during peer meetings. *Advances in Health Sciences Education*, 13: 289-308.
- Wheeler, S.; Kelly, P.; Gale, K.** (2005). The influence of online Problem-Based Learning on Teachers' Professional Practice and Identity. *Research in Learning Technology*, 13 (2), 125-137.
- Windschitl, M.** (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-175.
- Woods, P. & Jeffrey, B.** (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.

FECHA DE RECEPCIÓN: 6 de noviembre de 2008

FECHA DE ACEPTACIÓN: 13 de noviembre de 2008