

PRÁCTICAS REFLEXIVAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
¿QUÉ LAS HACE EFICACES?
© Ediciones UCSH

Primera Edición, junio 2008.

Ediciones UCSH
General Jofré 462, Santiago
Fono: 56-2-4601144
Fax: 56-2-6345508
e-mail: publicaciones@ucsh.cl
www.ucsh.cl / www.edicionesucsh.cl / www.universilibros.cl

Registro de Propiedad Intelectual N° 169.487
ISBN: 978-956-7947-71-3

Diseño y Diagramación: Fabiola Hurtado Céspedes

Impreso en LOM ediciones

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia sin autorización previa del editor.

Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?

José Cornejo A.
Rodrigo Fuentealba J.
(Editores)

“ We learn by doing if we reflect ou what we do”
J. Dewey

Índice

Introducción.....9

Primera Parte:

Prácticas reflexivas y formación inicial docente

Capítulo 1:

Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico

Pilar Molina13

Capítulo 2:

Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica

Ilich Silva-Peña, Jorge Valenzuela y Marcos Santibañez.....29

Segunda Parte:

Prácticas reflexivas y formación continua de profesores principiantes

Capítulo 3: Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes

José Cornejo y Alfonso Padilla55

Tercera Parte:

Prácticas reflexivas y formación continua de profesores en ejercicio

Capítulo 4:

¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?

Josefina Beas; Viviana Gómez y Paulina Thomsen113

Capítulo 5:	
La reflexión como insumo para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales	
<i>Rodrigo Fuentealba y Alberto Galaz</i>	141
Capítulo 6:	
Los supervisores del MINEDUC: ¿cómo aportan a la formación continua y al desarrollo profesional docente?	
Una mirada desde sus representaciones	
<i>Javier Vergara</i>	169
Conclusiones generales	191
Resúmenes	211

Prácticas reflexivas para la formación docente ¿Qué las hace eficaces?

Introducción

En el ámbito de la formación para la enseñanza, la importancia e incluso necesidad de recurrir a enfoques formativos que favorezcan la activación de los procesos reflexivos tanto en los sujetos que están en formación inicial como en aquellos que se encuentran ya en su ejercicio profesional, ha ido suscitando cierto consenso creciente en la comunidad científica del sector educacional. En lo concreto, en un gran número de programas de formación docente, esta convicción se ha traducido en una concepción e implementación de dispositivos cuyo objetivo ha apuntado a desarrollar tal habilidad, es decir, ese “hábito reflexivo” (Perrenoud, 2001) que, en la actualidad, es reconocido como imprescindible tanto para el aprendizaje como también para el ejercicio de la profesión docente.

No obstante el consenso sobre la importancia de comprometer a los profesores futuros y actuales en el enfoque reflexivo, numerosos trabajos de investigación y de evaluación han dado cuenta de un conjunto de obstáculos y limitaciones para la implementación de tales dispositivos de formación; también se ha hecho notar la dificultad existente para suscitar reflexiones de nivel superior. Asimismo, se suelen destacar limitaciones para relacionar los saberes formalizados con la experiencia práctica, una falta de compromiso por parte de un cierto número de estudiantes de Pedagogía respecto a los dispositivos reflexivos que se les proponen, al igual que algunas resistencias probablemente asociables a la naturaleza de los medios empleados para suscitar la actividad reflexiva. Igualmente, en múltiples ocasiones se

ha señalado la dificultad para conciliar los propósitos formativos con los de evaluación; también los especialistas han observado a menudo la persistencia de cierta confusión en cuanto a las finalidades de los enfoques reflexivos para el campo de la formación docente.

Aun cuando se conocen, en la actualidad, mucho mejor los obstáculos y las limitaciones asociadas a los dispositivos de formación con enfoque reflexivo, el estado de los conocimientos correspondientes a las condiciones para la eficacia de dichos dispositivos continúa siendo algo fragmentario. El propósito central de los participantes apuntó a aportar, con sus presentaciones, alguna claridad y aproximaciones a las siguientes interrogantes:

- ¿Respecto a qué se evalúa la eficacia (o calidad) de un dispositivo de formación implementado a partir de un enfoque reflexivo?
- ¿Cuáles son las condiciones, de distinto orden (contextuales, temporales, medios de implementación, modalidades de trabajo y de acompañamiento), que se deben poner en juego para favorecer el compromiso de estudiantes de Pedagogía y profesores en ejercicio?
- ¿Cómo promover y favorecer la revalorización de los saberes formalizados en el análisis de las prácticas?
- ¿Cómo conciliar, por una parte, los propósitos de formación que exigen el compromiso de los participantes en una perspectiva reflexiva y, por otra, los propósitos de evaluación que inversamente suscitan cierta aprensión y, en cierta medida, dificultan el compromiso pleno de éstos en los procesos que se les proponen?

En este contexto el presente texto se organiza en función de seis capítulos que nos permiten avanzar en torno al tema de la reflexión en los procesos formativos no sólo a nivel inicial sino también desde el ejercicio profesional. Por ello, se agrupan en los distintos momentos de la carrera profesional. Así, los dos primeros capítulos hacen referencia a la formación docente inicial; un tercer capítulo se sitúa en el proceso de inserción profesional de profesores principiantes; los capítulos cuatro al seis se detienen en el ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva el primer capítulo hace referencia a la Formación inicial docente, particularmente los procesos reflexivos relacionados con las prácticas profesionales, tópico presente en gran parte de los procesos de reforma tanto a nivel nacional como internacional.

En el segundo capítulo, se resalta tanto la importancia de los procesos reflexivos así como de su aprendizaje en la formación de profesores de Educación general Básica, y de cómo ella juega un papel fundamental en el desarrollo profesional docente.

En el tercer capítulo, ya entrando en el quehacer profesional, se muestra la experiencia desarrollada con profesores principiantes y de cómo, en un contexto colaborativo de apoyo a la inserción profesional, se operacionalizan dispositivos que potencian la reflexión en torno al aprendizaje de la enseñanza por parte de los profesores principiantes.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de una experiencia de prácticas reflexivas entre profesores en ejercicio y del potencial transformador de sus prácticas en su quehacer profesional. En el quinto capítulo, se presentan los resultados de un trabajo asociado al desarrollo de prácticas reflexivas por parte de los supervisores del sistema escolar que tienen como tarea apoyar la implementación curricular de los profesores al interior de los establecimientos escolares. En el sexto capítulo, se presenta la experiencia del trabajo en redes de colaboración entre profesores de un mismo sector disciplinar y que, en forma conjunta, desarrollan un conjunto de dispositivos que favorecen la reflexión en el quehacer profesional.

El conjunto de los capítulos no hace más que poner de relieve el papel que juegan los procesos de reflexión en los distintos momentos de quehacer profesional, razón por la cual se constituye en un insumo importante al momento de pensar procesos de reforma en la formación docente así como un aporte a una mirada de conjunto que permita entender en profundidad el papel que juega la reflexión en los procesos de desarrollo profesional docente.

El presente texto no hubiese sido posible concebirlo sin el aporte de todos aquellos que participaron en su gestación; ya sea, a los investigadores responsables de los capítulos, así como también a los pares expertos que jugaron el rol de evaluadores de los diversos capítulos, quienes con sus aportes dieron luces para resaltar aspectos relevantes. Para ellos, nuestro agradecimiento.

Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico

*Pilar Molina V.*¹

1. Formación inicial de docentes: un acercamiento teórico

La Formación docente inicial es un proceso sistemático y organizado, que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del Sistema educacional (Educación Preescolar, Básica, Media y Superior). En este proceso, no sólo se incluyen contenidos específicos (comprendidos éstos como saberes o “conjunto de recursos simbólicos que operan en la práctica como capital cultural”, según Cox y Gysling, 1990), sino que, además, ciertas habilidades o estrategias, que tienen que ver con el modo cómo esos saberes se movilizan y con ciertas actitudes que, a nuestro entender, tienen que ver con ciertas cualidades personales y sociales que este futuro profesional debe poseer.

Esto significa formar un docente capaz de:

- Posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos.
- Participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativas propios de la gestión de las escuelas.
- Desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos, para que se realicen como personas en las dimensiones cultural,

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Formó parte del Equipo de Profesores de la línea de Práctica progresiva de dicha Unidad Académica desde sus inicios. Actualmente, es la Directora del Área de Desarrollo Curricular, Dirección General de Docencia de la UCTemuco.

social, estética y religiosa, de acuerdo a sus capacidades y guiadas por los valores de la vida: libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

¿Con qué tipo de formación inicial (o modelo de docencia) nos encontramos hoy en día? En la literatura especializada, podemos encontrar diversos nombres para esta realidad: enfoques, orientaciones, tradiciones e incluso concepciones, las que han venido dando cuenta, a lo largo de la historia, del proceso de formación docente y en las cuales subyacen construcciones de identidad profesional diferentes (Diker, 1997).

Los modelos de formación de profesores se han configurado históricamente sobre la base de dos grandes concepciones: un modelo técnico y uno crítico-reflexivo.

El primer modelo (al cual se adscriben varios enfoques específicos) concibe la formación de profesores como un proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, para dotarlos de una formación especializada, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y la estructura disciplinaria de las materias de las cuales será especialista

Un segundo modelo, llamado crítico-reflexivo, considera la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza; esto implica que, mientras más tiempo de práctica se tenga, mejor será la apertura de los alumnos al mundo de la educación (Zeichner y otros, 1990). En este modelo, el enfoque de aprendizaje está centrado en la experiencia y en la observación. Se aprende a enseñar observando, en primera instancia, a un maestro en acción (ojalá por un tiempo considerable), luego del cual el estudiante adquiere las destrezas prácticas en situaciones reales (Marcelo, 1999). Sin embargo, no es cualquier experiencia a la que en este modelo se hace referencia; en términos de Dewey (1989), la calidad de la experiencia es lo importante, puesto que no hay que olvidar que la experiencia no ocurre en el vacío, sino que en interacción con sujetos que ya traen esquemas conceptuales previos y, si estos fueran inadecuados, ¿qué educador estaríamos formando?

Una variante de este modelo es la línea de 'reflexión sobre la práctica': (basada en los postulados de Schön y Dewey). En esta variante, se entiende la formación a través del análisis e interacción con las prácticas propias (reflexión en la acción). Diversas caracterizaciones

de este enfoque nos remiten a un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

En esta variante se establecen tres niveles de reflexión:

- Reflexión técnica: hace referencia sólo a las acciones manifiestas (lo que hacemos y que se observa).
- Reflexión práctica: alude a la planificación y reflexión (lo que se va a hacer, reflexión sobre lo hecho, destacando su carácter didáctico).
- Reflexión crítica: alude a consideraciones éticas, análisis ético-político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales.

Estos tres niveles permiten iniciar un proceso de evaluación de las reflexiones realizadas por los profesores, de modo de determinar qué reflexión conduce (o podría conducir) a un desarrollo profesional docente.

Wais y Louden (1989, citado en Marcelo, 1999) indican cuatro formas de reflexión, en función de la unión o bien separación del pensamiento reflexivo y la acción:

- Una primera reflexión, denominada retrospectión o reflexión interiorizada personal, se expresa haciendo explícitos sus pensamientos y sentimientos, tomando distancia respecto de la acción (se hace explícita a través de entrevistas, biografías, etc.).
- La segunda forma, el examen, es una forma de reflexión que implica una referencia a sucesos que ocurrieron o que pueden ocurrir en el futuro (reflexión más próxima a la acción, ya que alude a hechos pasados o futuros) (se hace explícita a través de diarios, observaciones, etc.).
- La indagación, o investigación-acción, implica analizar su práctica e identificar estrategias para mejorarla; introduce la noción de compromiso (alternativas de acción).
- La 'espontaneidad', relacionada con la práctica (reflexión en la acción); implica que los profesores –mientras actúan– piensan, reflexionan, resuelven problemas y abordan situaciones conflictivas que se presentan en el aula.

La mayoría de los programas de formación, hoy en día, busca superar el supuesto de racionalidad técnica o academicista, en especial debido a la separación de los elementos teóricos con respecto a los prácticos. Desde cualquier punto de vista, pensamos que la formación de

docentes debe incluir, entre sus dispositivos curriculares: la integración de la teoría con la práctica, aprender de la sabiduría y también de la experiencia; una enseñanza tendiente a la transformación no sólo a la adquisición de nuevos conocimientos; una formación que signifique, al nuevo profesor, integrarse a la comunidad social para comprender que enseñar es un proceso diferenciado que requiere de conocer a sus estudiantes para ayudarles en el camino del aprender.

Develay (1996) propone un planteamiento interesante, al relacionar el concepto de educación con el de formación. Para este autor, la educación es vital; es la acción que permite al ser humano desarrollar sus aptitudes intelectuales, sus sentimientos sociales, éticos y morales; es un proceso (cómo educó) y también un producto (resultado de la acción de educar). Entonces, la educación tendría un doble objetivo:

- Facilitar la inserción del individuo (como entidad social) a un grupo (socialización educativa).
- Favorecer el desarrollo de la persona (hacerlo emerger) con valores universales (educación ética).

Comprendemos la formación como poner en acto la educación de los que se van a formar, ya que comprende a la persona en su totalidad; mientras que la educación apunta más a la dimensión ética de la acción de educar.

Lo planteado hasta aquí da una idea sucinta de la complejidad del concepto 'formación', la variabilidad y amplitud de las teorías y dimensiones que la componen (no acabadas en este estudio). Sin embargo, a modo de síntesis, la formación, como realidad conceptual, no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos, tales como educación o enseñanza. Además, es importante destacar la dimensión de desarrollo personal que subyace en ella, así como la idea de que el individuo puede formarse sin que por ello sea necesariamente autónomo; también resalta la capacidad de inter-formación entre los sujetos (profesores - alumnos en este caso), es decir, la capacidad de encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional (Marcelo, 1999). De esta forma, podríamos comprender la formación de profesores como la formación profesionalizadora para la enseñanza (Rodríguez, 1980, citado en Marcelo, 1999); al igual que Ferry (1994), que la concibe como un proceso individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que, en este

caso, serían las de aquellos individuos que han decidido ser profesionales de la enseñanza. lo cual, desde nuestra perspectiva, necesariamente debiera ser una competencia, cuyos componentes esenciales se deben ir logrando durante el proceso formativo.

2. La práctica formativa, espacio para construir una identidad profesional docente durante la formación inicial

Entre los cambios postulados por las instituciones de formación de docentes (tanto en nuestro país como en América Latina), uno de los componentes considerado como más importante fue la reestructuración y el mejoramiento del componente práctico de la formación, comprendiendo estos cambios tres elementos: una estructura graduada, nuevas herramientas y nuevas relaciones.

La estructura graduada implicó la inserción de alguna experiencia práctica desde el inicio de la formación (lo que varió de una institución a otra): algunas insertaron experiencias desde el primer año en forma consecutiva; otras comenzaron el segundo año, en forma diferida (semestre por medio), pero todas siguieron la siguiente secuencia:

- Observación de prácticas de formación en escuelas (práctica ajena) y oportunidad para analizar lo observado.
- Participación protagónica supervisada de pequeños proyectos (o tareas) en escuelas (actividades de enseñanza).
- Responsabilidad docente, por un período determinado (semanal o semestral).

Las nuevas herramientas hacen referencia a la introducción de estrategias para la experiencia práctica (unidas a la observación y participación activa a través de la preparación de material e intervención con proyectos o pequeñas planificaciones), tales como las discusiones, simulaciones en el aula, acompañadas de la retroalimentación de los pares. Algunas instituciones comienzan con la implementación de portafolios de procesos y productos, como herramienta importante de aprendizaje, autoevaluación y evaluación.

Las nuevas relaciones tienen relación con la implementación de convenios con escuelas, para abrir más espacios a los estudiantes en formación y, a su vez, comprometer a los profesores del sistema (como mentores y guías) en la formación de los nuevos docentes.

“El desarrollo profesional del profesorado incluye, entonces, el de su formación inicial y permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente” (Cornejo y otros, 1997, pág. 60). Ahí se funda la relevancia que adquieren, durante la formación inicial, dispositivos curriculares dentro de los cuales se releva lo que denominamos ‘actividades de práctica formativa’, las que, a nuestro juicio, podrían ser espacios de reflexión en y sobre el quehacer profesional; ello permitiría que los alumnos de Pedagogía puedan, efectivamente, construir una identidad profesional docente (coherente con la formación entregada) con vistas a un desarrollo profesional, en su doble dimensión, tanto personal como social.

Para Contreras (1997), la adquisición de destrezas y conocimientos de la profesión docente no puede ir ajena a la del desarrollo de valores y actitudes propios de un profesional de la educación. Ambos aspectos deben ser potenciados en un espacio que permita su realización y consolidación. Este espacio sería la ‘práctica’, pero no cualquiera; ésta debe poseer ciertas características que le permitan al futuro profesor aprender a ser profesor.

Es por ello que, en la literatura especializada, aparece con fuerza la idea de ‘práctica temprana’ (o desde el inicio), que para Marcelo (1999) no es cualquier práctica, sino que ella debe ser de calidad, lo cual requiere, al menos, que responda a tres principios fundamentales:

- La continuidad, referida a un *continuum* experiencial, es decir, prácticas desde el inicio de la formación para situar a los sujetos en los contextos reales en donde se desempeñará como un profesional; en este caso, escuelas o colegios de diversas dependencias y contextos.
- La interacción, que se produce en las situaciones prácticas reales y que permitiría comprender esa realidad (donde se integran los componentes conceptuales y metodológicos); permite el develamiento de los elementos que son característicos del ser profesional de la Educación Básica.
- La reflexión, que implica analizar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido nuestro hacer y que nos permiten generar alternativas de acción cuando nos damos cuenta de que estamos frente a un conflicto cognitivo, a un quiebre o episodio crítico que rompe con nuestra armonía (afectiva, cognitiva o procedimental).

Sin embargo, esta propuesta no está ajena a ciertas problemáticas, como por ejemplo: ¿cómo modificar los marcos de referencia de nuestros estudiantes, para abrirles la posibilidad de expandir sus conocimientos?, ¿cómo desligarles de sus acciones habituales? Una de las alternativas que podría resultar muy potente para este fin sería el de trabajar con estrategias tales como la ‘investigación reflexiva’, particularmente la ‘investigación etnográfica’, para develar las prácticas de otros y la ‘investigación protagónica’, para analizar sus propias intervenciones pedagógicas. Es de esta manera que enfatizamos el trabajo de las prácticas desde el inicio, con experiencias situadas y actividades auténticas, para generar la reflexión-acción. En este contexto, el practicante se concibe como un sujeto activo, creativo y constructor de su práctica.

Las experiencias de práctica deben proveer a los estudiantes con los medios para vivenciar la historia de interacciones, esto es, de-construir/construir el trasfondo no formalizado (sus marcos de referencia que dan sentido a su acción) que puede ser usado en el futuro de manera transparente y, por lo tanto, esté a la mano. El proceso de construcción debería comenzar por un contexto de ‘crítica’ (lo que permitiría a los estudiantes cuestionar, debatir, etc.), continuando con un contexto de ‘construcción’ (vivenciar, simbolizar, etc.), hasta finalizar con un contexto de ‘aplicación creativa’ o de ‘acción transformativa’ (uso práctico, pertinencia); estaríamos hablando, entonces, de niveles que es necesario alcanzar durante el proceso de reflexión al interior de la línea de práctica.

Visto así, un proceso de práctica tendría las siguientes características:

- Proceso de aprendizaje significativo, cuya finalidad es el desarrollo de competencias, tanto en el plano del saber, del saber-hacer y del ser.
- Posibilidad cierta para investigar desde el aula (tensionar teoría y práctica).
- Espacio real (lo más cercano posible), para que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, creativo, participativo, autónomo y reflexivo.
- Posibilidad de vivenciar y, por qué no, construir el sentido de su misión educativa.

3. Una experiencia de 'práctica progresiva' situada en contextos de reflexión crítica

La Facultad de Educación, unidad perteneciente a la Universidad Católica de Temuco, ha venido realizando, desde su autonomía en 1992, una serie de cambios curriculares. El más importante de ellos tiene su origen en el marco del Proyecto FID, Formando Educadores Integrales para el siglo XXI, que comienza a implementarse el año 1998. En él, se establece que el proceso de formación de profesionales de la educación debe ser integral, de modo de responder a las nuevas demandas que se originan desde la sociedad, teniendo en cuenta los contextos socioculturales propios de nuestra región y también de nuestro país. Esto significó asumir nuevos paradigmas educativos que validen nuevas formas de conocimiento, nuevas concepciones de la sociedad, vinculadas directamente a los conceptos de calidad, de equidad y de pertinencia de la educación.

La visión pedagógica asumida aquí está centrada en la formación de estudiantes con una visión plural y activa de la realidad, no necesariamente objetivada, sino como un medio de acción humana que permite transformarla y humanizarla. Esta postura pedagógica supone superar los límites y supuestos de la pedagogía tradicional. En este contexto, el educador es un mediador, un facilitador para el autoaprendizaje, la creatividad, la autocrítica y, naturalmente, la auto-confianza.

El proceso de formación de profesores de los programas ofrecidos por la Facultad de Educación busca asegurar que los futuros docentes logren aprendizajes comprensivos, relacionados y globalizados, con significación personal y social, de modo que sean efectivos en situaciones nuevas y sirvan para seguir aprendiendo ante las múltiples y crecientes oportunidades y necesidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se asumen como ideas-fuerza:

- Una formación con un alto nivel de exigencia en el trabajo académico, para sentar las bases de una sólida formación profesional.
- Una formación académica que tiende hacia la generación de áreas integradas del conocimiento.
- Una formación que enfatiza la posibilidad de aprender, en forma significativa, contenidos clave y articulados entre sí.
- Una formación que asume las nuevas exigencias del sistema educativo chileno, vinculada a los estándares de desempeño de la formación inicial docente.

- Una formación que consolida, en el contexto de los contenidos y de los procesos de formación, valores que son importantes para la persona (Inostroza y otros, 1996).

Los 'Talleres Pedagógicos', línea de práctica en donde los estudiantes interactúan con diversas realidades educativas, combinan diversas estrategias con el fin de lograr una permanente reconstrucción de su rol docente y, por lo tanto, de sus prácticas; entre estas estrategias destacan: la investigación permanente (propia y ajena), el trabajo cooperativo, la implementación de formas de enseñanza innovadoras para lograr aprendizajes significativos, la reflexión crítica sobre el desempeño docente, entre otras.

Cada uno de estos Talleres está estructurado en torno a un eje temático, que se articula con las cátedras que corresponde asumir en el semestre respectivo. En ellos, se comprende que todo cambio de la realidad educacional actual no es un proceso fácil ni corto en el tiempo, puesto que los conocimientos previos de los estudiantes, construidos sobre la base de sus experiencias escolares, son bastante estables, persistentes y resistentes al cambio, a la vez que, generalmente, se encuentran implícitos en las actividades que realizan, constituyendo teorías que a los estudiantes se les hace difícil verbalizar, pero que les permiten explicar la realidad. A su vez, este fenómeno podría explicar la repetición de prácticas educativas de generación en generación (Inostroza y otros, 1996).

En los Talleres Pedagógicos, los estudiantes cuestionan sus prácticas pedagógicas, para intentar romper el paradigma de transmisión de conocimientos. Es un proceso que se realiza en forma compartida con otros, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico, desde una reflexión crítica de la propia práctica pedagógica y de los marcos de referencia que la forman y orientan, favoreciendo la transformación de la misma. En este contexto, el conocimiento pedagógico es visualizado como un proceso activo de construcción y reconstrucción de la teoría y de la práctica.

De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso continuo de cambio, que se realiza en el ámbito intelectual, producto de la experiencia y actividad de los sujetos. Esta actividad, en la cual están involucrados lo cognitivo y lo afectivo, se relaciona con el proceso de transformación de los objetos de conocimiento.

En este contexto, los objetivos generales que se plantean los Talleres Pedagógicos son los siguientes:

- Develar las prácticas que conforman el currículum explícito, implícito y nulo presente o ausente en las unidades educativas.
- Cuestionar y plantear alternativas a sus propios marcos de referencia que dotan de racionalidad a su acción.
- Asumir el rol de profesor(a) como mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos y alumnas.
- Actuar con autonomía y creatividad en el desempeño de las funciones de:
diagnóstico de necesidades de aprendizaje,
planificación de situaciones de aprendizaje,
evaluación de procesos y de resultados de aprendizaje,
formulación y realización de proyectos pedagógicos referidos a situaciones observadas en el aula, en la unidad educativa y en la comunidad de la cual ésta forma parte, conforme a los conceptos teóricos y metodológicos aprendidos en estos talleres. (Inostroza y otros, 1996).

De este modo, se concibe la práctica desde el inicio como una actividad basada en un contexto, situada en realidades concretas y específicas que permite a los estudiantes:

- Enfrentar dilemas, además de soluciones, ya que tendrán que tensionar constantemente sus representaciones en situaciones reales, a través de una práctica reflexiva constante.
- Develar aspectos visibles e invisibles de la práctica docente tanto propia como ajena.
- Reconocer que la práctica docente es la construcción de un repertorio de casos únicos.
- Articular con la investigación-acción (reconociendo el contexto único de enseñanza y, al mismo tiempo, generalizar elementos aplicables a otras situaciones).

El modelo reflexivo que se asume en esta línea de formación reconoce la interacción constante entre teoría y práctica (basada en los postulados de Schön y Dewey). En este modelo, se entiende la formación a través del análisis e interacción con sus propias prácticas (reflexión en la acción). Diversas caracterizaciones de este enfoque nos remiten a un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

Es decir, la teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría (teoría y práctica siempre presentarán una estrecha relación en el proceso de desarrollo profesional).

3.1. Después de algunos años, ¿qué ha pasado?

Como ya se ha señalado anteriormente, en las constantes aproximaciones que realizan los estudiantes en su medio social (escuela), van construyendo representaciones de las nociones de lo que es enseñar y aprender. Estas representaciones, o como algunos le han denominado 'marcos de referencia', influyen en la percepción que van teniendo de la realidad educativa.

A pesar de los años que han transcurrido desde que la experiencia comenzó a implementarse, los estudiantes continúan valorando las situaciones prácticas, en donde han podido reflexionar sobre lo que debe o no debe hacer un profesor.

Es aquí en donde ha sido posible identificar el mayor problema de esta experiencia: la dificultad para quebrar los esquemas o representaciones que nuestros estudiantes han construido durante doce años de escolaridad. Este es precisamente lo que se ha evidenciado como uno de los mayores obstaculizadores para un mejoramiento y/o transformación del desempeño docente de nuestros estudiantes en formación y lo que ha ido, quizás, dificultando el proceso de reflexión crítica.

Según Astolfi (citado en Inostroza, 2006) las representaciones de los estudiantes muchas veces constituyen obstáculos cognitivos para el aprendizaje y el desenvolvimiento social; desde una perspectiva psicológica (análisis de los modos de pensar, de sentir y de actuar con relación a las prácticas pedagógicas) y desde una perspectiva epistemológica (análisis interno de los obstáculos constitutivos en la elaboración de un concepto) se consideran como elementos clave en el proceso pedagógico.

En nuestro contexto educacional, frecuentemente las representaciones que subyacen a la acción están basadas en el paradigma de transmisión de conocimientos. En este paradigma, los contenidos se presentan a los alumnos en forma fragmentada, es decir, sin relación con sus conocimientos previos dentro de la misma disciplina o dis-

ciplinas afines, lo cual produce una cosificación del conocimiento (Inostroza, 1996).

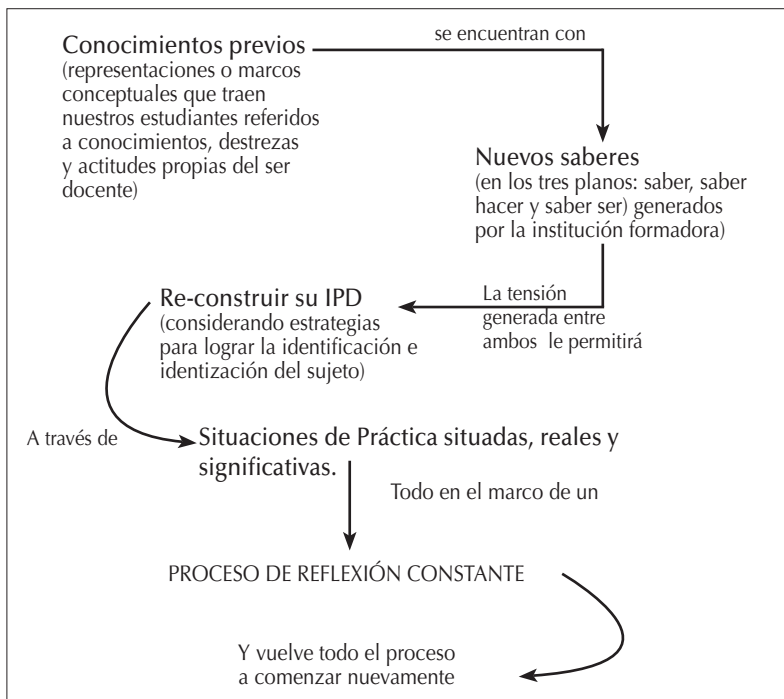
Además, los modos de enseñanza que se implementan (tanto en las aulas en donde van los estudiantes, como también en la misma formación inicial) muchas veces no estimulan el cuestionamiento reflexivo, la crítica constructiva ni el diálogo, presentándose contenidos que no se relacionan con la realidad de los alumnos, con sus ideas, percepciones o visiones del mundo. Esta separación (paradigma de base v/s paradigma de enseñanza) genera que las prácticas de nuestros estudiantes carezcan de criticidad (una cosa es lo que se vive y otra lo que se aprende), produciendo en ellos una suerte de 'cristalización de su hacer', anulando tanto su capacidad de reflexión como su creatividad.

Así, en un intento por elevar los niveles de calidad de la formación docente y modificar o reconstruir conceptualizaciones basadas en la tradición de los estudiantes, se hace necesario develar, en conjunto (docentes y estudiantes), cuáles son los obstáculos que se presentan para superar el paradigma de transmisión de conocimientos y las formas de enseñanza que se reproducen en la vida escolar cotidiana. Surge, entonces, la necesidad de estudiar los procesos por medio de los cuales se elaboren respuestas y acciones pedagógicas, para hacer posible la modificación de actitudes y creencias, aspectos que no se pueden descuidar en la formación del educador, puesto que, de lo contrario, tenderán a predominar sobre los nuevos conocimientos (Inostroza, 1996).

Algunas reflexiones finales...

En primer lugar, sabemos que se hace necesario replantear el modelo de reflexión que hemos venido trabajando, para dar respuestas a los nuevos requerimientos que han ido surgiendo con crecimiento de la sociedad del conocimiento. Por ejemplo, el siguiente esquema, podría ser una alternativa a estudiar²:

² Extraído de la investigación de la autora, para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Proyecto Fondecyt N°2010086



Además, creemos que ninguna formación de docentes, situada en el marco de una práctica progresiva y concebida desde un enfoque reflexivo crítico, podría no considerar los siguientes elementos³:

Debe ser continua, progresiva y complejizante desde el inicio, pero no con intermedios (semestres saltados), pues de esa manera se pierde el hilo vertebrador.

Interactiva, es decir, debe producirse con otros (componente identificatorio), en situaciones de prácticas reales y de calidad o, al menos, tener la posibilidad de experimentar estilos distintos.

Reflexiva, lo que implica analizar lo que se hace y por qué se hace, cautelando el rescate de los elementos personales del sujeto que se está formando (espacios para lograr la identificación).

Integrada: tanto la concepción como las estrategias y estilos de trabajo implementados en los dispositivos de prácticas de algún modo deben también caracterizar e impregnar las modalidades según las

³ Idem.

cuales se realizan las demás actividades curriculares del plan formativo de la institución universitaria; de lo contrario, se cae -como sucede muy a menudo- en un contra-ejemplo o contra-testimonio de lo que se espera profesionalmente de los estudiantes de Pedagogía.

Como es posible observar, se parte de las representaciones de los estudiantes para construir, desde allí, tensionando las experiencias situadas con actividades reales, a través de este proceso de reflexión constante y dinámico.

Debemos ser capaces de investigar sobre los saberes pedagógicos contruidos por nuestros estudiantes, como aprendices de maestros, no como docentes de aula.

Además, se nos hace imprescindible re-examinar nuestras prácticas (la de los formadores), verificar la articulación entre la línea de práctica (Talleres Pedagógicos) y la de las otras áreas del Currículum de la Facultad, de forma tal de generar una visión coherente de la formación que le estamos brindando a nuestros estudiantes.

Finalmente, no debemos olvidar que una práctica (la de nuestros estudiantes o la propia) se estructura como tal provista de saberes en relación con lo que hacemos con otros, cuyos conocimientos vamos incorporando en nuestro quehacer cotidiano. Visto así, en cada una de nuestras prácticas subyace una tradición, un paradigma o un enfoque; es decir, está provista de nuestras representaciones. Y sólo una práctica reflexiva continua, sistemática y profunda nos permitirá sacar a la luz estas representaciones, de modo de modificarlas (en lo posible) para generar innovaciones que posibiliten la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y significativas.

Referencias bibliográficas:

- Cox, C. y Gysling, J. (1990): *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE, Santiago, Chile.
- Contreras, J. (1997): "De estudiante a profesor. Socialización y Aprendizaje de las prácticas de enseñanza". En: *Revista Española de Educación*, N° 282, pág. 203-231.
- Cornejo, J. y otros (1997): "Profesores de Educación Media del sector municipalizado del área metropolitana: evolución de sus motivos vocacionales y de su

- satisfacción profesional y laboral". En: *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago de Chile, vol. 12, pp.353-382.
- Develay, M. (1996) *Peut-on former les enseignants?* Éditeur ESF, 23, rue Truffaut. París.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Diker, G. y otros (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós, Argentina.
- Ferry, G. (1994) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México.
- Universidad Católica de Temuco (1998): *Formando Educadores Integrales para el siglo XXI*. Proyecto FID (Formación Docente Inicial), Temuco, Chile.
- Inostroza, G. y otros (1996): *Talleres Pedagógicos*. Editorial Dolmen. Chile.
- Marcelo, C. (1999) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Ed. EUB, Barcelona.
- Molina, P. (2005): *La Identidad Profesional Docente construida por estudiantes de Educación General Básica, durante su Formación Inicial*. Tesis para optar al grado de Doctora en Educación. Santiago, Chile.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Zeichner, K. y otros (1990): "Teaching student teachers to reflect". En: *Harvard Educational Review*, vol. 57, N° 1, pp. 23-47.

Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en educación general básica

*Ilich Silva-Peña*¹, *Jorge Valenzuela C.*² y *Marcos Santibáñez B.*³

Introducción

Diversos estudios han coincidido en señalar que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan, sienten y valoran (Ávalos, 1994). Ello implica que toda innovación en el contexto de prácticas y tecnologías de enseñanza está forzosamente influenciada por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. De ahí que un estudio sobre la reflexión docente resulte particularmente interesante y provechoso, máxime cuando éste trata de indagar en las representaciones sociales que poseen, al respecto, profesoras en su proceso de formación inicial.

El estudio de las representaciones sociales ha propuesto que las cogniciones socialmente constituidas orientan y dan sentido a las prácticas sociales. Estudios como los de Abric (2001), Flament (2001), entre otros, han mostrado cómo las representaciones sociales cumplen una función de guía de la acción.

¹ Profesor de Educación Básica. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat, Victoria.

² Doctor en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.

³ Profesor de Castellano. Magíster en Educación, mención Gestión Educacional. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Jefe Carrera EGB Universidad de Aconcagua. Académico Universidad Gabriela Mistral.

Se puede afirmar que la investigación sobre las representaciones sociales vinculadas a la concepción de la «práctica reflexiva de los profesores» (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Patterson, Santa, Short y Smith, 2002) alcanza relevancia toda vez que la forma en que la reflexión docente es concebida condiciona, de alguna manera, las formas en que se concretará esta actividad en el marco del desarrollo profesional docente (Cornejo, 2003).

Adicionalmente, es necesario constatar el esfuerzo que se realiza en algunos centros universitarios de formación de profesores en Chile por intencionar en sus alumnos, a través del currículum, el desarrollo de la reflexión como clave para el mejoramiento de su práctica profesional.

Así, sabiendo que existe una relación entre las representaciones y las prácticas, la forma concreta de cómo las alumnas de último año de carrera conciben la reflexión docente podría dar pistas interesantes en torno a las disposiciones iniciales para asumir la tarea de la profesionalización desde las prácticas reflexivas y, eventualmente, ajustar los dispositivos de formación en función de producir un cambio conceptual que favorezca una visión funcional a un desarrollo potente y efectivo de la profesión docente.

Por lo anterior, se realizó un grupo focal, en el que participaron 11 jóvenes estudiantes de último año de la Carrera de Pedagogía General Básica; información que fue complementada con entrevistas a profesoras en formación de la Facultad para, posteriormente, realizar un análisis estructural de la información recolectada.

En esta perspectiva, las interrogantes que orientaron el estudio fueron: ¿cómo se representan la reflexión docente las profesoras en formación de último año de Pedagogía General Básica?, ¿existe un solo tipo de representación sobre la reflexión docente?, ¿cuáles son las características de ésta(s)?

De este modo, en las páginas siguientes se procura dar cuenta de las representaciones sociales sobre la reflexión docente de estas profesoras en formación. Partimos del supuesto de que dicha noción no debería serles ajena, ya que ha sido intencionada implícita y explícitamente durante el transcurso de su formación inicial.

Objetivos del Estudio

De acuerdo a las interrogantes precedentes, la investigación estableció como objetivos a alcanzar:

Generales

- a) Describir las representaciones sociales sobre la reflexión docente de profesoras en formación del último año de formación de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Específicos

- a) Describir el rol (entendido como funcionalidad y sentido) que le asignan las participantes del estudio a la reflexión docente.
- b) Caracterizar los tipos de representaciones sociales sobre la reflexión docente que poseen las participantes del estudio.
- c) Identificar las características operativas de las actividades que conforman esta reflexión.
- d) Distinguir los rasgos procedimentales de la reflexión.

Representaciones sociales y reflexión docente

Teoría de las representaciones sociales

La noción de 'representaciones sociales' fue introducida en 1961 por Sergei Moscovici, en su célebre trabajo "*La psychanalyse, son image, son public*" (Moscovici, 1961). A partir de este trabajo, ha habido un importante desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, sobre todo en vistas a probar empíricamente que las representaciones son guías para la acción y mostrar cómo se concreta causalmente esta relación entre representaciones sociales y prácticas sociales. En esta perspectiva, ya son clásicos los trabajos de investigadores tales como Moscovici (1961; 1976); Codol (1969); Abric (1971; 2001); Doise (1973; 1992); Jodelet (1994); Jodelet y Moscovici, 1990) y Flament (2001).

Desde la perspectiva de los trabajos de Abric (2001) y Flament (2001), se puede afirmar que las representaciones sociales son conjuntos socio-cognitivos, es decir, conjuntos organizados de cogniciones refe-

ridos a un objeto, compartidos por los miembros de una población homogénea con respecto a ese objeto; que se organizan de manera específica y se rigen por reglas que les son propias.

Por otra parte, la literatura sobre las representaciones sociales propone cuatro funciones fundamentales de éstas, a saber: las funciones de conocimiento, identitaria, justificatoria y la función de orientación o guía de la acción. Es precisamente esta última función la que queremos relevar. (Boggi & Iannaccone, 1993; Pereira de Sá, 1994; Abric, 2001).

Lo definitorio de esta función es la orientación de la acción, es decir, la facultad de guiar las conductas. Según Abric (2001) este proceso de orientación resulta de tres factores esenciales:

- a. La representación social actúa directamente en la definición de la finalidad de la situación. En la medida que la representación es un filtro, o mejor, una pauta de lectura e interpretación de la realidad, el cómo se concibe una situación conlleva a priori el tipo de relaciones pertinentes para un sujeto o el tipo de procesos cognitivos que van a ser activados (por ejemplo, frente a una tarea propuesta). Ya en 1971, Abric había mostrado que la representación de la tarea determinaba el tipo de proceso/decurso cognitivo adoptado por un grupo, así como la manera en la cual se estructura y comunica, por supuesto, independientemente de la realidad «objetiva» de la tarea. Por su parte, Codol (1969) evidenció que los elementos de la representación de la situación (representación de sí, del propio grupo, de otro grupo) juegan un rol similar en la determinación del comportamiento (Abric, 2001).
- b. Un segundo elemento es la producción de un sistema de anticipación y expectativas. A través de éste, seleccionamos y filtramos información, en pos de una adecuación entre la situación y la representación. Así, *«la representación, por ejemplo, no sigue ni depende del desarrollo de una interacción; ella la precede y la determina»* (Abric, 2001, p.17).
- c. Finalmente, la representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligatorias. Este conjunto de cogniciones sobre un objeto incluye la definición de lo lícito, lo tolerable o aquello que es, lisa y llanamente, inadmisibles en un contexto social dado.

En este escenario teórico-empírico, y teniendo presente los aportes de la teoría de las representaciones sociales, resulta razonable postular

que la forma y sentido bajo la cual es concebida la actividad reflexiva en los docentes tendrá una influencia importante en su concreción práctica.

Es por lo anterior que el foco de este trabajo ha apuntado a conocer cómo se conciben algunos aspectos de la reflexión y en intentar dar cuenta del sentido que ellos adquieren para los actores involucrados.

El pensamiento reflexivo del profesor

Se suele ver en Dewey (1933) el antecedente de la tradición teórica sobre la reflexión del profesor –agente reflexivo– y que, a partir de Donald Schön (1983, 1987), se formaliza en la expresión «práctico reflexiva». De acuerdo a Sparks-Langer y Colton (1991) y Ávalos (1994), esta sistematización y conceptualización sobre la reflexión en los maestros respondió a una reacción contra el enfoque proceso-producto, desde la cual se abordaba el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Norteamérica y, de modo particular, la actuación del profesor en ellos.

Considerando que este estudio aborda las representaciones sociales sobre la reflexión docente, éste se ha centrado en la conceptualización de la misma, dejando para análisis posteriores el tema de la práctica reflexiva y sus implicancias.

Perspectivas sobre la Reflexión Docente

Se pueden reconocer tres perspectivas sobre la reflexión docente:

- A. La *‘enseñanza reflexiva’*, postulada por Cruikshank (1985), quien sostiene que es una habilidad para analizar las propias prácticas docentes. En la línea de un enfoque «proceso-producto», la reflexión aparece como un soporte instrumental, o sea, los comportamientos docentes que la investigación evidencia como efectivos son asumidos prescriptivamente tanto por profesores en formación como en ejercicio. En este caso, la reflexión se construye sobre el logro de los profesores-aprendices con relación a los objetivos de la clase.
- B. La *‘práctico-reflexiva’* (o *‘praxiológica’*): como ya se señalaba, es la denominación que Schön ha acuñado (1983, 1987). Según este autor, el profesor «práctico reflexivo» es el que puede pensar mientras

reflexiona en su actuar. En este caso, se reconoce la insuficiencia de los saberes disciplinares o profesionales para dar respuesta a la complejidad de la tarea docente, por lo que se hace necesario recurrir a la «razón práctica»; es decir, a la experticia en la que se conjugan saberes, experiencia e intuición (Cornejo, 2003).

Cabe destacar que Schön establece dos dimensiones o niveles de esta reflexión (Ávalos, 1994): un «conocimiento en la acción» (más primario, inmediato) y la «reflexión sobre la acción» (más profundo). El primero es el nivel que proviene de la práctica, que es difícilmente verbalizable (tácito) y sometible a un análisis que evidencie sus reglas y procedimientos; el segundo involucra observación y efectivamente reflexión, en cuanto acto de reconocimiento de problemas, identificación del foco de atención problemático y circunscripción del contexto o realidad situado del problema, entre otros.

Para formar en este *reflective practicum*, Schön prevé la simulación de las experiencias reales a las que se verían enfrentados los profesores, pero con el apoyo y asistencia, a su vez, de profesores más avezados en la práctica reflexiva. Aquí, lo importante es el aprendizaje logrado más que el conocimiento proposicional, como suele entenderse el conocimiento profesional (Cornejo, 2003).

C. La «*indagación crítica*»: se considera como uno de sus representantes a K. Zeichner (Adler, 1991). De acuerdo a este autor, debe comprenderse la reflexión en tres niveles diferentes, pero no sin posibilidad de interacción o conjunción entre éstos.

El nivel primario, es de carácter técnico y su énfasis está dirigido a una aplicación eficiente del conocimiento profesional a objetivos fijados con anterioridad; o sea, los profesores, tanto en ejercicio como en formación, tendrían que reflexionar acerca de la efectividad de sus estrategias docentes.

Una perspectiva más en la línea praxiológica de Schön se corresponde con el segundo nivel de reflexión; en el que se espera que los futuros y actuales profesores tengan la capacidad para reflexionar acerca de la “racionalidad” que acompaña a ciertas opciones prácticas que se toman en el ejercicio docente (Zeichner, 1993; Cornejo, 2003). En este caso, abarcan cuestiones tales como la identificación de factores de diversa índole que afectan su práctica, la visibilización del currículum oculto y la observación atenta sobre la influencia del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

El último y tercer nivel, que de alguna manera reúne el «espíritu» que orienta la propuesta de Zeichner -y que es mucho más complejo y completo-, es la dimensión teleológica, en cuanto a que la reflexión no puede no considerar las cuestiones morales y éticas, de tal manera que adquieran un rol protagónico como centro de interés de la investigación; temas tales como la justicia y la equidad social, por ejemplo. De este modo, lo «crítico» aparece delineado como una urgente e ineludible necesidad de cuestionamiento a todo lo que parece dado, sin objeción o revisión analítica y concienzuda. Entonces, la práctica reflexiva de los profesores tendría que posibilitar una trascendencia a lo cotidiano, a fin de que se aspire a “cómo deben ser las cosas” y no asumirlas como son, de buenas a primeras (lo que añade un cierto tinte utópico, no en un sentido peyorativo, a la reflexión).

De lo anterior, el modelo formativo que Zeichner (1993) concibe para la divulgación y promoción de la indagación crítica como reflexión docente, requeriría que los «profesores-aprendices» fuesen capaces de cuestionar, analizar y considerar alternativas de transformación de las situaciones existentes, no prescindiendo de los inherentes aspectos éticos y políticos involucrados.

Uno de los aportes valiosos de la mirada de Zeichner (1993) es su llamada de atención a que la reflexión docente no puede hacerse en vacío o sobre cualquier «objeto», lo que significa que esta reflexión debe considerar ciertos estándares de calidad y considerar las implicancias éticas que podrían tener las acciones derivadas de la reflexión. De ahí que precisa tres aspectos esenciales:

- El maestro tiene que centrar su mirada tanto en su ejercicio profesional como en las condiciones sociales en las que éste se realiza.
- La reflexión debe tener en cuenta un cariz “emancipador y democrático”, que conlleva a que las deliberaciones de los docentes examinen detenidamente aquellos eventos escolares donde se han dado episodios de desigualdad o injusticia, para su comprensión y posterior subsanación.
- El carácter ‘de compromiso’ de la reflexión, lo cual involucra que debe ser acometida ésta no como una práctica rutinaria e individual, sino sobre todo como una práctica social. De esta forma, se postula la constitución de «comunidades de aprendizaje docente», una reflexión «entre» profesores. Zeichner (1993) señala que esta reflexión adquiere así un componente de empatía, de un claro valor estratégico para crear condiciones que potencien los cambios a

nivel institucional y de la sociedad (Cornejo, 2003), en una lógica colaborativa.

La Reflexión en la Formación Inicial Docente

En Chile, durante los últimos gobiernos, se ha implantado una serie de acciones tendientes a la reformulación de la Formación inicial docente, siendo uno de los proyectos más ambiciosos el de 'Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente' (FDID) (Avalos, 2002), que se planteó una serie de propuestas para la modificación de los currícula de los/as futuros/as docentes, aportando importantes recursos a las Facultades de Educación para la implementación de nuevas propuestas curriculares que actualmente están en pleno desarrollo.

A partir de los cambios producidos, en las Facultades de Educación, muchas de las Carreras de Educación Básica de las universidades chilenas han incorporado de manera creciente transformaciones en el currículum en la perspectiva de reflexionar sobre la propia práctica (Ávalos, 2002).

La importancia de estos cambios en torno a la incorporación de nuevos elementos de análisis, crítica y reflexión acerca de la formación inicial docente y la relación con la práctica docente, son vitales en la transformación educativa; en esa línea, Chile ha sido uno de los pocos países que, dentro de sus reformas educativas, la ha incorporado en la formación docente. (Zeichner & Dahlstrom, 1999).

El Profesor Reflexivo-crítico como perfil profesional en la Formación Inicial Docente.

Los actuales programas de estudios de las Carreras de Pedagogía en Educación General Básica y de Educación de Párvulos han avanzado en la promoción de un perfil de profesional de la educación más vinculado a la indagación reflexivo-crítica, entendiéndolo como aquel profesional que orienta su desempeño según un compromiso con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, de modo flexible y reflexivo.

En este caso, la «reflexión» se entiende con una tarea caracterizadora del quehacer cotidiano e inherente del ejercicio docente, en que es crucial la toma de decisiones. Por ello, la reflexión crítica supone el desarrollo de capacidades para la indagación y para el intercambio

con sus pares, al mismo tiempo que el dominio de procedimientos y técnicas de investigación-acción y de trabajo cooperativo y en equipo.

De esta manera, se promueve un «profesor/reflexivo/investigador» de su propio quehacer, que se transforma en un participante activo en la producción de conocimiento profesional respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Formulación del Problema

Podemos decir, entonces, que se plantea, tanto desde la mirada institucional como micro-social, que el hecho de estar viviendo una sociedad del conocimiento y la información hace necesaria la formación de personas que sean reflexivas y que sean capaces de entender, adaptarse y transformar la sociedad a partir de los continuos cambios que se generan. La preocupación, por tanto, es que no podemos formar alumnos/as reflexivos/as si no formamos profesores/as que reflexionan permanentemente la propia formación que estarían entregando. En este punto, cobra relevancia el hecho del aprendizaje de la reflexión en quienes serán futuros docentes, una reflexión que se enmarca dentro de un proceso de desarrollo profesional que comienza en este periodo de formación inicial.

El *problema* no es entonces si los docentes son reflexivos o no, sino que *¿cómo se aprende a ser reflexivo?, ¿cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas para esa reflexión?, o mejor aún, ¿cómo reflexiono sobre mi quehacer docente y a partir de esa reflexión comprendo y mejoro mi propia práctica?*

Como hemos visto anteriormente, las representaciones sociales corresponden a una interacción entre lo psicológico y lo social, que actúa como una especie de guía de las prácticas de los individuos; por tanto, en el caso de las futuras 'docentes' en el último año de su formación inicial, a partir de la identificación de estas representaciones podremos avanzar hacia la comprensión de las prácticas de reflexión que realizan, así como los momentos, instrumentos y otra serie de elementos que rodean dicha reflexión.

A partir de lo dicho anteriormente, en la presente investigación nos dimos la tarea de poder responder las siguientes preguntas: ¿cuáles

son las representaciones sociales acerca de la reflexión docente que tienen las profesoras en el último año de formación en una universidad chilena?, ¿qué tipo(s) de representación existe(n) y cuáles son las sus características?. A partir de eso, en la siguiente sección se relata la metodología utilizada para este trabajo.

Metodología

Enfoque Metodológico

El presente estudio se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo (Taylor y Bodgan, 1994), flexible y abierto, con la capacidad de adaptarse considerando el momento y circunstancia de acuerdo a los cambios que se producen en la realidad que se indaga (Martínez, 1998).

Desde esta perspectiva, se lleva a cabo un acercamiento desde la propia experiencia de los sujetos participantes, rescatando su visión y sus propuestas sobre la reflexión docente. Se trata de una investigación que se va tejiendo con los participantes del estudio; la propuesta es ser mediador de esa elaboración, de los discursos, de la acción y habla de los participantes.

Participantes

Para esta investigación, se trabajó con una selección intencionada, constituida por profesoras en formación (estudiantes) de la Carrera de Educación General Básica, que están realizando el curso de Internado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este curso corresponde a su práctica profesional o práctica final.

Un elemento importante en la selección de los participantes fue abarcar distintas experiencias de prácticas profesionales, es decir, tanto en colegios municipalizados, particulares subvencionados y particulares privados, criterio que se cumplió a cabalidad, lo que creemos permitió un mayor enriquecimiento de la discusión.

Procedimientos de recolección de la información

La recolección de información se realizó a través de las técnicas de grupos focales y de entrevistas, las cuales fueron registradas digital-

mente en video y voz; posteriormente, fueron transcritas para su análisis.

Según Krueger (1988), un grupo focal constituye una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés.

Otra de las técnicas considerada para esta investigación fue la técnica de entrevista focalizada, propuesta por Merton y Kendall (1946), pero fundamentalmente basados en las modificaciones aportadas por Flick (2002).

Para el grupo focal, se elaboró un guión, en el cual se pedía a las alumnas responder sobre *“qué hace que un profesor sea un buen profesional; se trataba de pregunta abierta, donde se esperaba que, dentro de las respuestas emitidas, se hiciera alusión a la ‘práctica reflexiva’ como medio de desarrollo docente. También se consideró consultarlas directamente sobre las éstas en caso de que no surgiera espontáneamente; dicha pregunta no fue necesaria.*

Complementariamente, se pidió a las alumnas explicitar qué entendían ellas por prácticas reflexivas, apuntando las preguntas hacia 3 aspectos:

- ¿en qué consiste la Reflexión Docente?
- ¿cómo se hace?, y
- ¿para qué sirve?

Por otra parte, como guión de entrevista, se adaptaron las preguntas del guión del grupo focal y, en el caso de los profesores entrevistados, la entrevista giró en torno al tipo de reflexión docente que ellos querían intencionar en sus alumnas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizó el *análisis estructural*, método de trabajo para el análisis de textos y de las representaciones (Martinic, 1992, 2003). Como todo método semántico, el análisis estructural tiene por objeto la comprensión de los principios organizadores que dan sentido al discurso que el sujeto efectivamente expresa y, en tanto método estructural, describe y (re)construye la estructura que organiza las relaciones que tienen los elementos o unidades del texto (Muchielli, 1988 citado por Martinic, 2003).

El *procedimiento de análisis* se realizó de la siguiente manera:

- a) Análisis por separado del grupo focal: se realizó, por una parte, el análisis estructural, en su etapa de codificación y condensación.
- b) Verificación de resultados: para los preliminares obtenidos, se realizó sólo con la inclusión de los datos del grupo focal; para ello, se reunió todo el equipo de investigación y se partió verificando el proceso de codificación y condensación realizado a través del análisis estructural.
- c) Incorporación de mayor información: en esta etapa, lo que se hizo fue incorporar la información proveniente de las entrevistas, lo que vino a confirmar los resultados obtenidos anteriormente.

Resultados

Representaciones sociales acerca de la Reflexión Docente:

A través del análisis estructural realizado, fue posible *identificar dos formas diferentes de concebir la reflexión docente*. Éstas evidencian dos lógicas articuladoras distintas que organizan las representaciones, las cuales se cristalizan en los objetivos que, en ambos casos, le son asignados a la reflexión docente.

No obstante el reconocimiento de 2 representaciones sociales distintas, se hace necesario aclarar que, en los participantes de este estudio, existe una que es decididamente mayoritaria y otra, si bien minoritaria, que destaca por su coherencia y solidez interna.

A fin de poder realizar un paralelo entre ambas representaciones, hemos organizado el análisis en función de una serie de códigos condensados, que permitirán dar cuenta de cómo se representa la reflexión docente en cada caso.

En ambas representaciones, en todo caso, aparece con claridad *la valoración de la reflexión docente como criterio para distinguir un buen profesional*, respecto del profesor/a que no la realiza o no la considera relevante para su quehacer. Por tanto, se podría inferir *que un profesor reflexivo será mejor profesional*. Un segundo punto de encuentro es *el consenso sobre que es necesario una mirada crítica al quehacer pedagógico docente*. No obstante, lo anterior, y pese a estas coincidencias, se descubre que los distintos elementos relevados en este análisis se organizan diferencialmente, respondiendo a lógicas y/o formas diferentes de concebir la reflexión docente.

Representación A: Convencional o técnica

Para una gran mayoría de las participantes del estudio, *la reflexión docente es concebida en función de mejorar la formación de los alumnos*, es decir, la reflexión tiene sentido en la medida que les ayuda, como profesores, a lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Por lo tanto, el *foco de la reflexión docente se centra en los aspectos que tienen que ver con una enseñanza de calidad que permita a los niños aprender más y desarrollarse integralmente*.

Dentro de esta lógica, el *objeto de la reflexión se sitúa contextualizado por la clase como una actividad técnica*: es esta actividad la que marca un antes y un después y focaliza contextualmente la reflexión. Así, la reflexión Docente, desde esta mirada, se concreta sobre una serie de acciones pedagógicas intencionadas por la profesora, directamente relacionadas con la clase misma. Así, se reflexiona sobre las acciones concretas y puntuales que fueron realizadas en la clase por el profesor y no sobre prácticas pedagógicas.

Coherente con lo anterior, los rasgos procedimentales de la reflexión, el «cómo se hace», *apuntan a «pensar» en torno a lo acontecido en la clase en función de evaluar lo sucedido*. Y, aunque habitualmente el «momento propicio» sea antes y después de la clase, también puede darse en un momento informal.

Los antecedentes recogidos apuntan a *resaltar el carácter evaluativo de esta reflexión*: se evalúa para «mejorar», para «potenciar los aciertos». Esta reflexión, generalmente sin registro, debería influir en una segunda fase, la de la planificación, para finalmente desembocar en una nueva experiencia de clases:

“..Tener buenos resultados en los alumnos y en mí. Eso, como ser reflexiva, ser como objetiva con el trabajo personal» (GF, 33)

«[...]estás descubriendo falencias, actitudes, fortalezas; entonces, yo creo que un objetivo fundamental es mejorar» (GF, 119)

Por lo anterior, la *extensión temporal del objeto de la reflexión se tiende a circunscribir a la clase concreta* y, fundamentalmente, a acciones pedagógicas puntuales enmarcadas dentro de esa dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, el elemento ‘gatillador’ de la reflexión es,

normalmente, una situación problemática que pide hacerse cargo de las debilidades, fortalezas y responsabilidades. Son estas situaciones problemáticas las que determinan cuándo se realiza la reflexión:

«O sea, yo creo que, para reflexionar, uno parte como por los problemas o dificultades» (GF, 83)

En este sentido, es importante destacar que, según lo declarado por los participantes que adscriben a esta forma de representarse la reflexión docente, *el momento privilegiado de la reflexión es al término de la clase*, asignándole de esta manera un carácter fuertemente evaluativo a la reflexión.

«[...] si logré los objetivos... o quedaron cosas que siento que no se lograron con más o menos los indicadores que pensé para alcanzar esos objetivos» (GF, 59)

Esta forma de concebir la *reflexión pareciera privilegiar la reflexión como un acto individual* («evaluación de uno». GF, 43). Pese a que no se descarta la posibilidad de una reflexión colectiva, los participantes no logran visualizar con relativa claridad el cómo es posible concretar en la práctica este tipo de reflexión. Por otra parte, y pese a que esta característica es coherente con la lógica que subyace a la forma de representarse la reflexión docente, es tal vez explicable por la falta de experiencia de estas profesoras en formación, que no han tenido un contacto más profundo y diverso con la realidad escolar.

Otro elemento interesante es *la percepción en torno a cuáles son los factores de factibilidad de esta reflexión*. En esta perspectiva, se relevan *tres factores principales: la disponibilidad de tiempo, el conocimiento* («muchos no saben lo que es ser reflexivo» GF, 106) y *la disposición* (actitud).

Finalmente, para completar esta aproximación a la primera de las representaciones que se evidenciaron en este estudio, queremos llamar la atención sobre *la forma en que se entiende la relación teoría-práctica*.

Al consultarles sobre una reflexión docente que tenga como centro el nivel teórico, las participantes del grupo focal que mayoritariamente tienen esta representación de la reflexión pusieron en contraposición práctica y teoría. Para ellos, *la reflexión docente tiene que ver con las prácticas, es fruto de una elaboración personal y, por tanto, aplicable*

a las situaciones de aula que les toca vivir y, en este sentido, la reflexión se muestra como un instrumento de gran utilidad. Por el contrario, la teoría es elaboración de otros y su validez sólo se verifica en la medida en que sean «aplicables»; si no lo es, «no sirve de nada»:

«Es que, para mí, alguien puede estar muy enterado de las nuevas tendencias educativas, pero esas tendencias [...] primero, no son de él, no hay una reflexión de parte de él, [...]; pero si no hay una, un quehacer activo, una reflexión de eso, de lo que tiene, no sirve de nada» (GF, 131)

«Yo creo que el actuar, [...] es fundamental, o sea, reflexionar para mejorar, para actuar en algo, aplicar lo que uno reflexiona, o sea no dejarlo en el aire..., tiene que haber algo concreto» (GF, 141)

La representación social B: hacia lo indagativo-crítico

Aunque minoritaria, esta forma de concebir la reflexión difiere en muchos aspectos de la representación social ya presentada. Esta segunda representación se articula en torno a un eje central que da direccionalidad y sentido a los distintos elementos que mencionaremos, pero a la vez a las interrelaciones entre ellos.

En esta segunda representación, la funcionalidad y el sentido de la reflexión docente está marcada por la profesionalidad como horizonte:

«Yo no lo veo desde los niños, yo lo veo desde mí, desde yo como profesional» (GF, 145)

En este caso, y a diferencia de la representación ya analizada, el ser buen profesional va más allá de la dimensión “instruccional”, lo cual, por cierto, integra algo más.

«Yo quería agregar algo más en torno a lo profesional: yo creo que siempre tendemos a mirarlo desde nosotros como profes en relación directa con los niños. A mí me gustaría destacar mucho eso del tema de la familia, es super importante, [...] un profe profesional debería establecer lazos y redes de apoyo en torno al entorno cercano a los chiquillos y, además, creo que,

para que un profe sea buen profesional, tiene que ver con el tema gremial, tiene que ver con los intereses como profesionales, con la problemática que están teniendo los profesores ahora. » (GF, 38)

Desde esta perspectiva, *ser buen profesional tiene que ver con los aprendizajes de los alumnos, pero también con las relaciones que se establecen con la familia, la escuela como institución y los otros profesores, sus pares.*

«Hago una especie de metacognición y empezaré, a ver, por espacios con quienes estuve, si estuve en la sala con los chiquillos o en algún otro espacio del colegio, cómo estuvieron ellos... ahí empiezo a hacer las relaciones. Otro espacio con los papás, otro espacio con los otros profes, no sé, tengo como tres... y lo hago.... y veo lo que sale, y luego, y casi siempre, en la medida que puedo, cada dos semanas o una vez al mes lo voy revisando» (GF, 56)

En este sentido, el *ser mejor profesional implica también «crecimiento personal», e incorporar otras dimensiones, como las gremiales.*

«Yo creo que eso [la reflexión] se puede generar a partir de..., de como llevar los otros 'profes' a descubrir una necesidad, a nosotros nos pasó con el tema gremial» (GF, 114)

Lo importante es destacar que, en esta forma de concebir la reflexión docente, *se trasciende la dimensión estrictamente instruccional y restringida a la sala de clase.* De esta manera, el *foco contextual* ya no es la sala de clase, como en la representación anterior, sino *la labor docente en su conjunto.* Esto lleva a que *el objeto de la reflexión pueda conceptualizarse como las prácticas profesionales* y no meras acciones pedagógicas en el aula. Lo que implica, en definitiva, que el objeto de la reflexión son las prácticas profesionales habituales a través del tiempo.

«...al principio, uno lo hace como súper consciente, pero luego te dedicas,...y pasa a ser parte de tu quehacer diario» (GF, 56)

Para poder dar cuenta de ella, no hace falta un «gatillador» específico, ya que se entiende que *la reflexión es una actitud permanente, crítica y sistemática, de la cual se lleva registro.* Más que de unas

determinadas prácticas, se trata de una forma de ejercicio profesional docente que se internaliza:

«Yo llevo una bitácora en mi computador; entonces, voy registrando al final del día» (GF, 56)

Finalmente, los factores de factibilidad que aparecen (a diferencia de la representación anterior, que aludía al tiempo, la disposición y el conocimiento) son la convicción, la voluntad (GF, 75) y el querer ser reflexivo.

« [...] me he dado cuenta de que no todos los ‘profes’ son reflexivos. De repente es demasiado el ritmo que uno lleva en los colegios y muchas cosas que cumplir; entonces, se le resta un poco de importancia a ese tipo de reflexión individual, por decirlo así» (GF, 75)

Si bien las personas a quienes subyace esta forma de concebir la reflexión mencionan el tiempo como factor de factibilidad, lo hacen desde una lógica distinta a la anterior representación social descrita: el opuesto de la ‘falta de tiempo’ no es «tener tiempo», sino que ya que se ha hecho una opción por ser un profesor reflexivo («es la voluntad de ser reflexivo», F56). Por tanto, la expresión más cercana debería ser «hacerse el tiempo»:

«Pero... igual: cuando la convicción es más que eso, ehh, igual uno genera nuevos espacios para hacerlo (reflexión docente)» (GF, 114)

En esta línea, la reflexión deja de ser exclusivamente personal e integra la dimensión colectiva a través de instancias formales e informales:

«Yo creo que igual en los colegios hay espacios de reflexión individual y otras colectivas; por ejemplo, al escucharlas hablar, me acordaba de los consejos de ‘profes’, de los consejos de ciclo, donde se ponen en la mesa aquellas cosas que necesitamos optimizar» (GF, 75)

«[...] donde cada ‘profe’ lleva un registro de avance sobre los chiquillos, las redes de apoyo que están generando las familias, y vamos reflexionando en torno a eso» (GF, 92)

Podemos sintetizar esta segunda representación como una reflexión que avanza hacia los niveles de reflexión crítica, se le asigna un rol

político e institucional a la reflexión, situándola en el aula, pero llevándola más allá de este espacio. El apoyo en instrumentos de recolección de información, como el uso de bitácora, sumado a un ejercicio permanente de la actividad reflexiva y la comprensión de momentos en que se realizan, son elementos diferenciadores de la otra representación y constituyen un contraste con la representación A. Para mostrar la comparación entre ambas representaciones realizadas a través del análisis estructural, se presenta el Cuadro N°1:

Discusión y conclusiones

Dos Representaciones en Juego

Al revisar los resultados del análisis, se puede decir que estamos frente a la presencia de dos representaciones en juego en torno a la reflexión docente. Aunque hay que tomar en consideración que son tipologías que no se encuentran presentes de manera pura en una persona, cabe destacar que:

- existe una representación que se articula en función de entender al profesional como centrado en el mejoramiento de los aprendizajes en los niños,
- mientras que la segunda lo hace en función del desarrollo profesional de carácter más amplio.

Esto no significa que la primera niegue el desarrollo profesional o que, a partir de la segunda, se concluya que no es importante la relación emocional con y de los niños. La diferencia principal es la centralidad que adquieren estos aspectos y las dinámicas o lógicas que generan.

Tomando en consideración que la visión que poseen las futuras docentes no cuenta con una larga experiencia en aula, ellas estiman que deben existir ciertos elementos que faciliten la reflexión, tales como el tiempo, la disposición y mencionan también la formación. En esta línea, es posible que no exista un aprendizaje de la reflexión de un modo más sistemático por parte de ellas; incluso al revisar los modos de reflexión o los instrumentos que se utilizan para ello, no aparecen ni claros ni con una idea clara de reflexión, sino que, más bien, esto se asocia a una evaluación o autoevaluación centrada en el quehacer pedagógico del aula.

Pese a que las características de cada una de las representaciones se han detallado arriba, llama la atención el tema de la relación teoría y práctica. Parece no menor poder detenerse un instante y mirar con mayor atención el cómo se está concibiendo la teoría.

A juicio de estos investigadores, el desarrollo profesional no puede dejar de lado la teoría. En el caso de la representación A, la teoría es concebida, de alguna manera, como una práctica en potencia, la cual si no se pone en acto «no sirve para nada». Creemos que posturas como éstas alejan a los alumnos en formación pedagógica

de una importante fuente para iluminar sus prácticas y crecer profesionalmente.

El Predominio de lo Práctico

Una de las primeras conclusiones que arroja el estudio es el énfasis en lo «práctico» que tiene en la participantes la representación de la reflexión docente, es decir, la reflexión se realiza para «hacer algo», con una finalidad que tiene siempre una prioridad en el contexto de la sala de clases.

Esta reflexión sería de carácter principalmente de carácter individual, pero aun cuando se mencionan posibilidades de reflexión de manera colectiva, éstas son para «el hacer» al «interior del aula» y no entendido como una dinámica dialógica entre los aspectos macro y micro de la actividad docente. Desde esta perspectiva, no se aprecia claramente una visión en el sentido vinculante de los distintos aspectos de la reflexión docente, aunque en el caso de algunas de las participantes del estudio éstas tienden a la relación con la sociedad a partir de la necesidad de la reflexión para la mejora social.

Por tanto, la reflexión docente es entendida fundamentalmente con un carácter práctico y asistemático, incluso en aquellas que tienen una práctica de registro; en otras palabras, no se revela la opción por la sistematización de la experiencia a través de técnicas de análisis o procedimientos comprensivos, que tiendan a extraer los aspectos más relevantes de la práctica y poder así generar un corpus teórico, de modo individual y/o colectivo, que les permita avanzar en el conocimiento pedagógico de sus desempeños profesionales.

Es importante señalar, de todos modos, que en ningún momento se menciona que la reflexión debiese ser excluida del trabajo profesional, sino que, por el contrario, es considerada como un elemento para poder ser una buena profesional. Esto tiene principal relevancia, ya que, dentro de los aspectos que se pretendía modificar a través del proyecto FID, es la incorporación de esta mirada crítica. Aunque si se viera a través de los niveles de reflexión que establece Zeichner (1993), se diría que no se ha alcanzado el nivel más crítico, sino que la reflexión a la que aluden estas profesoras en formación están en lo práctico, con una reflexión en la acción en el caso de quienes comprenden esta práctica como permanente en el tiempo.

El hecho de establecer una reflexión solamente centrada en la práctica podría, de todos modos, dar cuenta de una construcción teórica (aún centrada en la práctica) a partir de esta reflexión. Pero la construcción de teoría a partir de su propia práctica es muy limitada y superficial, ya que la teoría es concebida como una lectura de la realidad que hacen otros y que es posible aplicar; es decir, la teoría es aplicada a la práctica y no es concebida como una construcción intelectual que sintetiza y sistematiza, con la perspectiva de comprender, explicar y/o predecir, según sea el caso.

Implicancias para la Formación Docente

Si bien el estudio no es una evaluación de los programas de formación docente, podemos plantear inicialmente que la formación no estaría dirigida a los criterios de reflexión crítica que se plantean; de tal modo que se forman futuros docentes que consideran la reflexión como parte de la profesión docente, pero solamente en el contexto del aula y en el ámbito práctico del quehacer docente, sin establecer relaciones de la reflexión con el contexto social, político y cultural.

Esto implica que se deben generar más estudios que permitan comprender cuál es el tipo de reflexión que se estaría procurando y desarrollando en profesores en formación y quizás también en profesores principiantes, estableciendo cuáles son efectivamente los resultados de los cambios generados en los programas de Formación inicial docente. Si bien existen algunas evaluaciones generales de las transformaciones en dicha formación (OCDE, 2004; Comisión, 2005), pensamos que la problemática debe profundizarse en aspectos específicos, de tal modo de poder dar curso a propuestas que permitan un cambio más profundo en la formación de los futuros docentes, susceptible de incidir en las transformaciones del sistema nacional educativo.

En este sentido, sería importante que futuras investigaciones indaguen acerca de los paradigmas epistemológicos presentes en la formación docente, ya que podría ser que la generación de un paradigma que disocia la teoría de la práctica esté repercutiendo en estas representaciones sociales y que, a partir de eso, se esté obstaculizando la generación de docentes que reflexionan críticamente su práctica docente y que sistematizan esa reflexión, dando lugar a la construcción teórica a partir del propio quehacer del aula.

Referencias bibliográficas:

- Abric, J. C. (1971): "Experimental study of group creativity: task representation, group structure and performance". En: *European Journal of Psychology*, 1, 311-326.
- Abric, J. C. (2001): *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Adler, S. (1991): "The reflective practitioner and the Curriculum of Teacher education". En: *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Ávalos, B. (1994): "Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". En: *Revista Pensamiento Educativo*, 14, 13-50.
- Avalos, B (2002): *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- Boggi, P., y Iannaccone, A. (1993): "Représentations sociales et construction des connaissances". En: *Textes sur représentations sociales*, 2, 139-150.
- Codol, J. P. (1969): "Représentation de soi, d'aujourd'hui et de la tâche dans une situation sociale". En: *Psychologie française*, 14, 217-228.
- Comisión (2005): *Informe Comisión sobre Formación inicial docente*. Santiago, MINEDUC
- Cornejo, J. (2003): "El pensamiento reflexivo entre profesores". En: *Revista Pensamiento Educativo*, 32, p. 343-373.
- Cruickshank, D. (1985): "Uses and benefits of Reflective Teaching". En: *Phi Delta Kappan*, June, 704-706.
- Dewey, J. (1933): *How we think*. Boston: Heath.
- Doise, W. (1973): "Relations et représentations intergroupes". En Moscovici, S., *Introduction à la psychologie sociale*, 2. Ed. Larousse, Paris.
- Doise, W. (1992): "L'ancrage dans les études sur les représentations sociales". En: *Bulletin de psychologie*, XLV (405), 189-195.
- Flament, C. (2001): "Structure, dynamique et transformations des représentations sociales". En: Abric, J.C., *Pratiques sociales et représentations* (37-58). Presses Universitaires de France, Paris.

- Flick, U. (2002): *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Press: London.
- Jodelet, D. (1994): *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Jodelet, D. y Moscovici, S. (1990): "Les représentations sociales dans le champ social", En: *Revue internationale de psychologie sociale*, 3 (3), 285-288.
- Krause, M. (1995): "La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos". En: *Revista de temas de educación*, 7, 19-39.
- Krueger, R. (1988): *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage Press, London.
- Martínez, M. (1998): *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Ed. Trillas, México.
- Martinic, S. (1992) *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. CIDE, Santiago.
- Martinic, S. (2003): *Análisis estructural*. Material de Clase. Doctorado en Ciencias de la Educación PUC-Chile.
- Merton, R.K. y Kendall, P.L (1946): "The focused interview". En: *American Journal of Sociology*, 51, 541-547.
- Moscovici, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public*. PUF, Paris.
- Moscovici, S. (1976): *Psychologie des minorités actives*. P.U.F.: Paris.
- OCDE (2004): *Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE/MINEDUC, Santiago.
- Patterson, L.; Santa, C.M.; Short, C.K. y Smith, K (2002): *Los Maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. Trillas, México.
- Pereira de Sá, C. (1994): "Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement". En: *Textes sur les représentations sociales* 3(1), 40-51.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, New York
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, San Francisco.

- Sparks-Langer, G.M. y Colton, A.B. (1991): "Synthesis of research on Teacher's reflective thinking". En: *Educational Leadership*, March, 37-44.
- Taylor S. J. y Bodgan R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Zeichner, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. y Dahlström, L. (1999): *Democratic Teacher Education Reform in Africa. The Case of Namibia*. Boulder, Co.: Westview Press.

Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes

José Cornejo A.¹ y Alfonso Padilla G.²

1. Antecedentes del contexto institucional y teórico-conceptual de la experiencia de trabajo

1.1. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en Chile y en la Facultad de Educación de P. Universidad Católica de Chile (PUC): el Componente “Inserción Profesional”

La experiencia de co-formación entre profesores experimentados y principiantes que aquí se va a analizar es posible de ser descrita y comprendida, en primer lugar, considerando como contexto más amplio el PFFID, organizado e implementado por el Ministerio de Educación chileno a partir del año 1996 (Avalos, 1999; 2002). Dicho proyecto surgió en un ambiente de análisis fuertemente crítico con respecto a la calidad de la formación de los docentes y a las demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad.

Una de las medidas concretas puestas en marcha por la autoridad gubernamental consistió en poner a disposición de los propósitos del mejoramiento de la formación inicial docente una fuerte suma de dinero, en calidad de fondo concursable para desarrollar proyectos de mejoramiento ejecutables en un período de cinco años. La base del Concurso de proyectos convocado en 1997 establecía que todas las instituciones participantes debían proponer medidas de me-

¹ Dr. en Psicología U. Católica de Lovaina. Académico Facultad de Educación P. Universidad Católica de Chile.

² Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación U. de Barcelona. Académico Facultad de Educación P. Universidad Católica de Chile.

joramiento a lo menos en dos áreas: innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación; y mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de dicha formación. Se aceptaban también propuestas para mejorar otros aspectos, tales como: recursos de apoyo a la actividad docente; nivel académico y aptitudes de los estudiantes que ingresan; retención de alumnos e instancias de seguimiento y apoyo a egresados que inician su labor como docentes; preparación práctica mediante la introducción paulatina al mundo escolar y profesional; relación con el sistema escolar y con la comunidad. Correspondía a las propias instituciones participantes, a partir de su propuesta inicial, ir diseñando alternativas que conjugaran posibilidades reales, ideas, negociaciones, redes de ayuda y aprendizajes a partir de la experiencia. Finalmente, y tras una evaluación estricta de las propuestas presentadas, se seleccionaron 17 proyectos de Universidades formadoras de Profesores, ubicadas a lo largo del país y que cubrían el 78% de la población estudiantil (23.284) inscrita en Carreras de Pedagogía en el año 2000.

El Proyecto que logró aprobar la Facultad de Educación de la PUC, “Formación Inicial de Profesores: una propuesta modernizadora, integral y continua de captación, formación e inserción profesional”, intentó abarcar integradamente el mejoramiento de los procesos que comienzan con la decisión por ingresar a una formación inicial para el ejercicio de la docencia, continuando con aquellos asociados al proceso mismo de formación inicial, para culminar con aquellos relativos al momento en que los nuevos profesores, tras completar su formación inicial, ingresan a ejercer su docencia en establecimientos educacionales. En esta presentación, centraremos nuestra descripción y análisis en el esfuerzo realizado para concebir, organizar e implementar un proyecto experimental que se denominó “Programa de apoyo a la inserción profesional” (PAIP) de egresados de la Facultad de Educación de la PUC, en las tres carreras de Pedagogía que ésta contemplaba (Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Media) (Cornejo, Fernández y otros, 1999; Cornejo, Padilla y otros 2001).

Como objetivo general, el Programa mencionado se propuso establecer un acompañamiento y apoyo sistemático de sus egresados desde el momento de su inserción profesional en el medio escolar, contemplando, como objetivos específicos: mejorar la permanencia en el sistema escolar de los profesores recién titulados; afianzar sus

competencias profesionales en orden a que respondieran de modo creativo e innovador a las demandas de la Reforma educacional del sistema escolar, y colaborar con los establecimiento escolares y otras instituciones formadoras en el desarrollo de programas que favorezcan la inserción profesional de profesores recién titulados y la calidad educativa del propio centro escolar.

1.2 El PAIP: una estrategia de formación continua “en servicio” mediante colaboración entre institución formadora y centro escolares

El PAIP se implementó buscando una comunicación y colaboración activa entre la Facultad de Educación, institución responsable de la formación inicial, y los establecimientos escolares de inserción profesional de sus egresados; la parte más importante y mayoritaria de las actividades de apoyo y seguimiento se realizaron en los mismos establecimientos en que los nuevos profesores iniciaban su quehacer docente. Para concretar dicha cooperación, se estableció un Convenio de colaboración entre la Universidad y el establecimiento de inserción, en el que se especificaron tanto las tareas y deberes que correspondería cumplir cada institución participante como los beneficios mutuos que ambas esperaban obtener mediante su acción conjunta.

El proceso de acompañamiento y apoyo a los Profesores principiantes (PP) se realizó durante los dos primeros años de su inserción profesional, atendiendo a dos cohortes de egresados: la de 1998, con 20 PP ejerciendo en 15 centros escolares, y la de 1999, con 18 PP ejerciendo en 16 centros escolares. Cabe destacar que la participación de los PP en el PAIP fue de carácter voluntario: una vez que cada uno conoció los propósitos y modalidad de funcionamiento del Programa, debió manifestar abiertamente su decisión de participar en éste; por otra parte, el PAIP atendió a los PP en el centro escolar al que ellos mismos habían decidido incorporarse.

En cada centro escolar, se conformó un “Equipo de Trabajo para el Desarrollo Profesional” (ETDP), integrado por una triada de trabajo colaborativo, que contaba con la participación de uno (o más) PP egresados de la Facultad; un Profesor experimentado del establecimiento y un Profesor experimentado de la Facultad, quienes se desempeñaron

como “colaboradores” de los respectivos PP (éstos equivalen a los que se llaman “mentores” en otros contextos internacionales).

Una vez constituido, cada ETDP se abocó al análisis y reflexión colectiva de diversas situaciones del quehacer escolar señaladas como “problemáticas” por el PP en el curso de su proceso de iniciación profesional. Tales situaciones problemáticas variaron enormemente en tanto cada PP se tuvo que enfrentar a contextos y culturas escolares diversas.

Con el aporte de cada uno de los docentes participantes (novatos y experimentados) en cuanto a saberes académicos y prácticos, el objetivo inicial de acción en los ETDP apuntó a la elaboración de un “proyecto de trabajo” que facilitara al PP una aproximación reflexionada y sistemática al enfrentamiento del problema o dificultad por él vivenciados. Se intentaba, entonces, que, a través de este proceso de acción y reflexión conjunta sobre la práctica implicada en el plan de trabajo acordado, los participantes encontrasen y aprovecharan las oportunidades allí presentes para su crecimiento y formación profesional³. Así, se pensó que la acción y reflexión continua sobre el plan de trabajo podía constituirse en una oportunidad colaborativa para la formación “en servicio” tanto del propio PP como de sus “colaboradores”. Como modalidad de funcionamiento, los ETDP realizaron sesiones periódicas en el propio centro escolar.

Por su parte, al Equipo universitario de coordinación le cupo monitorear el desarrollo del Programa y promover la formación efectiva de los PC participantes, tanto de la Facultad como del centro escolar.

³ Desde la perspectiva de la Facultad formadora, entre los rasgos que debieran caracterizar el futuro desempeño “profesional” de sus titulados, aparecían entre otros: alto grado de compromiso con el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, y con el propio proceso de formación personal y profesional; flexibilidad, autonomía y capacidad de reflexión e investigación sobre su quehacer educativo; capacidad para considerar en sus propuestas de intervención el contexto cultural en que realizan su acción y para reinterpretar los saberes pedagógicos; disposición para establecer relaciones positivas y colaborativas con los miembros de la comunidad educativa.

1.3 ¿Cuáles fueron los supuestos centrales contemplados por el PAIP en su concepción y ciertas condiciones básicas requeridas para su ejecución?

- a. La formación "inicial" del futuro docente fue concebida como una fase específica en cuanto a naturaleza y propósitos, pero dentro de un proceso más extenso y continuo en el tiempo y progresivamente más contextualizado de "desarrollo profesional". Se entendía, por tanto, la formación de los profesores y su titulación no como un proceso acabado, sino más bien como la formación de un profesional que debía proseguir su desarrollo.

Entonces, esto implicaba, por una parte, reconocer la existencia de un proceso en el aprender a enseñar y a hacerse profesional. Para los recién titulados, que ingresaban al mundo laboral, se trataba de una etapa específica que ocurría en relación con la transición que experimentada desde la situación de haber sido durante algún tiempo "sujetos en formación inicial" hasta la de llegar a convertirse en "profesionales autónomos, pero también solidarios" (Feiman-Nemser, 2001b y Vonk, 1995). En tal proceso, son claves dos momentos: el de ambientación inicial y el de progresión en el quehacer profesional.

La literatura especializada⁴ y nuestra propia experiencia dan cuenta de las distintas dificultades que experimentan los nuevos docentes en esta fase inicial de su quehacer educacional. Ya es común la expresión "shock de la realidad" para referirse a los diversos efectos provocados, en los profesores debutantes, por la brusca pero también a menudo imperfecta "transición" entre la formación inicial –a veces demasiado teórica e irrealista– y las complejas y variadas demandas que les formula la práctica docente, que ahora deben asumir con mayor responsabilidad que en su período formativo inicial. El nivel de gravedad de tales dificultades del período de inserción profesional puede deberse a la calidad relativa de la propia formación inicial recibida, pero también a la calidad de la propia "cultura docente" de los contextos escolares en que le corresponda ejercer su docencia al nuevo profesor.

⁴ Ver, entre otros, Cochran-Smith, 1991; Estevé, 1997; Imbernón, 1994; Reynolds, 1992, Veenman, 1984..

Sin desconocer lo anterior, se puede también concebir un proceso de acompañamiento que apunte –tal vez principalmente– a facilitar que el nuevo profesor desarrolle su estilo profesional en una línea innovadora con respecto al contexto institucional y que, por enfatizar una mayor autonomía para hacerse cargo de la propia situación profesional, acentúe otra dimensión de lo que puede caracterizar una satisfacción en lo personal.

Por otra parte, es necesario considerar que, en una buena medida, la gravedad con que se experimentan las dificultades de esta etapa de inicio profesional proviene del hecho de que la formación inicial no ha preparado suficientemente al futuro profesor para ello; pero también se puede explicar porque, en la nueva situación de desempeño, el docente que se inicia debe afrontar en forma individual tales dificultades, dejado “a su suerte” tanto por el nuevo marco institucional como por sus propios colegas y, por tanto, teniendo que “arreglárselas solo”, en un proceso caracterizado por mecanismos de aprendizaje mediante “ensayo y error” e “imitación vicaria”.

Es así, entonces, que una perspectiva “evolutiva” de la formación profesional ha requerido, por una parte, un reconocimiento de la naturaleza propia de esta etapa del desarrollo docente, con sus características, problemas y exigencias; pero también, por otra, de la necesidad de establecer un “marco o esfuerzo formativo”, que responda adecuadamente a tal especificidad. Respecto a esto, coincidimos con lo planteado por Garant (1999) y su equipo de trabajo de la Universidad de Sherbrooke, en cuanto a intentar generar una propuesta de acompañamiento a los PP en que se intenta producir un delicado equilibrio entre acciones de “socialización profesional” que respondan a las demandas formuladas por los PP así como a las expectativas de los proyectos educativos desarrollados en los establecimientos de inserción, y de “profesionalización”, ofreciendo a los PP mayores oportunidades de intercambio con docentes experimentados que les posibiliten mejorar los procesos de análisis y de deliberación sobre materias pedagógicas y didácticas, de responsabilización sobre el aprendizaje de la enseñanza y de asunción de la experimentación práctica.

Para tratar de avanzar en el equilibrio expresado anteriormente, el equipo pensó que ello se podría facilitar mediante la implementación de un dispositivo en que las funciones de colaboración y apoyo

fueran desempeñadas por profesores experimentados que aportasen desde su experiencia más habitual de formación, por una parte, la consideración de lo más pertinente de la cultura escolar (el PC del establecimiento de inserción) y, por otra, la necesaria mirada actualizada y crítica frente a dicha cultura con aporte de elementos conceptuales e investigativos (el PC de la Facultad formadora). Implementar de modo “exitoso” dicho dispositivo representaba un desafío fuerte para el PAIP, en la medida que los roles a cumplir por los docentes participantes no se podían estereotipar de partida, sino más bien considerarlos como abiertos y portadores de ambigüedades, sobre todo en un programa de carácter experimental y en una cultura de desarrollo docente que carecía de experiencia propia con relación a estos programas sistemáticos de co-formación entre profesores principiantes y experimentados. El Equipo Coordinador apostó a que el logro de dicho equilibrio entre “socialización” y “profesionalización” iba a estar determinado en forma esencial por el modo efectivo en que los actores docentes involucrados se iban a apropiarse de sus propios roles y, por otro, por un proceso complementario de acompañamiento reflexivo de dichos actores que facilitara su “formación en servicio” de tipo colaborativa (Donnay y Charlier, 2006).

b. En el “Programa de apoyo a la inserción profesional” que el Proyecto se propuso llevar adelante, se han tenido en cuenta tres dimensiones centrales del desarrollo profesional (considerando la propuesta de Vonk, 1995):

- la **dimensión personal-profesional**, que se relaciona con el desarrollo de la autoestima y la identidad profesional;
- la **dimensión de competencias profesionales**, referidas a tres áreas: conocimiento pedagógico del contenido a enseñar; competencias para la gestión de la clase y competencias profesionales (pedagógicas o instruccionales);
- la **dimensión contextual-institucional**, que se refiere a la asunción de las nuevas responsabilidades en el establecimiento escolar de inserción; al conocimiento activo de la cultura del entorno escolar; a la identificación de las expectativas institucionales y la definición de su rol profesional, y al conocimiento de sus derechos y deberes laborales.

c. Desde un punto de vista operativo, el Programa de apoyo desarrollado se caracterizó por ser:

- **Integrado**, en la medida que contemplaba las distintas dimensio-

nes y requerimientos del desarrollo y ejercicio profesional, lo que constituía los "contenidos" del programa.

- **Sistemático, sostenido y progresivo**, puesto que respondió a un "programa de acción" con objetivos, metas y aportes específicos y compartidos entre distintos participantes y actores y, progresivamente, tendió a su incorporación y formalización institucional en los distintos subsistemas (especialmente, entidad formadora y centro escolar de inserción).
- **Participativo y colaborativo**, al fomentar un estilo de trabajo que comprometiera, incentivara y enriqueciera complementariamente a los propios profesores debutantes, a las unidades formadoras de la Universidad y a los establecimientos escolares, tanto desde el punto de vista institucional como de su personal docente. Ello implicaba concebir el perfeccionamiento como una "empresa o tarea de profesionalización" que promoviera un "profesionalismo colectivo e interactivo" (Desgagné, 1995).

d. En la implementación y desarrollo de esta "fase formativa", concebida como "de acompañamiento y apoyo sistemático al nuevo docente", ha correspondido también un papel esencial a los centros formadores, e igualmente a los centros escolares, para que, a través de un trabajo colaborativo, se hagan cargo de esta nueva etapa del desarrollo profesional de sus profesores y educadores.

En la perspectiva de que esta fase específica de "acción-formación docente" se implante definitivamente en el sistema escolar, se pensó, también, en la necesaria implicación y responsabilización que deberían adquirir los órganos e instituciones superiores del mismo, en la medida que de ellos depende la decisión sobre recursos personales, materiales y económicos, cuya asignación efectiva y oportuna asegure viabilidad, proyección y evaluación a las acciones programadas.

2. Seguimiento sistemático del proceso de acompañamiento reflexivo entre profesores principiantes y profesores colaboradores experimentados

Un componente importante del PAIP fue el trabajo investigativo que el Equipo Coordinador del mismo realizó durante su desarrollo. En tal dirección, la base empírica de los hallazgos que presentaremos más

adelante sobre los factores de eficacia del dispositivo de acompañamiento reflexivo entre profesores puesto en juego, tienen su origen en tres líneas complementarias de indagación e investigación (los principales hallazgos específicos se pueden encontrar en las fuentes bibliográficas anotadas):

2.1 Estudio sobre la experiencia de inserción profesional y de iniciación pedagógica en un Programa de acompañamiento reflexivo entre docentes, desde la perspectiva de los Profesores principiantes (Cornejo, Padilla y otros, 2001)

Se trató de un estudio exploratorio, orientado por un conjunto de interrogantes tendientes, por una parte, a la caracterización del proceso de inserción al ejercicio docente (procedimientos empleados por los PP para buscar, seleccionar y/o aceptar su primer trabajo docente; procedimientos de los directivos de los centros escolares para captar y contratar recién titulados), y, por otra, a la identificación de variables y factores asociados al proceso de iniciación docente de PPs egresados en 1998 (“calidad” atribuida por estos a dicha iniciación, factores asociados a las “calidades” atribuidas, contribución aportada por el PAIP a dicha “calidad”).

- La población de donde se seleccionaron los casos de estudio estuvo constituida por la totalidad de egresados/as de la cohorte 1998 (128), de las 3 Carreras (Párvulos, Básica y Media) y que llevaban un año de ejercicio docente desde su egreso de la Formación inicial.

El grupo estudiado fue establecido de modo intencional, considerando, como criterio principal para la selección de los casos, su situación laboral docente durante el primer año: docencia ejercida durante un año completo o ejercida parcialmente, ya sea por incorporación tardía o por abandono de la misma durante el primer año. Considerando otros elementos (participación en el Programa de apoyo; información proporcionada por el PP y por personas del centro escolar; disponibilidad para proporcionar información), se establecieron cuatro subgrupos (total de PPs: 17). Se recibió información complementaria de 10 personas de los centros escolares.

- La modalidad empleada para la recolección de información fue la entrevista semi-estructurada, cuyo protocolo se organizó sobre la base de las interrogantes orientadoras ya enunciadas.

2.2 Estudio sobre la experiencia de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los Profesores colaboradores experimentados (Cornejo, Padilla y otros, 2002)

Su foco metodológico apuntó a recoger las opiniones de los PC experimentados sobre sus concepciones del rol que desempeñaron en el Programa, así como de diversas dimensiones de su “práctica de acompañamiento” (ámbitos del ejercicio docente de los PP sobre los que centraron su tarea de apoyo y ayuda; estrategias, acciones e instrumentos utilizados, especialmente en pro del objetivo de suscitar la reflexión pedagógica en los PP); progresos personales y profesionales que los propios PC experimentaron e impactos que la experiencia de acompañamiento permitió proyectar hacia el Centro Escolar.

- La información sobre el proceso de acompañamiento de los PPs se recogió de parte de 2 sub-grupos de PC experimentados, que acompañaron a titulados en 1998 de las Carreras de Educación Parvularia, Básica y Media, durante los dos primeros años de iniciación docente de éstos: 8 PC de igual número de Centros escolares de inserción de los PP, y 4 PC de la Facultad de Educación de la PUC (estos últimos atendían a PPs en más de un Centro Escolar). Los Establecimientos de inserción contemplados pertenecían al sector de educación privada, “pagada” y “subvencionada” del sistema escolar chileno.

- El proceso de recogida de información tuvo dos momentos en que se emplearon los procedimientos que se indican: en el primero, se solicitó a ambos tipos de Colaboradores que respondieran un Cuestionario estructurado y abierto, que apuntaba a recoger la información ya señalada en el foco metodológico; en el segundo, se realizó una Entrevista grupal con los colaboradores que habían contestado los cuestionarios, para aclarar, completar y profundizar la información obtenida en éstos, especialmente en cuanto a ciertas significaciones que los participantes atribuían a los hechos reseñados.
- Para el proceso de análisis, la información recogida mediante el

Cuestionario fue vaciada en una Tabla de registro, sistematizándola de acuerdo a categorías que se establecieron sobre la base tanto de las preguntas formuladas en éste como a partir de las que orientaron el estudio, obteniendo así un primer ordenamiento descriptivo de los datos; a partir de eso, se realizó una aproximación de carácter más interpretativo, en una primera fase respecto al aporte de cada individuo y en una segunda buscando patrones comunes del conjunto de participantes. Además de la identificación de tendencias generales, se establecieron algunos puntos que resultaban más críticos para las interrogantes del estudio, transformándolos en preguntas a ser pesquisadas en la Entrevista grupal.

Respecto a la información recopilada en la Entrevista grupal, se procedió a su ordenamiento y sistematización mediante el levantamiento de categorías guiándose por las cuestiones formuladas y en estudio; además, se cotejó la información recogida en la Entrevista con la obtenida mediante los Cuestionarios. Como una forma de asegurar, en la medida de lo posible, la confiabilidad de los análisis, especialmente en cuanto a la dimensión interpretativa, se procedió a una contrastación crítica entre los miembros del Equipo.

2.3 Reflexión sistemática de la experiencia de acompañamiento reflexivo y de co-formación en servicio entre PPs y PCs, realizada por el Equipo Coordinador del PAIP a través del monitoreo permanente de su desarrollo

El proceso de monitoreo de la experiencia consistió fundamentalmente en:

- Reuniones periódicas de trabajo con los PCs, las que adquirieron una modalidad de “reflexión colaborativa” sobre su práctica de acompañamiento.
- Reuniones periódicas de trabajo con los PPs, las que tenían por finalidad principal compartir tanto la experiencia de inserción e iniciación profesional como de desarrollo profesional a través del Programa de acompañamiento colaborativo.
- Contactos periódicos con los Directivos de los Centros Escolares de inserción para optimizar el trabajo de colaboración y conocer su apreciación sobre el impacto del Programa.
- Participación de los profesores participantes de cada EDTP, así

como de otros profesores de los respectivos Centros Escolares en actividades de formación y desarrollo profesional suscitadas por demandas formuladas en el proceso del trabajo colaborativo.

- De modo más informal, también fue posible proyectar el trabajo de acompañamiento realizado con los PPs en los Programas de formación inicial de la propia Facultad de Educación a través de intercambio con los responsables de los Programas formativos y los Supervisores de “práctica docente” en centros escolares.

3. Factores de eficacia en una acción de acompañamiento reflexivo y colaborativo: propuestas y pistas de trabajo

A continuación, más que entregar unos resultados, lo que pretendemos es presentar un conjunto de “propuestas” y pistas de trabajo, cuyo fundamento y base están constituidas por una combinación de elementos originados en hallazgos empíricos durante la experiencia del PAIP, en literatura especializada en la problemática teórica y operativa de la iniciación en la enseñanza y, sin duda, con una incidencia importante de las convicciones y experticia de los autores que participaron en la coordinación de dicha experiencia.

1ª Propuesta: La reflexión entre PCs y PPs, realizada en situación de ejercicio real de la enseñanza, ayuda a delimitar mejor la finalidad y el objeto de la propia reflexión, centrándose en demandas reales de la práctica docente cotidiana de los PPs.

Es sabido que las experiencias, imágenes y creencias que los Profesores Principiantes (PP) poseen sobre la enseñanza escolar, los propios Profesores y el trabajo escolar, tienen impacto en el tipo de Profesor en que se convertirán. Los trabajos realizados sobre el particular dan cuenta de que esta importante influencia puede ser mediada por Profesores Colaboradores eficaces, que inculcan en sus PPs las destrezas de práctica reflexiva y que la calidad de tal mediación forma, en los PPs, la capacidad de reflexionar en sus estrategias docentes, sobre sus actitudes, metas y experiencias tempranas, permitiéndoles una nueva y mejor comprensión de su práctica y, así, un mayor control sobre su identidad profesional.

La importancia de formar en los profesores la reflexión sobre sus prácticas es destacado por Perrenoud (2001), al afirmar que dicha

reflexión aplicada entrega muchos beneficios a un Profesor, permitiéndole:

- Compensar la superficialidad de la formación inicial.
- Favorecer la acumulación e integración de saberes de experiencia.
- Acreditar la evolución hacia el profesionalismo en su enseñanza.
- Prepararse para asumir una responsabilidad política y ética de la enseñanza.
- Asumir con más facilidad el enfrentamiento de la complejidad creciente de tareas tales como, renovación cada vez más rápida de los programas, reformas que se suceden sin interrupción, y muchas otras.
- Aprender a sobrevivir en un "oficio imposible" (en que el fracaso no es de descartar, pero tampoco seguro).
- Obtener medios para trabajar sobre sí mismo.
- Saber desempeñarse en la lucha contra "la irreducible alteridad" del aprendiz.
- Favorecer la cooperación con los colegas.
- Incrementar la capacidad de innovación.

Del mismo modo, y sobre el particular, es importante, como guía, considerar lo que el mismo autor manifiesta sobre lo que denomina los múltiples "motores de la práctica reflexiva". Al momento de analizar los procesos de acompañamiento de PPs en el contexto escolar, destaca, entre otros: los problemas y las crisis que hay que resolver; las decisiones que hay que tomar; la regulación del funcionamiento institucional o del aula; la autoevaluación de la acción; la justificación para con un tercero; la reorganización de las propias categorías mentales; los deseos de comprender lo que pasa...

Por otro lado, acercándonos al acompañamiento reflexivo y el razonamiento pedagógico propiamente tal, Beauchesne et al. (2001) plantean que, basándose en la tradición del "práctico reflexivo" (Dewey, 1933 y Schön, 1983, 1994), numerosos programas de formación inicial y continua para la enseñanza valorizan fuertemente el desarrollo de la reflexión en estudiantes de pedagogía durante su práctica formativa y principiantes en su período de iniciación pedagógica; algunos han hecho incluso de eso una de sus líneas orientadoras de trabajo.

Sin duda, ayudar a los PPs a reflexionar sobre su práctica es especial-

mente importante, ya que éstos interpretan sus experiencias a menudo fuertemente influenciados por su bagaje de actitudes, valores y creencias, como recalca Street (2004).

Justamente, sobre la posible ayuda que se puede brindar a los PPs para un aprendizaje de la enseñanza considerando el aporte potencial de la reflexión sobre su propia práctica, es interesante el trabajo desarrollado por Putnam y Borko (2000); procurando dar cuenta sobre la "visión sociocéntrica" del conocimiento y del aprendizaje, establecen que lo que conocemos y el cómo pensamos y expresamos ideas son producto de la interacción prolongada de grupos de personas. Los individuos participan en numerosas "comunidades de discurso", que pueden ir desde las disciplinas escolares a grupos que comparten intereses comunes y hasta determinadas aulas. Son tales comunidades las que proveen los instrumentos cognitivos (ideas, teorías y conceptos), de los que los individuos se apropian mediante sus esfuerzos personales para dar sentido a sus experiencias.

Como ilustración, los mismos autores se refieren a experiencias de aprendizajes para profesores en ejercicio, tales como el Proyecto Evaluativo de la Universidad de Colorado (Borko et al., 1997) o el enfoque del "argumento práctico" al desarrollo docente, implementado por Richardson y Anders (1994). Advierten que, por un lado, dichas experiencias ofrecen obvias fortalezas: un aprendizaje de los profesores que está conectado con su práctica continua, lo que torna probable que lo que aprenden influya y fundamente verdaderamente su práctica docente de un modo significativo; pero ello también presenta ciertos problemas, uno de los cuales es su reproducción a escala: los miembros del equipo central invierten demasiado tiempo junto a cada profesor, lo que no es tan factible dada la estructuración habitual "económica" y social de las escuelas. Además, aun si fuera posible multiplicar al máximo tales experiencias con cada profesor en su propia aula, hay también argumentos como para no hacerlo siempre así: si el fin fuere, por ejemplo, ayudar a los docentes a pensar de nuevos modos, sería importante hacer que experimenten el aprendizaje en contextos diferentes.

La perspectiva comentada, identificada como "situacionista", y siguiendo a los mismos autores, nos hace ver que mucho de lo que hacemos y pensamos está relacionado con los contextos particulares en los que actuamos. El aula es un ambiente potente para plasmar y

determinar cómo los profesores en ejercicio piensan y actúan; muchos de sus patrones de pensamiento y acción han llegado a ser automáticos, resistentes a la reflexión y al cambio. De ahí que pudiera ser necesario embarcar a los profesores en experiencias de aprendizaje distintas, de modo que puedan "romper lo establecido" y así experimentar las cosas de nuevas maneras.

Una ayuda para promover lo expresado la aporta Perrenoud (2001), cuando en su trabajo nos da a conocer los incidentes o acontecimientos que podrían aprovecharse, por ser desencadenantes de la reflexión en los Profesores. Detalla algunos, tales como la falta de rectitud y la indisciplina; las dificultades de aprendizaje; la apatía y falta de participación; la actividad que fracasa o no consigue su objetivo; la resistencia de los alumnos; la planificación inaplicable; los resultados de una prueba (examen), entre muchos otros.

La importancia de lo anterior radica en que las repercusiones de los requerimientos y problemas vividos por los profesores debutantes durante su etapa inicial pueden ser variadas: para algunos puede significar una inserción poco "exitosa", hasta el punto de decidir un abandono de la profesión, por encontrar que no podrán superar o tolerar las dificultades; o también una decisión de permanecer en ésta, pero adoptando "mecanismos de supervivencia" que les permitan una adaptación menos conflictiva con el quehacer institucional.

En tal sentido, nuestro trabajo se orientó esencialmente a diseñar e implementar distintas estrategias y modalidades de acompañamiento y apoyo sistemático durante el proceso de inserción e iniciación pedagógica de Profesores Principiantes, para responder reflexivamente, y de manera "situacionista", a los problemas por ellos experimentados y a sus necesidades formativas. Tal experiencia nos ha permitido comprobar que dicho acompañamiento ha podido promover un modo menos traumático y más enriquecedor de vivenciar la inserción e iniciación profesional, facilitando la asignación de nuevas significaciones al ejercicio de la docencia, así como la revalorización de la propia persona y sus potencialidades ante las condiciones y exigencias de este ejercicio, cuyas características más reales se han empezado a identificar y a calibrar más certeramente.

Dicho apoyo también permitió observar que se relevaron, como comunes a muchos de los PPs, temas tales como: la relación con los

padres y apoderados de los alumnos; la evaluación diferencial de éstos en un contexto en que los esfuerzos de mayor cobertura de la población en edad escolar ha aumentado la diversidad de los alumnos que requerían atención; la relación con otros colegas; la gestión del aula y la facilitación de ambientes propicios para la enseñanza-aprendizaje.

Un aporte significativo de la experiencia informada por Garant y otros (1999) y Beauchesne y otros (2001) son las conclusiones relevantes sobre la situación experimentada por los estudiantes en práctica docente o por los docentes novatos en su período de iniciación pedagógica:

- En el contexto en que se realizan dichas iniciaciones pedagógicas, es posible relevar algunos elementos susceptibles de ofrecer a los "colaboradores" (mentores, supervisores) una potencialidad particular para ayudar a los Principiantes y Practicantes, en la medida que se asocian ciertas condiciones, tales como las de deliberación conjunta sobre las ideas innovadoras de los Principiantes y un apoyo a sus "experimentos" en la práctica. Asimismo, los intercambios que se producen entre personas de distinto nivel de experiencia pueden favorecer ricos análisis sobre la práctica, particularmente cuando tales experiencias son visualizadas y trabajadas bajo el ángulo de la "resolución de problemas", constituyéndose por lo mismo en portadoras de un buen potencial de aprendizaje. En tales situaciones, los "colaboradores" jugarían un rol de mediación entre el Principiante o "aprendiz de la enseñanza", con sus antecedentes y preocupaciones, y lo que contienen tales situaciones. En lugar de sustituir al Principiante en su práctica, el rol del Colaborador apuntaría más bien a suscitar su reflexión sobre ésta, actividad que representa el motor de la revisión de las prácticas pedagógicas.
- Realizado mediante distintos "dispositivos de ayuda y apoyo" (diadas o triadas entre Principiantes y Experimentados, como en nuestro caso; grupos de inter-ayuda entre pares, etc.), este tipo de experiencias implica la implementación de un enfoque de "acompañamiento reflexivo", constituido por un proceso de análisis mediado por una persona-fuente experimentada, con el objeto de ayudar a un practicante o principiante a reflexionar sobre su práctica docente, sustentando y concretando un proceso de mejoramiento transformativo de la misma. En este aspecto, existe bastante coincidencia con el enfoque que nosotros adoptamos para la concepción y

orientación práctica de los "Equipos de trabajo para el desarrollo profesional" que mencionamos inicialmente.

- Por último, Beauchesne y otros (2001) han señalado que los resultados de sus estudios han permitido identificar ciertas pistas sobre condiciones que deberían reunirse para favorecer una reflexión promisorio para el desarrollo pedagógico de los docentes que están aprendiendo a enseñar, pero que han sido menos explícitos y concretos para identificar indicadores sobre el logro de la reflexión y el razonamiento pedagógico en las prácticas de acompañamiento, como sobre las características específicas de dichas prácticas que contribuyen en mejor forma a dichos logros.

Lo constatado a través de nuestro estudio (Cornejo, Padilla y otros 2002) coincidió bastante con el realizado por Beauchesne y otros (2001), en el sentido de que el proceso de acompañamiento, como experiencia de aprendizaje colaborativo, fue adquiriendo una modalidad y dinámica en la perspectiva de una "estrategia de resolución de problemas", en la que se fue combinando, de acuerdo a la situación y al momento, elementos de una estrategia general con algunos requeridos por una estrategia más específica, acorde con la diversa índole de las demandas de apoyo formuladas por los PPs, existiendo un punto de partida generador del proceso (un problema, un conflicto, un tema); un dinamizador de la búsqueda de una solución (un resultado, una meta), y, por último, la búsqueda y puesta en juego de condiciones necesarias para llegar a la meta (estrategias; acciones e instrumentos de diversa naturaleza –intelectual, emotivas y físicas- y finalidad –anticipación, implementación, evaluación–.

Esto se puede ilustrar mediante testimonios aportados por las/os Principiantes participantes en el PAIP:

“La experiencia en los inicios de la vida profesional es valiosa, porque al iniciarte en el hábito, en la rutina, te acostumbras también a evaluar tu quehacer y a buscar nuevas formas de acuerdo a la realidad en que trabajas. Y lo es más cuando la Dirección acoge tu proyecto... e inclusive te ofrece una taza de té con unas galletas para los días de reunión...; cuando hay una bibliografía que nos ayuda a profundizar...; cuando existen dos perspectivas expertas por la experiencia para mirar el asunto...

Al final no hay frustración, hay una paz inquieta: paz por saberse profesora, e inquietud por buscar en los alumnos el qué enseñar, buscar en las metodologías, en las propias palabras y sobre todo en una misma..."

"...Me ha permitido la reflexión sobre mi trabajo profesional y una superación de mis miedos e inseguridades por sentirme una profesional principiante. Me dio la oportunidad de sentirme segura..., una verdadera educadora, que reflexiona día a día sobre su trabajo..., y abierta a solucionar las dificultades que se presentan cotidianamente".

Lo anterior es posible dado que la modalidad de acompañamiento, siguiendo a Street (2004), es una actividad conjunta de aprendizaje entre un principiante y un "experto", en que este último guía al "novato" en esta actividad cultural emprendida conjuntamente, proveyéndole demostraciones, dándole explicaciones y ofreciéndole apoyo, en un escenario en que los PP están aprendiendo a realizar el oficio de profesores mientras están enseñando, siendo admitidos como "participantes periféricos legítimos" en una "comunidad de práctica" y donde se transforma en algo clave el rol jugado por los PCs para ayudar a los PPs en aquellos aspectos del aprender a enseñar que la universidad no puede cumplir o cumple deficientemente.

En nuestro estudio realizado (Cornejo, Padilla et al., 2002), se pudo observar, además, que un *enfoque de acompañamiento reflexivo*, entendido como proceso de análisis mediado por un profesor experimentado, con el objeto de ayudar a un PP a reflexionar sobre su práctica, sustentando y concretando un proceso transformativo de la misma a partir del análisis crítico de situaciones observadas y experimentadas en el ejercicio real de la enseñanza, tiene un carácter evolutivo: se le pudo observar como un "proceso", inicialmente incipiente, que fue desarrollándose en un continuo desde lo técnico-pedagógico a lo más "profesional", incrementando con el tiempo una mejor aproximación para promover la reflexión de PPs sobre sus prácticas.

Sobre lo anterior, también se refieren Beauchesne y otros (2001), al expresar que las actividades reflexivas pueden ser consideradas al interior de un continuo, lo que expresa la presencia de grados en la calidad del razonamiento pedagógico que se va desarrollando y

que permite a un mentor detectar una evolución de dicho razonamiento en un PP; esta visión permitiría al mentor concebir las dificultades ligadas a la inserción profesional como suscitadoras de la evolución del razonamiento profesional, coincidiendo en ese sentido con el concepto de “shock transformador” sugerido por Baillauquès y Breuse (1993). Sin embargo, como nos pone en alerta Garant (1999), este acompañamiento debe “desafiar las trampas del conformismo”, suscitadas por preocupaciones de supervivencia que caracterizan las primeras fases de docencia. Es decir, debe intentar crear equilibrio entre, por un lado, la ayuda para gestionar la complejidad de la enseñanza y, por otro, la necesaria y progresiva emancipación o autonomía pedagógica, que le permita al PP una iniciación a la profesión caracterizada por un hacerse cargo de la propia situación profesional y por una preocupación en la innovación pedagógica. La misma autora nos advierte que una consideración que acentúe en forma exclusiva el carácter “dramático” que adquiere habitualmente el proceso de inserción para los PP puede generar, en las actividades de acompañamiento, un tipo de apoyo que puede estimarse necesario para ayudar a los PP a gestionar la complejidad con que se les presenta la enseñanza; pero, también, transformarse en una socialización definida más como “fomentadora de la adaptación a la cultura docente existente en el medio escolar”. En tal sentido, agrega que, ante la práctica como medio privilegiado de formación, los roles de los PCs y los PPs no son estereotipados, sino más bien abiertos y portadores de ambigüedades, de manera que el modo como se apoderan de tales roles será determinante para los procesos de socialización y profesionalización en que ambos están insertos.

2ª Propuesta: La reflexión entre PCs y PPs, realizada en situación de relación “horizontal” y bajo un contexto evaluativo más “formativo” que “acreditativo”, facilitan la creación de un espacio y un clima relacional más adecuados para la reflexión colaborativa sobre las propias prácticas docentes.

La discusión de la problemática acerca de la naturaleza de los procesos de conocimiento y aprendizaje no es nueva y se retoma permanentemente en la vida académica y práctica del quehacer educacional. Putnam y Borko (2000) están convencidos de que una visión “situacional”, como fue la asumida por nuestro trabajo, es susceptible de aportar productivamente en el debate del aprendizaje en Profesores. Esto se debería a que permite visualizar con mayor claridad las

fortalezas y limitaciones de los varios tipos de práctica y de contextos para el aprendizaje docente, pero siempre que se examinen, de modo más fino, los distintos conceptos, como en el presente caso, en que nos abocaremos al aspecto relacional entre PCs y PPs.

Así, por ejemplo, el que el conocimiento y el aprendizaje deban ser "situados" implica que es en el terreno mismo de las prácticas donde el aprendizaje docente puede, en una importante medida, ser más productivo; aunque el examen de la diversidad de contextos aconsejó también considerar otras posibilidades, generalmente de modo complementario o combinado. La investigación realizada sobre el particular sugiere que el sitio o contexto más apropiado para el desarrollo docente depende de los objetivos específicos planteados para el aprendizaje docente.

El estudio analítico de Beauchesne y otros (2001) sobre prácticas de acompañamiento destaca que, para desarrollar una relación que facilite la reflexión colaborativa, existen ciertas condiciones asociadas, susceptibles de ofrecer a los Profesores experimentados "acompañantes" algunas estrategias para ayudar a los principiantes, tales como:

- Algunas fuentes de aprendizaje serían más promisorias que otras; por ejemplo, la misma situación de aula, los pares y los "colaboradores" (mentores, supervisores) (Nault, 1993; Mac Donald, 1993; Mac Donald et al., 1992; Eisenhart et al., 1991). Ellas pueden jugar una función de mediación, o de revelador del potencial de aprendizaje que contienen tales situaciones para los debutantes.
- En un estudio sobre los factores de éxito del aprendizaje de la enseñanza en un acompañamiento, Hollingsworth (1989) ha mostrado que su impacto es más beneficioso cuando se cumplen dos condiciones: la deliberación sobre las ideas innovadoras de los PP y un apoyo a sus experimentos o ensayos en la práctica.
- Otro estudio ha mostrado que los intercambios entre personas de distinto nivel de experiencia pueden favorecer ricos análisis sobre la práctica, particularmente cuando tales experiencias son visualizadas bajo el ángulo de "resolución de problemas"; así, son también portadores de un buen potencial de aprendizaje (Chatsko, 1993; Borko y Livingston, 1989), tal como pudimos constatar en nuestro estudio.
- Asimismo, en muchos trabajos sobre "Supervisión", se muestra que, en situaciones que ofrecen buenas posibilidades de desarrollo, los "colaboradores" juegan un rol de mediación entre el aprendiz, con

sus antecedentes y preocupaciones, y lo que contienen tales situaciones (Acheson y Gall, 1993; Ganser, 1992, 1993; Glickman y Bey, 1992; Reiman y Thies-Sprinthall, 1993). Tales personas no actúan en lugar del aprendiz, pero suscitan su reflexión, la que –al decir de Dewey, 1933– es el motor de la revisión de la práctica pedagógica.

El trabajo realizado en el PAIP (Cornejo, Padilla y otros., 2002) pudo alcanzar cierto éxito en la medida de la comprensión que nos dio la experiencia, en el sentido de incorporar una necesaria preparación de los PCs, en orden a facilitar la creación de un espacio y clima relacional adecuado, que favoreciera un estilo de colaboración horizontal, flexible, contextualizado. Fue así cómo los PC expresaron un conjunto de actitudes que, en su rol de acompañantes, favorecerían la modalidad de acompañamiento de “buen PC”:

- Posibilitar el análisis de las dificultades y decisiones de los PPs.
- Apoyar, sin influir, en la toma de decisiones de los PPs.
- Facilitar su aprendizaje.
- Generar apertura hacia la necesidad de cuestionamiento.
- Poseer cualidades tales como: tolerancia, respeto, benevolencia, amistad.
- Organizar el trabajo en equipo.
- Valorar el trabajo colaborativo.
- Poseer espíritu crítico.
- Ser comprometido y democrático.
- Generar confianza mediante su modo de gestión.

Constatamos, entonces, lo que señala Street (2004), en el sentido de que las relaciones establecidas entre PC y PP son de importancia central para el desarrollo profesional de los PP: los PCs actúan como "modelos docentes", como fuentes de consejo y consulta, como puertos seguros con relación a intereses o temor a la enseñanza, pero también poniendo el acento en que, si bien los asisten con aspectos prácticos en su docencia diaria y los guían en su desarrollo profesional, es relevante que también los desafíen a pensar más ampliamente sobre su práctica. En el sentido anterior, se comprueba que los buenos PCs se destacarían en sus relaciones con los PPs porque logran apoyarlos y desafiarlos a la vez en el acompañamiento, durante sus experiencias prácticas en la escuela. Sin un equilibrio adecuado entre apoyo y desafío, los PPs no podrán aprender de tales experiencias de acompañamiento a reflexionar en su profesión o práctica, o pueden replegarse sobre sí mismos, todo lo cual impide su desarrollo profesional.

En esta relación de “apoyo-desafío”, el mismo Street (2004) concluye que:

- Los gestos de apoyo del PC invitan al PP a la “comunidad de práctica”, le proveen de un lugar seguro para asombrarse e inquietarse y le permiten arriesgarse.
- Los desafíos estimulan el desarrollo profesional del PP, lo proveen de perspectivas nuevas y alternativas y lo alientan a construir su práctica.
- El PC simultáneamente apoya la práctica incipiente del PP y le provee respuestas específicas a sus desafíos experienciales.
- Tanto el PC como el PP parecen crear un “espacio social compartido”, en el cual pueden negociar y definir la participación del PP, y eso es específico a cada par de actores.
- En conjunto e interactivamente, apoyo y desafío promueven su crecimiento profesional.

En el mismo estudio, Street demuestra, además, la importancia, en estos acompañamientos, de la relación social específica establecida por los PPs con sus PCs, resaltando la estrecha relación entre las consideraciones afectivas de los PCs y sus experiencias de aprender a enseñar: comentarios de los PP a menudo indican cómo los PCs “los hicieron sentirse...”. Será la relación social específica establecida con los PCs lo que más importará a los Principiantes, lo cual facilitará un posible acompañamiento colaborativo establecido y consensuado, como también pudimos comprobar en nuestro estudio PAIP.

En la importancia de las relaciones de acompañamiento colaborativo, es preciso reconocer que la transición de estudiante a profesor puede ser una experiencia profunda para ambos miembros del grupo profesional docente (PCs y PPs).

La información recogida en nuestra investigación (Cornejo, Padilla y otros., 2002), demostró que la experiencia de acompañamiento produjo efectos y aportes no sólo para los PPs, sino también respecto de los propios colaboradores tanto de la Facultad como del centro escolar, los que se manifestaron como progresos alcanzados a nivel tanto personal como profesional.

3ª Propuesta: La reflexión colaborativa entre Profesores Experimentados y Principiantes sobre sus prácticas docentes se ve favorecida, en su orientación e implementación, si cuenta con un apoyo “externo” sistemático:

- **para el aprendizaje inicial y posterior animación del proceso de reflexión colaborativa,**
- **para su implementación mediante dispositivos que aporten procedimientos y recursos facilitadores de la operacionalización y regulación de los procesos,**
- **complementado con una estrategia de acompañamiento y monitoreo que asegure un “andamiaje” promotor de la autonomía progresiva y del “hábito” de reflexión continua.**

Para profundizar esta "propuesta", es relevante comenzar por establecer, como base de apoyo conceptual y empírico, algunas afirmaciones realizadas a título de "hipótesis" por Lyons (1998), después de haber analizado una serie de experiencias de "reflexión" de estudiantes de Pedagogía, que se habían apoyado para ello en el uso de "portafolios", Buscando responder la cuestión acerca de "si la reflexión en y sobre la enseñanza puede conceptualizarse como un logro evolutivo", la autora llega a establecer que *el desarrollo de la reflexión no es simplemente un cambio, sino una evolución e integración de modos o procesos progresivamente más complejos de comprometerse en un examen crítico de las propias prácticas docentes*. De acuerdo, a ello define la "práctica reflexiva" como un proceso que tiene lugar al cabo de un largo período de tiempo, en el cual se van logrando relaciones, largas cadenas de relaciones entre los propios valores, propósitos y acciones en orden a comprometer efectivamente a los estudiantes en su propio aprendizaje significativo. Tales comprensiones se van construyendo a través de conversaciones con los colegas, a medida que todos interrogan sus prácticas, se preguntan por qué se han comprometido en ellas y con qué eficacia, y los cuestionamientos críticos sirven para fomentar una toma de conciencia y un conocimiento tanto de sus prácticas como de sí mismos en cuanto profesores.

Así como la "enseñanza" misma, *la "reflexión sobre la enseñanza o la propia práctica docente" constituye, por tanto, también un "aprendizaje"*, que como cualquier adquisición y apropiación requiere la puesta en juego de un conjunto de procesos, de "inversiones" tanto de tipo personal como interindividual y social y de variada y compleja naturaleza (emocional, cognitiva, valórica, entre otras), que faciliten que progresivamente pase de ser una conducta ocasional a una "práctica constante" o un "hábito" capaz de sustentar una práctica profesional (Perrenoud, 2001).

El Equipo universitario encargado de elaborar e implementar el desarrollo del PAIP tomó, desde la partida, conciencia de que el carácter "piloto o experimental" de éste, en razón esencialmente de la falta de conocimiento y experiencia práctica tanto de los promotores del Programa de acompañamiento como de los invitados a participar en él, exigía justamente buscar modalidades específicas para intentar regular y responder concretamente al carácter "evolutivo" de los procesos implicados, además del derivado de la duración pre-definida del Programa (los dos primeros años de iniciación pedagógica de las dos cohortes de recién titulados que se podía incorporar y atender).

Los antecedentes obtenidos de seguimientos formales y menos formales del mismo proceso de búsqueda de trabajo docente por parte de los Profesores principiantes, así como de incorporación e iniciación efectiva al ejercicio de la docencia en establecimientos escolares nos habían señalado el carácter complejo y evolutivo de dichos procesos, así como de la interacción dinámica de factores de orden "personal" como "institucional-organizacional" que se asociaban a la "calidad" con que los principiantes percibían dichos procesos (Cornejo, Padilla y otros, 2001).

Por otra parte, el proceso de búsqueda e incorporación de Profesores experimentados de nuestra Facultad como de los centros escolares de inserción de los Principiantes nos habían permitido detectar, por parte de ellos, una gran disposición, interés y voluntad para participar en el trabajo de colaboración, pero también una declaración sincera de su parte respecto a su falta de experiencia y muchas dudas respecto a poder ser capaces de afrontar las tareas que les exigiría el nuevo rol a asumir; esto se refería especialmente a su real y efectiva posibilidad de realizar su nuevo cometido siguiendo una perspectiva de acompañamiento basada esencialmente en un trabajo de reflexión conjunta y compartida sobre sus prácticas docentes. Si bien los esfuerzos de mejoramiento de la formación inicial y continua asociados a la Reforma educacional implementada en el país ya venían introduciendo el discurso conceptual sobre "la práctica reflexiva", éste distaba mucho de implementarse efectivamente en el quehacer habitual tanto de profesores en formación como en ejercicio (Cornejo, Padilla y otros, 2002). Por último, una de las deficiencias no abordadas suficientemente en el sistema educacional chileno ha apuntado a la inexistente o muy escasa preocupación sistemática por la formación de los propios Formadores de Profesores (Cornejo, 2005; Ministerio de Educación Chile,

2005), especialmente en lo relativo a la necesaria reconstrucción de sus saberes, la construcción de su autonomía y el aprendizaje y desarrollo de su capacidad reflexiva, lo que se ve afectado por políticas institucionales que merman sus aspiraciones académicas y desincentivan su propio desarrollo profesional y el de los formadores noveles.

Este reconocimiento de, por una parte, falta de experiencia y de "fragilidad" tanto cognoscitiva como práctica respecto al "acompañamiento" o "mentoría" de Principiantes así como a la "práctica reflexiva en colaboración" en cuanto modalidad básica de implementación, pero, por otra, de una gran disponibilidad y voluntad de todos los participantes por trabajar y comprometerse en calidad de "aprendices", llevó al Equipo Coordinador a decidir la estrategia de implementación y desarrollo del Programa de apoyo como un conjunto de acciones constituidas y reforzadas esencialmente por un trabajo de "acompañamiento" permanente (motivación, animación, formación y monitoreo), cuya responsabilidad fue asumida por el propio Equipo Coordinador en cuanto "agente (relativamente) externo" a la experiencia de trabajo colaborativo entre Profesores Experimentados y Principiantes. Ello se desarrolló concretamente a través de la puesta en práctica de un conjunto de dispositivos, que incorporaban complementariamente procedimientos e instrumentos específicos tales como:

a. Reuniones periódicas de trabajo e intercambio entre el Equipo Coordinador del Programa y los Profesores colaboradores experimentados universitarios y de centros escolares (frecuencia promedio bimensual, con duración de alrededor de 90 minutos), cuyo objetivo central apuntaba a vivir una experiencia algo sistemática de "reflexión sobre el desarrollo de sus prácticas de acompañamiento de los principiantes". Aunque pueda parecer "pretenciosa", la finalidad perseguida intentaba constituir progresivamente una "comunidad de aprendizaje" sobre el proceso de colaborar al aprendizaje de la enseñanza de Profesores Principiantes en contextos específicos donde habían comenzado su iniciación pedagógica.

En el período inicial de constitución e instalación de los equipos de trabajo entre Profesores Experimentados y Principiante(s) (de duración diferencial, asociada a características de los participantes, pero también del contexto institucional en que realizaban su acción docente), las temáticas que concentraron el intercambio se referían sobre todo a algunos elementos organizacionales que habían considerado y acor-

dado los participantes en la constitución y puesta en marcha de sus equipos: reconocimiento mutuo en cuanto a experiencia y formación personal y docente; concepciones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y al proceso de aprender a enseñar; concepciones y expectativas respecto al trabajo colaborativo, las funciones y aportes que cabía dar y recibir a cada cual; la identificación de necesidades y problemas que los principiantes estaban experimentando con mayor fuerza o significación en su iniciación docente y el establecimiento de algunos acuerdos respecto a una modalidad de trabajo conjunto y colaborativo para abordarlos sistemáticamente.

Estabilizado el momento de despegue y organización de los Equipos, se generó a continuación una dinámica en que la experiencia de intercambio se centró más en aproximarse a un análisis reflexivo de las diversas formas de abordar las experiencias de acompañamiento suscitadas a partir de demandas de apoyo de parte de los Principiantes. En cada sesión de trabajo, los colaboradores de los equipos fueron presentando eventos correspondientes a alguna demanda de apoyo surgida y especificando la modalidad que habían implementado para abordarla (clarificación de la demanda y definición del "problema" implicado; análisis de eventuales alternativas de aproximación a una solución desde la perspectiva de los conocimientos, destrezas y experticia de cada miembro del equipo; toma de decisión fundamentada sobre un curso de acción a seguir por el Principiante, planificación de su organización e implementación, previsión de modalidades de monitoreo y evaluación que facilitarían el aprovechamiento de la experiencia de mejora como una oportunidad de aprendizaje de la enseñanza en un contexto real). Es importante destacar que la diversidad de dimensiones y perspectivas aportadas por características propias de los Colaboradores así como de su contexto de acción docente (especialización en docencia universitaria y escolar, niveles escolares y asignaturas o campos de saber académico diferentes, trabajando en establecimientos con proyectos educacionales institucionales y curriculares con opciones y contextos de implementación diferentes) constituyó una gran riqueza para los intercambios y una ocasión para identificar una variedad de estilos de concebir y realizar las tareas de acompañamientos, clarificando y profundizando los de cada cual.

Los aprendizajes obtenidos por esta vía de intercambio en una incipiente "comunidad de aprendices del acompañamiento colaborativo para la iniciación pedagógica" se vieron favorecidos y reforzados no-

tablemente por la posibilidad de contar con el apoyo de académicos que ya poseían alguna experiencia sistemática y experticia en el campo de la inducción o mentoría para Profesores debutantes y específicamente en el de asegurar la animación y formación de quienes cumplían funciones de "mentores" o Colaboradores en dichos programas. Un aporte muy significativo constituyó la participación de la Dra. Céline Garant, de la Universidad de Sherbrooke. Junto con comunicar los lineamientos conceptuales y las concreciones programáticas de su experiencia de trabajo con mentores en Québec (Garant y otros, 1999), su aporte fue especialmente esclarecedor en cuanto a analizar una de las tensiones fundamentales que estaban enfrentando los Colaboradores experimentados: buscar un modo personal y creativo de equilibrar entre la entrega de apoyo oportuno al Principiante a partir de sus demandas surgidas en la iniciación pedagógica y la estimulación de la toma de decisiones profesionales que promovieran la autonomía y el crecimiento, o entre "socialización adaptativa" y "socialización profesionalizante" del desarrollo y la identidad docente (empleando una expresión metafórica que, al parecer, tiene su origen en una leyenda china u oriental, entre "dar pescado" y "enseñar a pescar").

Hacia fines del primer año de acompañamiento, contando con una relativa mayor seguridad y experticia tanto de parte de los Principiantes como de los propios Colaboradores para enfrentar el trabajo colaborativo en sus Equipos o triadas para el 2º año, el objeto de intercambio en las sesiones de trabajo entre Equipo Coordinador y Colaboradores se fue también proyectando en un análisis focalizado de ciertas demandas surgidas de la implementación de reformas curriculares y didácticas en el sistema escolar, que exigían a profesores y formadores de profesores la adquisición y apropiación de nuevos conocimientos y destrezas de carácter pedagógico; éstas trascendían la preocupación y la acción de los equipos del Programa y constituían también una oportunidad favorecedora de integración al conjunto del cuerpo docente del centro escolar. Entre éstos nuevos temas o problemas solicitadores de nuevas demandas y respuestas docentes, aparecían, entre otros: los relativos a la compleja tarea de promover progresivamente una educación "inclusiva" que favoreciera la integración, en los cursos comunes o "normales" de los centros escolares, de alumnos que hasta ese momento habían sido atendidos en escuelas o cursos "especiales" y en algún sentido "segregados"; los

relativos a la incorporación progresiva de una mentalidad y destrezas "tecnológicas" en los currículos escolares, tanto desde el punto de vista de ciertos contenidos específicos como de ciertas competencias cuya adquisición y apropiación había que facilitar para todos los alumnos. La búsqueda e implementación de respuestas a estos nuevos temas o problemas educacionales por parte de los docentes constituyeron, junto a otros, focos que centraron el foco de atención y acción de las instituciones de formación inicial que participaban en PFFID. Tanto los Profesores Principiantes como sus Colaboradores y sus pares docentes se veían requeridos a generar sus propias modalidades de búsqueda e implementación de respuestas, con lo que el trabajo en el PAIP constituyó para todos una posibilidad oportuna de afrontar su aprendizaje y desarrollo profesional en dicho contexto.

b. Elaboración e implementación creativa y flexible de algunos "instrumentos" de trabajo, que facilitaran a todos los participantes de los Equipos una "objetivación" de la experiencia de aprendizaje colaborativo vivenciada y reflexionada de modo sistemático, tanto desde el punto de vista de los logros como de los procesos que los hubieren facilitado u obstaculizado.

b.1 Durante el primer año de implementación del Programa y con la primera cohorte atendida, el Equipo Coordinador puso a disposición de los Equipos de trabajo **una "Bitácora"**, presentada como "una herramienta que permitiría registrar por escrito todos los acontecimientos o eventos relevantes que sucederían en el funcionamiento del Equipo.., una invitación a la narración de experiencias significativas favorables o negativas, personales y de equipo,... una herramienta que permitiría recoger todas las impresiones de un viaje tan importante como el de la iniciación en la docencia una vez finalizada la travesía..., en donde el profesor principiante será el constructor de sus recursos a partir del apoyo de sus pares....La memoria a veces falla y por ello se hace necesario el registro escrito..., que mediante algunos elementos de forma, permita tener una visión de lo puntual y de lo general del proceso, sin perder la vitalidad del relato"⁵.

El diseño tanto formal como de contenido de este primer instrumento implementado estuvo muy *ligado a la elaboración, implementación y*

⁵ Programa de apoyo a la inserción profesional, Facultad de Educación PUC: "Bitácora", Mayo de 1999. Documento policopiado.

desarrollo de un "Plan de trabajo", sugerido a los Equipos para concretar el proceso de aprendizaje colaborativo a partir de un problema que el/la Principiante requería afrontar. Se explicitaron ocho "secciones" de registro, que se correspondían con ciertas "fases" que se sugería considerar en el desarrollo del plan de trabajo: "Iniciando el trabajo: explicitación de inquietudes, necesidades y expectativas; creando un clima para la colaboración" / "Reconociendo episodios y eventos críticos: delimitando el problema" / "Fijando metas y objetivos" / "Buscando soluciones" / "Elaborando una estrategia" / "Acordando compromisos" / "Ejecutando el plan de acción" / "Revisando un camino".

Una de las dificultades que presentó la implementación y el uso efectivo de este medio escrito de trabajo por parte de los docentes se originaba en factores diversos: falta real del hábito de escribir; desvalorización de la acción y del producto en razón del contexto y cultura "burocratizante" que desvirtúa la significatividad de documentos escritos (planificaciones, proyectos, informes, evaluaciones, etc.) demandados con finalidades percibidas sólo como de "control, rendición de cuentas", habitualmente sin consecuencias claras ni efectivas; a ello habría que agregar, en forma similar a lo experimentado por docentes de otros contextos educacionales, una percepción creciente de "intensificación y sobrecarga" de las funciones y tareas docentes, con un consecuente "malestar" y desgano (Maroy, 2005). En el medio docente e institucional del sistema escolar chileno, tal conjunción de elementos también se presenta, por lo que la implementación y el uso frecuente de la Bitácora por los equipos del Programa no fue fácil ni muy generalizada.

A ello habría que agregar que el monitoreo del empleo del instrumento mostró que el esquema subyacente a su diseño, si bien estaba bien concebido desde el punto de vista de intentar seguir una "estrategia de resolución de problemas", desde el punto de vista práctico imponía una regulación un tanto lineal de la acción, que no se correspondía con el carácter más "cíclico" y en todo caso más "complejo" (con avances, retrocesos, detenciones, relanzamientos...) que adquirirían los procesos y experiencias reales. Este conjunto de elementos llevó al Equipo Coordinador a dejar este instrumento específico y cambiarlo por otro, implementado durante el 2º año de la primera cohorte de recién titulados y los dos años de trabajo de acompañamiento con la segunda cohorte. Nos referimos a él en lo que sigue.

b.2 El nuevo instrumento de trabajo puesto a la disposición de los Equipos fue el **"Portafolio profesional"**. Describiremos su implementación a través del relato resumido realizado por una Profesora Colaboradora universitaria de uno de los Equipos del Programa:

"Nuestro Equipo estaba constituido por Profesoras de la especialidad de Artes Visuales, ejerciendo docencia en un establecimiento escolar específico: una Principiante y dos Profesoras Colaboradoras de dicha especialidad, una de ellas con experiencia en el ejercicio docente en el mismo y en otros Colegios y la otra perteneciente a la Facultad de Educación con responsabilidades en la didáctica de la especialidad. Nuestro Equipo inició su trabajo colaborativo a partir de la escucha atenta a la narración de la Principiante respecto a su iniciación en la docencia de su especialidad en el establecimiento. Al expresar los "problemas" que experimentaba, surgió el hecho de que ella reconocía que había sido relativamente bien formada para enseñar en los Cursos de Enseñanza Media o Secundaria, pero le habían encomendado también atender alumnos más pequeños, del nivel escolar de Enseñanza Básica, tarea para la cual ella encontraba que carecía de una formación específica suficiente, tanto en cuanto a conocimientos como en lo referente a recursos metodológicos. Ambas Colaboradoras intercambiamos con ella nuestras propias vivencias y experiencias al respecto, expresando cómo habíamos tenido que arreglárnoslas en situaciones similares; le pedimos a la propia Principiante que nos contara cómo había intentado ella arreglárselas, qué había intentado, qué es lo que le había funcionado 'mejor' y por qué pensaba ella que había resultado así... Una vez que fue relatando y configurando sus "experiencias buenas o exitosas", nos planteamos qué es lo que se podía realizar para que dichas experiencias no quedaran en el olvido..., y allí surgió entonces la necesidad de que ella buscara alguna modalidad para sistematizarla: por ejemplo, su inseguridad la había estimulado a buscar y bajar diversos materiales de Internet; su inquietud y deseo de mejorar su desempeño con los cursos de alumnos más pequeños la habían incentivado a ingeniárselas para realizar "adaptaciones" de los materiales encontrados e incorporarlas en sus propias planificaciones... Fue allí, entonces, cuando empezó a surgir la idea de que, con nuestra colaboración, ella pudiera implementar un "Portafolio de su quehacer profesional", con el carácter de un 'soporte físico' que permitiera ir registrando la historia o memoria de su aprendizaje de la enseñanza en esta situación contextualizada. Un

primer aporte en tal sentido fue proporcionarle un material escrito, aportado por el Programa, para promover y facilitar la elaboración e implementación de 'Portafolios profesionales'; al parecer, otro aporte fundamental lo constituyó el hecho que yo le mostré un modelo de Portafolio que yo misma había construido para trabajar con mis estudiantes de Pedagogía en Arte, con las diversas maneras de organizar y clasificar intencionadamente las evidencias del quehacer realizado y sobre todo de los aprendizajes logrados en ello..., fue determinante para que ella –y nuestra colega Colaboradora– descubrieran e identificaran concretamente que se trataba de una tarea posible y enriquecedora..., que más tarde pudieron compartir con otras colegas del establecimiento, más allá de su propia especialidad".

El material sobre el Portafolio aportado por el Programa –del que se hace alusión en el relato de la Colaboradora– fue elaborado por el Equipo Coordinador tomando como base esencial lo que Charlotte Danielson, especialista del Educational Testing Service, Princeton, New Jersey, había publicado en 1996 en uno de los capítulos de su obra "Enhancing Professional practice: a Framework for Teaching" y que nosotros editamos en un sistema de policopiado mediante una traducción autorizada y adaptada al medio escolar chileno como "Creando nuestro Portafolio Profesional".⁶

Para proporcionar una breve *descripción conceptual y operativa del "Portafolio profesional"* promovido e implementado en el Programa, nos referiremos a un trabajo realizado por Raquimán (2004, 2005)⁷, una de sus participantes. Se entiende este tipo de Portafolio como un

⁶ La obra original completa de C. Danielson fue publicada en 1996 por la Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia; el capítulo en referencia aparece entre las pgs. 38-50. Cabe consignar que el trabajo de esta autora, así como el enfoque conceptual y el modelo operativo que ella presentaba en relación al desarrollo y desempeño profesional de los docentes, estuvo a la base del sistema que implementó en Chile su Ministerio de Educación para orientar y regular tanto la formación como la evaluación del desempeño de los Profesores.

⁷ Raquimán, P. (2004): Portafolio: re-construcción del conocimiento profesional a través de evidencias", presentada en 2004 como Ponencia en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, AMCE, Santiago-Chile, mayo "Recuento de Comunicaciones"; publicada también como síntesis de una Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Educación por el Arte y Patrimonio, Creatividad en el Arte y la Educación, Viña del Mar y Valparaíso-Chile enero 2005, en la revista Educarte N° 3, pg. 16. Ver complementariamente Campbell y otros, 1997.

conjunto de documentación seleccionada y organizada con propósitos definidos, referida al propio recorrido realizado en términos de formación profesional y de mejoramiento de competencias profesionales en el ámbito de una actividad compleja, como es la ejercida por un profesor en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje: en dicho ámbito, constituye un conjunto de "documentos" (materiales, productos, artefactos, etc) que se convierten en evidencias tangibles de la gama de conocimientos, destrezas y actitudes que un educador o un conjunto de educadores ha(n) ido adquiriendo a la largo de su actuación profesional; en la medida que las "evidencias" son de selección personal, representan la individualidad y autonomía del docente.

Un Portafolio no consiste en una mera colección de proyectos, tareas o materiales; para que cumpla su cometido debe estar organizado en torno a una función que oriente la selección de evidencias, esto es: "autorreflexión" (consideración de evidencias sobre la práctica docente que permitan dar cuenta de la propia práctica profesional así como de la posición ocupada en el aula y el propio centro escolar); "trabajo entre pares" (énfasis en el trabajo entre colegas –como en nuestro caso– que promueve y facilita el desarrollo profesional colaborativo, aunando principios, criterios y proyectos compartidos para seleccionar evidencias para el intercambio y su proyección en el ejercicio docente) y también "presentación profesional" (sistematización del desempeño profesional durante un período determinado, seleccionado evidencias que demuestren la diversidad y calidad de acciones emprendidas y realizadas).

Como lo señala Campbell (1997), una de las características de los profesores destacados apunta a que éstos van aprendiendo a partir de cada experiencia y con cada persona con que interactúan, lo que les implica una gran diversidad de acciones, encuentros e intercambios. Aunque los profesores reconocen que todas esas formas de experiencia les han contribuido a convertirse en verdaderos profesionales, muchos tienen dificultad para mostrar a los demás cómo esas variadas experiencias han modelado su proceso de crecimiento profesional; incluso desconfían que las destrezas y experiencias acumuladas puedan reflejarse en una única medición o certificación, por lo que tienen necesidad de encontrar un medio de comunicarlas a los demás y aun a sí mismos: un Portafolio profesional puede servir de herramienta que les permita dar sentido al sinnúmero de experiencias,

focalizarse en una clara imagen de sí mismo como "Profesionales en desarrollo y crecimiento", que a la vez les permita demostrar a los demás, de modo significativo y convincente, las destrezas adquiridas y los saberes de que se han ido apropiando y reconstruyendo.

En el contexto de este dispositivo de trabajo, de autoevaluación y de comunicación, una "evidencia" constituye una manifestación concreta de un hacer, que en el ámbito pedagógico pueden ser producciones tanto del docente, como de y con sus alumnos. A su vez, las manifestaciones o ilustraciones pueden ser de variada naturaleza, desde material construido con una intención de facilitar aprendizajes diversos o focalizados a "muestras" de eventos que caracterizan o circundan el quehacer docente (certificaciones de perfeccionamiento realizados, encuentros interdisciplinarios, reuniones con padres o apoderados de los alumnos...; a este respecto, tanto el texto de Danielson, 1996 como el de Campbell et al., 1997 incluyen una muy amplia variedad de ejemplos e ilustraciones, que fueron dados a conocer a los participantes de los Equipos del PAIP).

En cuanto a la *articulación de la construcción del Portafolio con el desarrollo de una reflexión que fuera dando cuenta del crecimiento profesional*, fue importante insistir en que *la selección intencionada de las evidencias se enriquecía si, además, se acompañaba con un discurso articulado y registrado –aunque fuera brevemente– sobre el propio conocimiento profesional que la experiencia evidenciada había facilitado como "producto"*, a partir de lo cual se hacía posible develarlo, analizarlo y criticarlo personalmente, pero también comunicarlo, compartirlo con otros e incluso transformarlo, reconstruirlo. Centrándose en las "prácticas", concebidas éstas como acciones dotadas de sentido que tienen lugar en el contexto educacional, el desafío reflexivo apuntaba a llegar a responder con mayor comprensión y significación preguntas tales como "¿qué sentido tiene mi práctica?, ¿cómo la llevo a cabo?, ¿por qué y para qué la llevo a cabo de ese modo?", y ello con la expectativa de que el proceso reflexivo pudiera contribuir a la transformación de dichas prácticas dentro de un proceso de profesionalización colaborativa, donde el rol del Principiante pasaba a ser protagónico y lo animaba a convertirse progresivamente en actor de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

El relato transcrito antes acerca del modo de implementación del uso del Portafolio por parte de los Principiantes en el seno de cada Equipo

devela una estrategia que el Equipo Coordinador intentó fomentar y facilitar para todos, pero ello no es indicativo ni evidencia que haya existido un logro y una realización igual ni generalizada. En el estudio sistemático de seguimiento de la primera cohorte de titulados participantes en el Programa (Cornejo, Padilla y otros, 2001), los Principiantes consultados sobre su apreciación de los aportes del Programa en la "calidad" de su iniciación docente, hicieron una evaluación positiva del mismo, reconociéndolo como *"un espacio de intercambio enriquecedor de saberes y experiencias"*, lo que a su vez aparecía *"muy asociado a sus posibilidades obtenidas para un desarrollo profesional"*; se le reconocieron al Programa *"funciones de apoyo tanto en el ámbito afectivo (apoyo, seguridad, autoestima)"* como *"en el ámbito pedagógico..., donde facilitó una revalorización de aprendizajes logrados en la formación inicial y un intercambio de nuevas propuestas para resolver problemas docentes surgidos en la iniciación docente, así como oportunidades y espacios para experimentarlas junto a colegas de mayor trayectoria docente del centro escolar y la Facultad"*. Al pedirles una valorización de los elementos constituyentes del "estilo de trabajo" del Programa, junto con destacar *"la constitución progresiva y efectiva de un equipo de trabajo"*, se enfatizó también *"la posibilidad de contar con un Programa de trabajo en conjunto y de disponer de un instrumento de recogida de datos (primero la Bitácora y posteriormente sobretudo el Portafolio) que les facilitó una reflexión y una retroalimentación en torno a sus prácticas docentes"*. Si bien el diseño investigativo empleado en el trabajo de seguimiento no permitió controlar suficientemente el aporte diferencial de una inserción "con apoyo sistemático" a la de pares que lo habían hecho prácticamente "sin apoyo formal", coincidentemente con lo señalado por otros estudios (Beauchesne y otros, 2001), un examen de algunos factores que los Principiantes participantes en el PAIP habían asociado a la "calidad" vivenciada sobre su proceso de inserción (por ejemplo, ausencia de conflictos en su relación con los colegas docentes o mayor mención de factores institucionales), permitían inferir un progreso en cuanto a una mirada más analítica, crítica pero también propositiva acerca de la realidad educacional en que habían iniciado su quehacer profesional, producto del trabajo reflexivo sobre sus prácticas como sobre el contexto en que éstas se insertaban.

Por otra parte, tras examinar los elementos aportados por los propios Profesores Colaboradores, universitarios y del centro escolar de inser-

ción, con relación al modo como habían concebido y ejercido su rol de acompañamiento reflexivo con los respectivos Principiantes (Cornejo, Padilla y otros, 2002), el Equipo Coordinador llegó a establecer una convicción, como producto de su propia vivencia y regulación de los procesos generados por la implementación del Programa y como proyección para acciones futuras: *la necesidad de generar una dinámica de formación de los Profesores Colaboradores para que, a partir de su experiencia y experticia reconocida –por lo cual se les había propuesto como tales–, pudieran apropiarse progresivamente de un conjunto contextualizado de competencias para responder a los requerimientos de las tareas cotidianas de acompañamiento y apoyo. Si bien una fase de "formación inicial" sería totalmente aconsejable como relevante y pertinente, igualmente lo es una de "formación continua", que favorezca una reflexión y reconstrucción permanente de sus prácticas de acompañamiento, tarea que debería ser asumida responsablemente por quienes promueven y animan este tipo de experiencias (organismos de tomas de decisión y de gestión a nivel central y sectorial en el sistema escolar y entidades colaboradoras en la ejecución, como las de Educación Superior).*

Para proyectar el análisis de estas propuestas acerca de los aportes que pueden obtenerse de la implementación de Portafolios profesionales para desarrollar y optimizar las reflexión sobre las propias prácticas docentes y sus efectos en el aprendizaje contextualizado y situado de la enseñanza, resulta relevante y sugestivo destacar las implicaciones para la formación inicial y continua de profesores que ha formulado Ellsworth (2002) al finalizar su informe de un estudio sistemático con esa orientación y propósitos:

- *Es necesario prever y resolver los problemas prácticos asociados al manejo de los Portafolios (orientación y práctica inicial para su elaboración, implementación y uso de acuerdo a criterios y propósitos específicos definidos personalmente). Como muestran algunos estudios, las dificultades iniciales por falta de cultura y hábito práctico se pueden ir superando a medida que los docentes van teniendo consciencias de sus aportes formativos para su auto-evaluación y el mejoramiento de su docencia (Winsor y otros, 1999).*
- *De modo similar al uso del instrumento, la reflexión implica también un proceso de aprendizaje; por lo cual, se debe también enseñar estrategias específicas que promuevan y faciliten la reflexión y especialmente la apoyada con portafolios. Existe ya abundante lite-*

ratura al respecto; además de las sugerencias de Danielson, 1996; Campbell y otros, 1997; Ellsworth, 2002; Lyons, 1998, resultan muy aportadoras las propuestas de Korthagen (2001), quien sugiere estrategias y técnicas de aprendizaje de una "práctica reflexiva" para ser empleadas en forma individual y grupal, con apoyo de registros escritos incluso en modalidad "virtual (logbook)" y que posibilitan la incorporación no sólo de aprendizajes de índole cognitivo-intelectual sino también afectiva y vivencial, permitiendo dar cuenta y comunicar una experiencia integral e integradora.

- *El uso reflexivo de Portafolio puede facilitar un doble aprendizaje para los docentes:* les puede proveer información específica para conocer, analizar y evaluar su docencia, pero también conocimiento de los procesos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos y, en el caso, de trabajo colaborativo con otros docentes, sobre sus orientaciones y prácticas docentes, con lo cual pueden también ir optimizando creativamente su modo de enseñar.
- Como corolario de lo anterior, *el valor formativo de los Portafolios puede ayudar a los mismos docentes a formalizar el "contenido" que puede orientar sus intenciones y esfuerzos de mejoramiento y desarrollo profesional. También puede contribuir a que los responsables de la formación docente en las instituciones formadoras y en los centros escolares focalicen y orienten de forma más certera y significativa dichos esfuerzos de mejora y perfeccionamiento* -que optimice sus posibilidades de apropiación y empleo efectivo- y que obtengan una retroalimentación constante para irlos ajustando a los progresos y nuevas necesidades resultantes.

En su trabajo, Ellsworth expresa *otras dos implicaciones y proyecciones* sobre las que volveremos en forma más extensa más adelante y que por ahora sólo sintetizamos:

- *El uso reflexivo y colaborativo de Portafolios profesionales puede también ayudar a los docentes participantes a ir tomado progresivamente conciencia de los supuestos* (principios, conceptos, "teorías", "saberes") *que sustentan o fundamentan sus planes, decisiones y estrategias docentes*, los contrasten con los de sus colegas o pares, con los proyectos educativos y curriculares institucionales y con los aportados como propuestas más "elaboradas" por especialistas e investigadores en eventos o programas de formación sistemática.
- *Para que la adopción de Portafolios redunde efectivamente en una práctica reflexiva impulsora de un eficaz aprendizaje y desarrollo*

profesional, se requiere un conjunto de condiciones concretas que operen en el entorno institucional, organizacional y laboral en que son implementados y que faciliten positivamente su adecuada implementación.

b.3 La enseñanza para el aprendizaje más óptimo de cada uno y todos los alumnos constituye una tarea compleja y la "calidad" requerida para que dichas metas lleguen a concretarse debe obviamente ser concebida como resultante de una variada trama e interacción de elementos y factores de naturaleza personal, organizacional y sistémica. De alguna manera, cada docente ha ido construyendo y reconstruyendo una versión personal (aunque no necesariamente de pura construcción individual) de lo que para él constituye -empleando algunas nociones en uso- su "visión" y su "misión" acerca de lo que puede constituir una "enseñanza de calidad" o "una buena enseñanza". En dicha construcción o "formación", cada docente ha recibido aportes de una variedad de experiencias formales e informales, a lo largo de toda su vida tanto de "alumno o escolar", como de profesor "en formación inicial", "en iniciación pedagógica" o en un ejercicio docente de duración variada. Además, de manera informal o implícita pero también explícita y formalizada en "modelos", "idearios", etc., dichas "concepciones" construidas son sustentadas y puestas en juego mediante acciones y prácticas por los distintos agentes y actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, padres y apoderados, docentes, directivos y "sostenedores" de centros educacionales, administradores y responsables de decisiones políticas a nivel local, sectorial y de más largo alcance...). Difícilmente estas "concepciones" constituyen un producto generalizado y compartido totalmente; al contrario, junto a otros elementos de naturaleza valórica, experiencial e incluso afectiva ellas conforman las "lógicas de acción" que fundamentan los modos como los distintos agentes y actores enfrentan sus opciones para definir, decidir y definir sus orientaciones, itinerarios y modalidades de acción ante las necesidades y problemas que les toca enfrentar.

Lo recién señalado obviamente constituía también un elemento que, para el Equipo Coordinador del Programa, implicaba una condición necesaria de considerar y un desafío a enfrentar y resolver de modo concreto para su desarrollo. Para expresarlo de alguna manera algo más pragmática, ¿cómo situarse para ir resolviendo de modo progresivo y eficaz la interacción compleja y multireferencial entre "teoría

y práctica de la buena enseñanza" que debían ir alcanzando los Principiantes, que tenían una "formación experiencial e inicial sobre la enseñanza" y que iban a enfrentar una iniciación práctica sobre la misma en un contexto institucional y sistémico que les formulaba también concepciones sobre una enseñanza "deseable", y con el apoyo colaborativo de docentes "experimentados" que también poseían y formulaban sus propias "visiones" y "prácticas sobre la "calidad" de dicha enseñanza"? Entonces, ¿desde dónde situarse, unos y otros, para intercambiar y contrastar las distintas visiones sobre la enseñanza, y sus implicaciones sobre el aprendizaje, expresadas en los intercambios por los miembros docentes del Equipo?

La opción del Equipo Coordinador fue la de **proponer un "Marco de referencia para la buena enseñanza", cuya estructura, contenidos, fundamentos y funciones aseguraran la consecución de los propósitos centrales del Programa.** El Marco elaborado, propuesto a los Equipos y empleado para regular la orientación común del Programa en una situación 'experimental' que se preveía muy abierta a tener que incorporar múltiples modalidades de contextualización en las realizaciones, se inspiró también esencialmente en la propuesta de Danielson (1996), de la cual reproducimos esquemáticamente aquí algunos de los elementos centrales que la constituían y fueron difundidos y socializados en un documento aportado a los Equipos y analizado en las reuniones de acompañamiento y monitoreo de la experiencia.⁸ A continuación se presenta un esbozo de su contenido:

- ¿Cuáles son los elementos o componentes básicos del "Marco para la Buena enseñanza"?

La respuesta al respecto está constituida a partir de la consideración complementaria de dos ejes centrales: "la base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente (comprendidos como "saberes" y destrezas o "saberes-hacer") y "los elementos constitutivos del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Empleando los términos comprendidos en la versión oficial del Marco que ha estado aplicando el sistema escolar chileno (para efectos principalmente de "evaluación del desempeño de los docentes"), su

⁸ La base está en un Documento de trabajo preparado para el "Programa de apoyo a la inserción profesional": "Para un trabajo colaborativo de mejoramiento de la práctica profesional: un Marco de Referencia para la buena enseñanza", mayo 2000, edición policopiada.

composición quedó configurada como sigue (ver en detalle MINE-DUC, Chile, 2000):

Dominios	Criterios (El profesor...)	Indicadores
A. Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad	A.1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional A.2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes A.3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña A.4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos A.5. La estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional	21, correspondientes al conjunto de "criterios" señalados
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes	B.1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B.2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos B.3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula B.4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles	14, correspondientes al conjunto de "criterios" señalados
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	C.1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje C.2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes C.3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes C.4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza C.5. Promueve el desarrollo del pensamiento C.6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	20, correspondientes al conjunto de "criterios" señalados
D. Responsabilidades profesionales	D.1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica D.2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas D.3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos D.4. Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados D.5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes	14, correspondientes al conjunto de "criterios" señalados

- ¿Para qué tener un Marco de referencia para la Buena Enseñanza?

La enseñanza es una tarea de mucha complejidad, que demanda al profesor tomar una amplia variedad de decisiones relevantes, las que inciden en sus relaciones con los demás actores del proceso de E-A y en la calidad de los aprendizajes a lograr por sus alumnos

- ¿Para qué propósitos puede servir un “Marco para la buena enseñanza”?

Entre los sugeridos por Danielson (1976), figuraban algunos como los siguientes, con una orientación esencialmente "formativa":

- Como guía para el intercambio y la comunicación entre profesionales
- Como un “mapa rutero” para los profesores principiantes
- Como una guía para los profesionales experimentados
- Como una estructura para focalizar los esfuerzos de mejoramiento y crecimiento profesional
- Como un medio para comunicarse con la comunidad social

Cabe advertir que, de hecho, el Marco puede ser –y así ha sido empleado en el contexto del sistema educacional de Estados Unidos y de modo muy similar en el sistema educacional chileno– como base orientadora del dispositivo de "evaluación del desempeño" de los profesores (para el caso de Chile, ver en MINEDUC, 2000). En el momento inicial de implementación del PAIP, el empleo para tales efectos aún no estaba operativo. La revisión de alguna literatura al respecto advertía de ciertos inconvenientes resultantes de su empleo para evaluación simultánea, y por los mismos entes o agentes evaluadores, con finalidades "formativas" y de "certificación"; ello *motivó al Equipo Coordinador a optar por su promoción y empleo por parte de los Equipos colaboradores con finalidades netamente formativas y con propósitos muy coincidentes con los recién enunciados.*

Desde esa perspectiva, *se promovía su empleo para fines de “auto-evaluación” y de “co-evaluación”, complementado y operacionalizado coherentemente mediante lo que se procuraba y fomentaba en el empleo de las “bitácoras” y sobre todo del “Portafolio profesional”*

- ¿Qué supuestos y orientaciones fundamentan el Marco?
- Está fundado en la investigación formal y con base teórica, que busca identificar principios para la práctica efectiva y la organiza-

ción del aula, los que tienden a maximizar el aprendizaje de los alumnos y a promover su compromiso en éste.

- Refleja un nuevo paradigma sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se inspira en un enfoque constructivista sobre la enseñanza, que asume que el primer objetivo de la educación es comprometer a los estudiantes en construir conocimientos valiosos y relevantes y que es responsabilidad del profesor, empleando todos los recursos a su alcance, que tal objetivo se logre.
- Se centra en la naturaleza intencional de la enseñanza, cuyo eje central para la toma de decisiones se expresa en la búsqueda de "significatividad" en las acciones y procesos.
- Promueve la creación de una "comunidad de aprendices", en la que la contribución de cada cual (profesor y estudiantes) es valiosa y valorada.
- Reconoce el rol de la adecuación contextual en la toma de decisiones, en que la interrogante esencial es "¿qué combinación de ciertas actividades, materiales y métodos serán apropiada para una situación determinada, dado cierto conjunto de objetivos instruccionales (propósito o intención) y un determinado grupo de alumnos?".
- Postula que la enseñanza es una profesión y reconoce la complejidad y la alta naturaleza profesional del rol docente

Es importante reconocer que el Equipo Coordinador no recogió de modo controlado y sistemático evidencias acerca del uso efectivo del "Marco" por parte de los Equipos de colaboración, ni tampoco sobre su eficacia para orientar y fomentar el aprendizaje de la enseñanza por parte de los PPs y el desarrollo profesional de todos los integrantes. Por ello, la recomendación respecto a la potencialidad de su empleo ha surgido de una convicción más bien conceptual, reforzada por testimonios y reflexiones, aunque informales, acumuladas a lo largo del proceso de seguimiento y monitoreo de la experiencia.

Pensando en una proyección e implementación más sostenida de Programas de este tipo, parece importante considerar algunos elementos aportados por Wang y Odell (2002) en un estudio en que revisaban programas de "mentoría –o inducción– para el aprendizaje de la enseñanza" siguiendo reformas educacionales basadas en estándares y que permiten comprender la complejidad implicada en esta tarea. Es interesante tomar en cuenta lo que señalan, en el sentido que suele pasar que los impulsores de las reformas pueden promover progra-

mas de mentoría para una enseñanza "reformista" basada en estándares, pero si se examinan los supuestos en que se basan los programas, éstos se focalizan a menudo, no en los estándares, sino en un apoyo emocional y técnico. Consecuentemente, las prácticas de "mentoría" pueden llegar a ser más bien consistentes con los supuestos de base "propios" de los programas y de la variedad de sus actores, que con los supuestos de base de las reformas inspiradas o guiadas por estándares "oficializados".

Como vimos poco antes, éstas implican una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza; es posible que, en su quehacer, los "mentores" (o Colaboradores experimentados) puedan tender a promover más bien la retención y "segurización" de los PPs como secuela de la superación de sus conflictos emocionales experimentados y los "directivos", su pronta incorporación "mental y operacional" a la cultura educacional del centro escolar, pero no necesariamente apoyar su aprendizaje de la enseñanza reflexiva mediante una experiencia que los ayude a revelar sus supuestos, los desafíe a reinterpretar y reconstruir las significaciones que han ido construyendo. En nuestra perspectiva, un trabajo que ayudaría a progresar más decididamente consistiría en facilitar la toma de conciencia por parte de todos los actores implicados en los distintos niveles de la acción y colaboración formativa de la diversidad de "lógicas" o "racionalidades" implicadas en los "estándares", "parámetros" o "concepciones y valorizaciones" desde las que cada cual piensa y decide sus opciones de acción, para llegar a comprender sus eventuales coherencias e incoherencias y así comenzar a enfrentarlas.

4ª Propuesta: La presencia complementaria y sistemática de un Profesor Colaborador experimentado universitario y uno del centro educativo en el Equipo de trabajo que completa el Profesor Principiante puede contribuir a establecer:

- una mejor relación al saber (académico y profesional),
- una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica, en todos los miembros del equipo de trabajo.

Quisiéramos detenernos aquí para expresar algunas reflexiones suscitadas por la forma de composición que tuvo el PAIP, esto es, un Equipo constituido por un Profesor Principiante, como eje central, y dos Profesores "Colaboradores" del primero, uno con experiencia focalizada a partir de su actuación y desempeño como "académico

universitario" (con funciones más asociadas por tanto a la circulación y producción de conocimiento y a su impacto potencial e intencionado en la formación inicial de futuros educadores) y otro con una experiencia más centrada en un quehacer educacional orientado a facilitar la formación y el aprendizaje de niños y jóvenes en contextos formativos organizados y sistemáticos, como son los centros escolares. A riesgo de tipificar o especializar en exceso las experiencias, funciones y experticias de ambos colaboradores, queremos llamar la atención sobre las significaciones y proyecciones potenciales que cabe inferir y sugerir de esta ocasional "especialización" que se logró en nuestra experiencia colaborativa de acompañamiento e inducción para el aprendizaje de la enseñanza: sin que ello implique su implementación operacional similar a la del Programa, ¿hay algunas ventajas en que el aprendizaje de la enseñanza por parte de un Profesor Principiante se desarrolle con el aporte de ambas "modalidades" de colaboración?; los beneficios o productos de tal colaboración, ¿son extensibles sólo al Principiante, o implican cambios y progresos para los propios Colaboradores experimentados?

En un reciente Informe de una Comisión constituida por el Ministerio chileno de Educación sobre Formación inicial docente (Ministerio de Educación, Chile, 2005a), se ha afirmado que el proceso formativo del futuro docente involucra a una "triada formativa", esto es, al estudiante de Pedagogía, a los académicos de la institución formadora y, a través de las "prácticas", al profesor guía del establecimiento; coherente con una concepción de continuidad de la formación que promueva y facilite el aprendizaje docente y el desarrollo de la identidad profesional; ello podríamos extenderlo también al proceso formativo del educador principiante.

Apoyándose en un Informe de la OCDE de 2004, la misma Comisión del Ministerio chileno señaló, como uno de los problemas o debilidades de la formación inicial, cierta desvinculación entre la formación inicial docente y la realidad escolar. Como ilustración de lo señalado, la Comisión manifestaba que, en gran mayoría, el personal académico formador suele tener una relación lejana con el medio escolar (al no tener práctica en dicho contexto o por haberla tenido en otras circunstancias y contextos o por seguir careciendo de –o renunciando a– oportunidades para lograrlo al aislarse en sus funciones docentes limitadas al medio universitario, sin contactos mediante alguna modalidad de indagación o investigación al medio escolar), experimen-

tando en consecuencia una alta dificultad para referir su actividad formativa a la realidad que enfrentan los profesores en su ejercicio docente. Se alude continuamente al hecho que la formación inicial docente adolece de alta teorización, pero la que no es siempre coherente o sustentada por correlatos de la realidad y sobre todo complejidad en que la docencia se ejerce actualmente, ello acrecentado por la gran diversidad de demandas y desafíos que ha traído consigo, entre otras, la gran ampliación de cobertura experimentada por los sistemas escolares. La Comisión recuerda que los propios estudiantes en formación pedagógica hacen notar la falta de coherencia entre discurso y práctica educativa en los propios formadores, así como sus dificultades para convertirse en modelos adecuados.

En el caso de nuestro Programa, habría que considerar, además, la novedad prácticamente absoluta del desempeño de una función de apoyo por parte de un académico universitario, ya no a un "estudiante de Pedagogía" sino a un Profesor ya titulado, lo que le implicaba exigencias nuevas, especialmente al tener que cumplir un nuevo rol con un carácter deseado de mayor horizontalidad y en circunstancias y condiciones muy diversas a las de "prácticas" en la formación inicial: aportar su conocimiento y experticia en situaciones más contextualizadas y complejas de ejercicio de las funciones docentes.

Lo recién señalado permite llamar la atención sobre algunas de las limitaciones y dificultades que puede encontrar un "Colaborador (o mentor)" universitario –y que de hecho encontraron los que trabajaban en el PAIP– para encarar su labor de acompañamiento y apoyo formativo –por extensión– al nuevo Profesor en su iniciación pedagógica. Si bien la propia Comisión aludida, en el Informe referido sobre Formación inicial reconoce que el otro actor relevante, en razón del apoyo que ofrece al proceso de formación del futuro profesor –en nuestro caso, por extensión del nuevo profesor– es "el docente guía o mentor" del centro educacional donde el principiante se inserta para realizar su iniciación pedagógica, señala también que la labor de dicho profesor no es suficientemente retribuida y reconocida y destaca la necesidad de resaltar el rol formador de la escuela en su conjunto⁹,

⁹ Aunque no podemos otorgar aquí un mayor análisis a ese rol de la escuela, sugerimos como muy esclarecedor y propositivo lo que han formulado recientemente Gervais y Desrosiers (2005) respecto a "la escuela como lugar de formación de profesores".

más allá del apoyo que brinda el profesor del establecimiento que acompaña al practicante o principiante para nuestro caso. En el caso del PAIP, también la nueva función de apoyo e inducción expresada en el rol de "Colaborador" de un Profesor principiante constituía una novedad casi absoluta, en un medio en que la inserción y la iniciación en la docencia han constituido por lo general un evento enfrentado y resuelto en forma individual y en que ha primado, como estrategia de inserción, la de "echarse al agua y aprender a nadar", obviamente con los riesgos y costos que ello puede implicar para la suerte del momento pero también para el futuro profesional del nuevo profesor.

Por otra parte, en el caso del "Colaborador" aportado por el centro escolar, cabría esperar que, por su mayor presencia y cercanía respecto al contexto mismo en que se produce el ejercicio de la docencia, podría estar en mejor posición para aportar a la formación del Profesor recién titulado; ello sería perfectamente coherente desde el punto de vista de las nuevas ideas de naturaleza más social o socio-cultural sobre la cognición y el aprendizaje (Putnam y Borko, 2000; Street, 2004; Bullough, 2005): según un enfoque "situacional", la cognición como el aprendizaje son situados en contextos físicos y sociales específicos; de ahí la importancia que adquieren las actividades o prácticas habituales y "auténticas" de una cultura –en nuestro caso, de la docencia en escuelas y especialmente en el aula–. Como la cognición y el aprendizaje se consideran también como "distribuidos", más que acentuar las competencias individuales y descontextualizadas en el desempeño se enfatiza el compartir el desempeño cognitivo y de aprendizaje.

Es en esa nueva visión que se ha ido constituyendo y reforzando la "metáfora del aprendizaje colaborativo" (Street, 2004), que subyace en el fundamento del trabajo de "mentoría" y apoyo entre docentes de distinta experiencia y experticia: implica una participación de un "novato" en una actividad de construcción conjunta (cuyo motor operativo es la reflexión), en la que el "experto" lo asiste proveyéndole guía, demostraciones, retroalimentación y explicación, capacitándolo para que internalice las modalidades culturales de realización de la actividad (la docencia). Es a través de repetidas y variadas experiencias en rutinas sostenidas y situaciones desafiantes –el campo "auténtico" de la práctica docente– que el aprendiz se va convirtiendo en una "práctico experto", en el ámbito o espacio de actividades cognitivas

específicas de su comunidades (o equipos docentes). De un modo similar, aunque desde una perspectiva tal vez distinta, se ha expresado Zeichner (1993) al afirmar una de las características de su visión de la práctica reflexiva, en cuanto consiste en un compromiso a favor de la reflexión en cuanto "práctica social", que se expresa a través de la constitución de comunidades de aprendizaje de maestros, en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente; a su parecer, dicho compromiso tendría un valor estratégico para crear las condiciones que contribuyan al cambio institucional y social, en la medida que los maestros van comprobando que las situaciones concretas que ellos vivencian se acercan mucho a las vivenciadas por sus colegas.

Usando una expresión recientemente empleada por Orland-Barak y Tillema (2006), lo recién descrito sobre el rol y aporte del docente "colaborador" del centro escolar constituye el "lado claro" de la inducción en la docencia mediante "mentoría". Es tal vez ello lo que ha acrecentado la importancia asignada a la experiencia de terreno durante la formación inicial y el período de la iniciación pedagógica en la mayoría de los países, incrementándose la responsabilidad formativa de los profesores de centros escolares y el compromiso por una colaboración entre escuelas-universidad. Pero en orden a considerar lo que podría ser parte del "lado oscuro" de la función de acompañamiento, al decir de muchos analistas ambas instituciones continúan como dos mundos ampliamente separados, que coexisten yuxtapuestos y a veces interactúan tangencialmente pero caracterizados por una desconfianza e incomprensión mutuas (Bullough, 2005; Ministerio de Educación, Chile, 2005a).

Al respecto, nos parece también pertinente traer a colación con más detalle lo expresado por Bullough (2005), en el sentido de que, con la esperanza de llenar el vacío o separación entre escuela y universidad, se han creado unas especies de "llaves de paso", que corresponderían a las funciones ejercidas por las personas que trabajan teniendo un pie en la primera y otro en la segunda; pero -afirma este autor- el sólo declarar que los profesores ("de escuela") se han convertido en "formadores o mentores" (lo que suele suceder) y que se hagan reuniones con ellos para discutir los problemas y los programas aporta muy poco a mejorar la situación. Corroborando lo sostenido por Feiman-Nemser (2001b), agrega que sobre la base del supuesto jamás fundamentado empíricamente de que "los buenos profesores son necesariamente –o muy probablemente– buenos formadores de

profesores", lo que sí es bien probable que éstos sepan muy poco sobre el desarrollo de los profesores principiantes e incluso llegar a negarles un apoyo adecuado y a veces imprescindible, en razón de la persistente creencia de que la enseñanza es una práctica sumamente "personalizada", según lo que cada cual debe llegar a encontrar su propio estilo docente.

Como resultado, continúa Bullough (2005), se refuerza una "primacía de la práctica" (según expresión de Tillema, 2000) y, de acuerdo a lo planteado por Korthagen (2004), la reflexión sobre "la buena docencia" o "una docencia de calidad" -central para la mejora del docente- se torna infrecuente, y es muy probable que la formación docente permanezca como algo que es muy poco más que "un ejercicio débil de socialización profesional".

Volviendo a las interrogantes que formulamos al iniciar el análisis y sentido de esta "propuesta", es interesante considerar que ambos tipos de profesores –universitarios y de centros escolares– que actuaron en el PAIP como "colaboradores" de los principiantes destacaron un conjunto importante de aportes recibidos en la experiencia de acompañamiento, que se podían considerar como "progresos" tanto en el plano personal como profesional: *"la relevancia del trabajo en equipo...; la valoración del trabajo realizado por parte de las otras instancias implicadas (Facultad formadora, directivos de establecimientos, colegas, PPs)...; la importancia y relevancia que pudieron descubrir y otorgar al saber escuchar y apoyar al otro...; el haber aprendido a ver las situaciones docentes con una mirada metodológica más amplia y flexible; el haber instado con paciencia y confianza a los PPs a la reflexión y búsqueda de soluciones a sus problemas, en los que habría jugado un papel importante la aplicación de la autoevaluación y la mediación en momentos de tensión..., (así como) su esfuerzo y coordinación para aportar en la generación de espacios de diálogo, de experimentación de nuevas ideas y estrategias"*. Pero un logro y progreso que nos parece muy destacable, y que fue expresado por la triada de participantes en los Equipos, apuntó a que *"habían crecido también en la capacidad para cuestionar, actualizar y enriquecer sus conocimientos y sus prácticas en múltiples aspectos tanto conceptuales como técnicos y pedagógicos...; habían descubierto y comprendido la multitud de formas y de fuentes que un profesor puede usar para adquirir, profundizar y apropiarse de saberes que le ayuden a realizar eficazmente su enseñanza"*.

Ahora bien, por razones operacionales y sobre todo económicas, *no es posible que esta forma de constitución de los Equipos de mentoría e inducción en la docencia, en que intervengan personas que permanentemente estén aportando las modalidades de "colaboración" que antes diferenciamos (esto es, "académica-universitaria" y "escolar") sea la única ni en todo contexto la mejor a ser implementada. Sin embargo, nos parece que son dos dimensiones o relaciones al saber profesional que deben co-existir y co-operar de modo consistente y coherente, bajo distintas modalidades prácticas e incluso diferidas temporalmente.*

Como señala Bullough (2005), *para que el trabajo de acompañamiento de colaboración reflexiva supere el constituirse sólo como una "comunidad de compasión o protección" (según expresión de Darling-Hammond, 2001) requiere ir progresando hacia una "comunidad de indagación"; eso implica más bien una relación de crítica pensante y colaboradora, en que se pueden presentar y discutir las distintas visiones y experiencias, exigir cada vez mayores estándares para analizar y pensar las situaciones que focalizan las preocupaciones y los esfuerzos de intercambio y de mejoras en la acción. Como reconocen muchos especialistas, este logro requiere una "colaboración estructural", ciertos ajustes organizativos que apoyen una interacción sostenida sobre la enseñanza y su práctica y que posean el potencial de producir, en el tiempo, una colaboración colegiada y posiciones individuales que apoyen la colaboración; en tal dirección quienes desempeñan funciones de animación, facilitación, gestión, supervisión y monitoreo en el contexto organizativo e institucional de este tipo de experiencias de formación docente en servicio tendrían mucho que aportar a través del modo con que ejercen las tareas y funciones que les corresponden (Bullough, 2005; Orland-Barak y Tillema, 2006).*

5ª Propuesta: El aporte institucional sistemático de ciertas condiciones organizacionales y laborales favorables fortalece las motivaciones y las competencias de los miembros del equipo para desarrollar y mantener acciones y procesos reflexivos.

Como ya expresara uno de nosotros (Cornejo, 2003), en un trabajo de análisis sobre la problemática y práctica del pensamiento reflexivo entre profesores no podría faltar una "necesaria consideración de las condiciones facilitadoras para las prácticas reflexivas", aludiendo

específicamente a aquellas que tienen relación con factores organizacionales y laborales.

En tal sentido, es preciso destacar que una de las variables constitutivas del PAIP como "programa piloto o experimental" que se pudo considerar y manejar con cierta eficiencia fue la relativa a *dos elementos importantes*: uno de ellos fue la *disponibilidad efectiva, por parte de los tres profesores participantes en los Equipos de trabajo, de un tiempo asignado institucionalmente para poder dedicarlo a las labores que les requería la colaboración reflexiva, complementado por la disponibilidad de algún espacio físico en el centro escolar para poder reunirse*; el segundo apuntó a *instalar algunas formas concretas que permitieran a los participantes sentir que su nuevo quehacer tenía un reconocimiento y valoración social en el contexto institucional en que éste se desarrollaba*. En cuanto al factor "tiempo disponible", se procuró que éste tuviera un monto y periodicidad "realista" respecto al contexto profesional y laboral próximo y que en ningún caso este fuera vivenciado como adicional al quehacer habitual (y por tanto "costeable" por los propios profesores, como suele suceder), sino un aporte institucional que manifestaba una valoración, aunque modesta, significativa respecto a las tareas desempeñadas en el Equipo. En lo que respecta a las modalidades de reconocimiento y valoración social e institucional, en que generalmente en el medio local se traducen en incentivos y gratificaciones económicas a la participación, con los recursos de que disponía el Programa se otorgaron compensaciones y aportes, principalmente bajo la modalidad de materiales y recursos metodológicos para la enseñanza y de apoyos para la asistencia a programas de perfeccionamiento y formación en servicio que respondieran a necesidades sentidas por los propios participantes.

La consideración de condiciones tanto organizacionales como laborales ya había sido destacada por los Principiantes (Cornejo, Padilla y otros, 2001) al referirse a su incidencia tanto en su proceso de búsqueda y selección del primer trabajo docente (estilo de gestión, clima organizacional, dependencia administrativa, nivel salarial e incentivos económicos adicionales, cantidad de alumnos a cargo, infraestructura en cuanto a espacios y recursos, horario de funcionamiento) como en la "calidad" con que habían vivenciado su proceso de inserción e iniciación pedagógica e incluso en su permanencia en el ejercicio docente (clima organizacional, condiciones laborales asociadas

o resultantes especialmente de los estilos de dirección y gestión de los centros y de las posibilidades de apoyo como de participación y autonomía que ellos les facilitaban). La vivencia de un estilo de relación, participación y comunicación más horizontal y colaborativa en el PAIP les llevó, por una parte, a apreciar más críticamente los climas y estilos organizacionales existentes, pero también a visualizar modalidades y condiciones facilitadoras de su reconstrucción en un sentido más gratificante y satisfactorio.

En cuanto a los "Colaboradores" (Cornejo, Padilla y otros, 2002), éstos se refirieron a la incidencia de los factores organizacionales y laborales en cuanto "obstaculizadores" de una mejor forma de desempeño en su función de acompañamiento, los que por lo general decían relación con diversas condiciones laborales indispensables para poder funcionar como "equipo" y cumplir sus planes y objetivos (por lo demás oficialmente acordadas y comprometidas, por lo cual implicaban una denuncia de no cumplimiento de ello): espacio y tiempo físico y "psicológico" para reunirse, con una consecuente "carga docente" no muy abultada; posibilidad efectiva para lograr coincidencias de horarios de funcionamiento; autonomía y flexibilidad para lograr atender las demandas tanto propias como institucionales.

En la gran mayoría de los estudios sistemáticos o evaluativos sobre experiencias de mentoría e inducción en el ejercicio docente, el factor "tiempo efectivamente disponible", esto es, en el horario comprometido de trabajo por parte del docente y, por tanto, implicando una liberación o disminución de la carga docente habitual, ha sido mencionado como facilitador crucial y contribuyente al mayor o menor éxito de las experiencias implementadas. Podemos destacar como representativo de eso lo afirmado por Street (2004), en cuanto a que, en las experiencias de aprendizaje colaborativo del "aprender a enseñar" que analizó, el tiempo, los espacios y lugares para la reflexión conjunta habían sido esenciales en su contribución al desarrollo profesional: el tiempo de que dispusieron todos los participantes fue un factor o condición importante para que los "colaboradores" mediaran, en las "zonas de desarrollo próximo", las experiencias de los "principiantes" a través de diálogo y reflexión, tiempo precioso que fue puesto a su disposición por los animadores de la experiencia -como en nuestro Programa- para conversar, compartir y reflexionar sobre cómo ir reconstruyendo sus prácticas docentes y su identidad profesional. Para incorporar las perspectivas y visiones tanto de los "colaboradores ex-

perimentados" como de los "principiantes", coincidimos con el autor en que las escuelas y las universidades necesitan crear el "espacio" (instancia o dispositivo), en el cual éstos dispongan de tiempo para negociar su participación, identificar las necesidades en el momento en el que los "recién llegados al oficio" se baten para integrarse a la comunidad profesional educativa en calidad de participantes "completos". Para progresar en ello y lograrlo, se requiere contar también con la acción facilitadora de las instancias administrativas y de regulación de las decisiones y de las atribuciones de recursos para participar en actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación de las prácticas y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Montecinos, 2003).

4. A título de conclusión prospectiva:

¿Qué pasó finalmente con el PAIP?, ¿tuvo alguna continuidad, por una parte, en el ámbito de la formación continua de la propia Facultad universitaria formadora en la que tuvo origen en cuanto experiencia "piloto"¹⁰ y, por otra, en el contexto más amplio del sistema escolar nacional?

El Programa de Fortalecimiento de la Formación inicial docente, en cuyo marco institucional nacional y con cuyo apoyo financiero se pudo implementar el PAIP, terminó su funcionamiento el año 2002 (Avalos, 2002). Por razones diversas, entre las cuales no fue de las menores la relativa al financiamiento requerido para continuar el modelo de acompañamiento con los egresados de la Facultad, el Programa fue decreciendo en actividad en la misma medida que no se mantuvieron sobre todo los recursos humanos, concretamente en cuanto a los docentes tanto universitarios como de centros escolares que

¹⁰ No podemos dejar de mencionar aquí que algunos miembros del Equipo Coordinador intentamos continuar la labor de apoyo a los egresados de la Facultad de las cohortes siguientes mediante una "experiencia virtual de formación continua" implementada mediante un sitio web (EGRESEDUC), incorporado en la plataforma virtual desarrollada por la Facultad. Para organizar su contenido e implementación, se siguió de cerca el modelo con que se había realizado el "Boletín del Egresado" que se describió anteriormente. Funcionó durante tres períodos académicos, con un éxito importante; pero, la carencia de recursos humanos y tecnológicos para sostener su desarrollo provocó su progresiva extinción.

podrían disponer de tiempo suficiente para realizar sus funciones y tareas de “colaboración y acompañamiento” de los principiantes.¹¹

Sin embargo, recientemente dicha situación experimentó un vuelco importante, que puede tener consecuencias fundamentales para el futuro de la inducción y de los Programas de mentoría en el país: durante el año 2005: el Ministerio chileno de Educación formó otra Comisión, integrada por representantes del Centro de Perfeccionamiento e Investigación de Profesores CPEIP) y de otros organismos del propio Ministerio, por representantes del Colegio de Profesores y por especialistas que tuvieran alguna experiencia tanto académica como práctica, para elaborar la “Propuesta de una Política de inducción de Profesores nuevos”. A fines del 2005, la Comisión entregó su propuesta.

En lo esencial, la propuesta de la Comisión contempló *la implementación de un “Sistema* (y ya no sólo de un “Programa” o “Proyecto”) *de inducción o apoyo para profesores que ingresan al ejercicio docente”,* cuyo propósito general será apoyar a los Profesores principiantes durante su primera inserción docente (el apoyo y acompañamiento de inducción se les asegura durante su primer año de ejercicio), mediante acciones específicas dentro y fuera del centro escolar que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño.

En cuanto a la organización del nuevo sistema, su implementación ha sido propuesta como un proceso progresivo y sistemático que permita que, al cabo de 5 o 6 años, se vayan incorporando progresivamente a la “inducción” la totalidad de los docentes de Educación Básica y Media de establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal y particular subvencionada de todo el país.

Como no ha sido el objeto principal de este trabajo, no entraremos en mayor detalle acerca de las características del Sistema de inducción

¹¹ Sin que podamos entrar aquí a un análisis más a fondo del problema suscitado para la continuidad, como uno de nosotros ha expresado en otro contexto (Cornejo, 2005), lo acontecido con el Programa puede considerarse, en una importante medida, como una más de las ilustraciones de la precariedad con que, en nuestro medio, se batan las políticas de formación docente, especialmente las referidas a las de “formación de formadores de Profesores”.

propuesto por la mencionada Comisión. Nos interesa señalar algunos elementos que para nosotros parecen relevantes y pertinentes:

- En primer lugar, a través de objetivos específicos que se han propuesto para el nuevo Sistema, así como de los dispositivos sugeridos para su mejor funcionamiento, se ha podido ver considerados –al menos en términos nominales y declarativos por ahora– algunos de los principios y fundamentos conceptuales, así como de “dispositivos operativos” que orientaron y regularon el funcionamiento del PAIP y que hemos destacado como dimensiones y factores relevantes y pertinentes de eficacia en nuestra “propuesta”: constitución en este caso de una diada de trabajo colaborativo entre un Profesor Principiante y un Profesor Experimentado del ámbito escolar, quien funcionará como “mentor” del primero; formación sistemática de los mentores –en este caso, contemplando más explícitamente por ahora aquella de carácter “inicial”-, supervisada por el CPEIP y encomendada a las instituciones universitarias que puedan acreditar alguna experiencia y experticia en la problemática; trabajo formativo entre la diada a partir del ejercicio docente en el centro escolar de inserción, cuyo desarrollo y progreso se vaya expresando mediante la elaboración de un Portafolio profesional y los criterios aportados por el Marco para la Buena enseñanza, con el fin de ir apreciando la calidad del desempeño y desarrollo profesional del nuevo profesor; participación de los integrantes de la diada en otras actividades formativas en instancias distintas al propio centro escolar, que permitan ampliar los intercambios y promover nuevas reconstrucciones del aprendizaje de la enseñanza mediante reflexión retroalimentada por nuevas perspectivas y experiencias; recomendación de asignación de un monto de tiempo suficiente para que tanto Principiantes como “mentores” puedan desarrollar y dedicarse efectivamente a las tareas que les implica su participación en la inducción, cuyo costo sería aportado por los centros escolares con recursos complementados por el Ministerio de Educación (claramente, este último será uno de los puntos cruciales a debatir y negociar para la implementación del nuevo sistema proyectado).
- Obviamente, el paso desde una experiencia implementada con carácter “experimental” y contextualizada a un espacio institucional (tal vez más cercano a lo “micropolítico”) y temporal limitado -como fue la del PAIP-, a la implantación de un “sistema” que intenta abarcar progresivamente a un conjunto importante de los

profesores que inician su ejercicio docente en el sistema escolar de un país –definitivamente en un terreno más asociado a las definiciones y decisiones de políticas públicas–, constituyen tareas o empresas de muy distinta envergadura. En el contexto “macropolítico” en que se intentará instalar el nuevo “sistema” existen todavía una serie de tensiones e incluso contradicciones aun no resueltas en relación a la formación y el desarrollo profesional de los profesores, entre otras las relativas al estatus social y político de la función docente; al diseño y establecimiento de una carrera docente; a una política clara, coherente y continua de formación docente; a las condiciones y exigencias para el ejercicio de la docencia, entre las cuales no es menor la que se refiere al sentido y modalidad de la evaluación del desempeño de los profesores.

Para quienes, junto a otros, hemos planteado la necesaria búsqueda de respuestas a la problemática de la inserción e iniciación en el ejercicio docente, lo que se abre hacia adelante constituye una gran esperanza y una excelente oportunidad para lograr ciertos avances. Pero opinamos también que ello no puede realizarse sin tomar en cuenta que, a nuestro entender, la tensión definitiva que se tiene que enfrentar y tratar de resolver, con una amplia participación de agentes y actores implicados, es la que formulamos anteriormente en términos de una concepción y una práctica en el ámbito de la formación docente y el desarrollo profesional capaz de construir adecuadamente una respuesta a la cuestión que, para nuestro ámbito de los Profesores principiantes, formulara nuestra colega C. Garant (1999) en el título de uno de sus trabajos: **“El acompañamiento en la iniciación de la práctica docente: ¿invitación o freno a la emancipación profesional?”**. Reiteramos la necesidad de generar un dispositivo de formación continua, que, incluso definiéndose por una modalidad de “acompañamiento reflexivo y colaborativo, por acentuar en forma exclusiva o predominante el carácter “dramático” que adquiere habitualmente el proceso de inserción para los Principiantes, genere un tipo de apoyo o “socialización” que puede estimarse necesario para ayudarlos a gestionar la complejidad con que se les presenta la enseñanza, pero susceptible también de transformarse en una socialización definida más como “fomentadora de la adaptación a la cultura docente existente en el medio escolar” y retardadora o contradictoria de la autonomía y creatividad que conlleva la “profesionalidad” que se espera de los docentes.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos B. (1999): "Mejoramiento de la Formación Inicial Docente". En: García-Huidobro, J.E. (ed.), *La Reforma Educacional Chilena*, Ed. Popular, Madrid, p. 195-214.
- Ávalos B. (2002): *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Chile.
- Beauchesne, A.; Garant, C.; Lane, J. y Dumoulin, M-J. (2001): "Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire". In: Beauchesne, A.; Martineau, S. y Tardif, M. (dir). *La recherche en éducation et les pratiques professionnelles*. Editions du CRP, Sherbrooke, p. 97-112.
- Bullough, R.V. (2005): "Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity". *Teaching and Teacher Education* (21) 143-155
- Campbell, D. M. y otros (1997): *How to develop a Professional Portfolio. A Manual for teachers*. Allyn and Bacon, Boston.
- Cochran-Smith, M. (1991): *Learning to teach against the grain*. Harvard Educational Review, 61(3), 279-310.
- Cornejo, J. (2003): "El pensamiento reflexivo entre profesores". En: *Revista Pensamiento Educativo (Chile)*, 32, 343-373.
- Cornejo, J. (2005): La formación de Formadores de Profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente. *Revista Foro Educativo* (UCSH, Santiago de Chile), N° 8, 11-41
- Cornejo, J.; Fernández, M.; Henríquez, R. y Hernández, R. (1999): Formación continua para el desarrollo profesional: "Programa de apoyo a la inserción de Profesores principiantes". *Boletín de Investigación educacional* (Facultad de Educación, PUC Chile), vol. 14, 466-485.
- Cornejo, J.; Padilla, A.; Molina, P.; Galaz, A. y Fuentealba, R (2001): "Inserción e iniciación docente en Profesores principiantes: estudio de seguimiento en un Programa colaborativo entre Universidad y medio escolar". *Boletín de Investigación*

- educacional* (Facultad de Educación, PUC Chile), vol. 16, 77-93.
- Cornejo, J.; Padilla, A.; Molina, P.; Fuentealba, R. y Galaz, A. (2002): "Aprendiendo a enseñar entre Profesores principiantes y experimentados: Roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados". *Boletín de investigación educacional* (Facultad de Educación, PUC Chile), vol. 17, 362-385.
- Danielson, C. (1996): *Enhancing Professional Practice. A framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia
- Desgagné, S. (1995): "Pour lancer le Forum sur l'insertion professionnelle: une mise en perspective". En: Garant, C. y otros (ed.). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Editions du CRP, U. de Sherbrooke.
- Donnay, J. y Charlier, E. (2006): *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Editions du CRP, Sherbrooke-Presses Universitaires de Namur, Belgique.
- Ellsworth, J.Z. (2002): "Using Student Portfolios to increase Reflective Practice among Elementary Teachers". *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 342-355.
- Esteve, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de Secundaria. Una reflexión sobre el Curso de cualificación pedagógica*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Feiman-Nemser, S. (2001a): "Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher". *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2001b): "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Garant, C.; Lavoie, M.; Hensler, H. y Beauchesne, A. (1999): "El acompañamiento en la iniciación de la práctica docente: ¿invitación o freno a la emancipación profesional?" *Boletín de Investigación educacional* (Facultad de Educación, PUC Chile), vol. 14, 544-577.

- Gervais, C. y Desrosiers, P. (2005): *L' école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les Presses de l'Université Laval.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Grao, Barcelona.
- Korthagen, F.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, Mahwah, N. Jersey-London.
- Lyons, N. (1998): "Reflection in teaching: can it be developmental? A portfolio perspective". *Teacher Education Quarterly*, winter, 115-127.
- Maroy C. (2005): "Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances". *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, GIRSEF, U.C. de Louvain, Belgique.
- Ministerio de Educación - Chile (2000): *Marco de la Buena Enseñanza*.
- Ministerio de Educación - Chile (2005a): *Informe Comisión sobre Formación inicial docente*. Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación - Chile (2005b): *Propuesta de una Política de Inducción de Profesores nuevos*. Versión de circulación restringida, policopiada.
- Montecinos, C. (2003): "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". *Psicoperspectivas*, Revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso, 1-32.
- Orland-Barak, L. y Tillema, H. (2006): "The "dark side of the moon": a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings". *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12 (1), 1-12.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur, Paris
- Putnam, R. y Borko, H. (2000): "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on Teacher learning?" *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Reynolds, A. (1992): "What is a competent beginning teacher?" *Review of Educational research*, 62 (1), 1-35.

- Street, C. (2004): "Examining learning to teach through a social lens: How mentors guide newcomers into a Professional community of learners". *Teacher Education Quarterly*, 31 (2), 7-24.
- Veenman, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-174.
- Vonk, J.H.C. (1995): "Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers". *Revista Española de Pedagogía*, N° 200, 5-25.
- Wang, J. y Odell, S.J. (2002): "Mentored Learning to Teach according to Standards-Based Reform: A Critical Review". *Review of Educational Research*, 72 (3) 481-546.
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998): "A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Winsor, P.J.T; Butt, L.B. y Reeves, H. (1999): "Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education: can Portfolios do the job?" *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 5 (1) 9-31.
- Zeichner, K.M. (1993): "El Maestro como Profesional Reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía* (España) N° 220, 44-49.
- Zeichner, K.M. y Liston D.P. (1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En: Angulo, J.M.; Barquin, J y Pérez Gómez, A., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación, y práctica*. Ed. Akal, Barcelona, p. 506-532.

¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?¹

*Josefina Beas F., Viviana Gómez N. y Paulina Thomsen Q.*²

1. Introducción

1.1. ¿Por qué sería necesario que los profesores cambien sus formas de enseñar?

Es indudable que estamos viviendo una era de impresionantes cambios. La tecnología está revolucionando nuestras formas de vida; no obstante, estos cambios culturales no se han dado a la par con las transformaciones de una escuela que prepare a las personas para incorporarse en esta nueva cultura. Actualmente, existe un consenso amplio con relación a que la explosión de la información exige que las personas desarrollen habilidades que les permitan seleccionar la información, procesar profundamente aquella que deban utilizar para resolver problemas, poniendo en juego aquel potencial que se identifica con las denominadas «habilidades de nivel superior». En síntesis, necesitan aprender comprensiva y profundamente.

Pero, ¿qué estamos entendiendo por 'aprendizaje profundo'? Creemos que una persona 'ha aprendido profundamente' cuando demuestra un dominio teórico-práctico sobre un tema. En otras palabras, y siguiendo a Perkins (1999), cuando es capaz de exhibir múltiples operaciones sobre un tópico; por ejemplo, es capaz de definirlo, explicarlo, compararlo con otros elementos, sacar inferencias y conclusiones, resolver problemas de la vida cotidiana en que aplica ese conocimiento e, incluso, inventar y crear a partir de ese dominio (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000). Es lo que comúnmente llamamos 'un experto' en el tema. Sin embargo, lo que ocurre frecuentemente

¹ Este capítulo se basa en los resultados obtenidos en los dos últimos Proyectos del Equipo: Fondecyt N° 100312 y Fondecyt N° 1030920.

² Académicas Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

en las salas de clases no propicia este tipo de aprendizaje, sino más bien tiende a suscitar conocimiento reproductivo por parte del estudiante, sin que éste deba echar mano de sus habilidades superiores. Los profesores tienden, en general, a replicar modelos de enseñanza similares a los que utilizaban sus propios maestros hace ya varias décadas, basados más en la reproducción que en la comprensión del conocimiento.

Actualmente, una cantidad importante de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad del aprendizaje y hacerlo cada vez más comprensivo, se ha centrado en las teorías del cambio conceptual (Gelman, 1990, en Pozo y Rodrigo, 2001) en las que se ha postulado que el conocimiento debe construirse a partir de las teorías cotidianas o implícitas con que las personas se mueven por la vida y con las que, por supuesto, se acercan niños y adultos al aprendizaje de carácter académico. El afán de los profesores e investigadores que se han aproximado al trabajo docente con tales creencias se ha concentrado en explorar los conocimientos previos (las teorías implícitas) que traen los alumnos, a fin de aplicar estrategias instruccionales que les permitan cambiar tales ideas por otras de carácter más científico o disciplinario. Los resultados han sido desalentadores: los conocimientos previos y las creencias sobre el mundo natural y social que construimos las personas en forma espontánea, y por cierto también los profesores, presentan una alta resistencia a los cambios esperados.

Las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación tienen una fuerza muy importante en sus prácticas educativas y, a pesar de que en el nivel del discurso parecen entusiasmarse con nuevas proposiciones, los cambios a nivel de la práctica son más bien modestos. La tradición cultural muestra que, generación tras generación, los profesores han desarrollado su trabajo con tales concepciones compartidas, no sólo en el plano de la academia, sino también del público en general. Sin embargo, el mismo público que parece avalar tales creencias es el que hoy en día está reclamando a la escuela que cambie sus tradicionales formas de enseñanza aprendizaje por otras más afines a las demandas actuales. Sin embargo, curiosamente, estas demandas también parecen estar establecidas sólo al nivel del discurso público, porque a la hora de realizar los cambios se produce una resistencia generalizada. Los pa-

dres de familia se inquietan cuando sus hijos deben realizar tareas diferentes a las tradicionalmente acuñadas como «tareas escolares» en los patrones culturales. Los estudiantes, por su parte, se resisten al esfuerzo que implica tomar el control de su propio aprendizaje, no creen en sus propias capacidades y necesitan continuamente el refuerzo y la aprobación de sus maestros. Finalmente, estos últimos, a su vez, también presionados por los padres y la sociedad en general, se concentran en enseñar grandes cantidades de contenidos que serán exigidos por evaluaciones externas a la escuela y por los exámenes de admisión a las universidades.

1.2. ¿Qué características debería tener un sistema de formación y capacitación que lleve a los profesores a un cambio conceptual de esta naturaleza?

Creemos que, sea cual sea el diseño que se proponga, éste debe caracterizarse por impactar tanto el pensamiento como la práctica del profesor. Conseguir este resultado no es sencillo; numerosos trabajos de reconocidos especialistas así lo han demostrado (Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt y Moffett, 1992; Tishman, Perkins y Jay, 1994; Arredondo, 2004; Monereo, Castelló, Badia y Miquel, 2000). Por nuestra parte, esta meta nos ha exigido un persistente trabajo para intentar descubrir aquellos factores que se asocian a las necesidades de capacitación de un profesor que debe enfrentar las demandas para un aprendizaje profundo.

En un comienzo, el diseño de capacitación que utilizábamos en nuestros trabajos apuntaba más bien a preparar a los profesores en la comprensión y puesta en marcha de un modelo cognitivo de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en el supuesto de que, con este dispositivo, se produciría una transformación tal que habilitaría a los profesores para el cambio de paradigma deseado. Nuestros esfuerzos se centraban en actualizar y cambiar los referentes teóricos del profesor, tratando de relevar aquellos modelos de aprendizaje centrados en la mente del aprendiz, más que en el profesor o en los contenidos. Nuestras intenciones eran centrarnos en la construcción del conocimiento para promover el aprendizaje comprensivo.

Como resultado de estas experiencias de capacitación, se logró un relativo nivel de avance, tanto en la calidad de la enseñanza impartida

por los profesores capacitados, como en el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Beas, Gómez y Thomsen, 2002). Pero aún no lográbamos conseguir los cambios persistentes que evidenciaran una real transformación de las creencias del profesor. El análisis de la información recopilada nos señalaba que, si bien era cierto que el docente de alguna manera se había apropiado de una nueva visión y de un nuevo lenguaje, el cambio estaba más bien en el discurso que en su práctica pedagógica. Las creencias que pretendíamos transformar mostraban alta resistencia y su evolución era muy lenta.

Afortunadamente, estudios recientes están dando nuevas luces y mostrando nuevas orientaciones. Rodrigo y Correa (2001), luego de señalar el avance teórico que se ha producido en torno a la utilización de la teoría de los esquemas y de los modelos mentales en la explicación del cambio representacional, muestran la conveniencia de que la escuela abandone su afán de sustituir el conocimiento implícito por el conocimiento científico en la forma que se ha venido haciendo. Esta idea se genera en los resultados que se han obtenido, los que han mostrado que lo que suele ocurrir como respuesta de los alumnos cuando se los presiona a sustituir sus teorías implícitas es la compartimentación de las ideas en lugar de su reestructuración.

Estimamos, junto con estas autoras, que aún queda mucho por resolver. Sin embargo, lo avanzado permite incorporar nuevos elementos en la capacitación, ya que como la moderna teoría de los modelos mentales lo sugiere, para cambiar las representaciones se ha visto necesaria la intervención del contexto y la flexibilización de las expectativas de transformación en la línea señalada más arriba.

En la búsqueda de la contrastación de nuestra experiencia con otras similares, nos encontramos con que diversos enfoques de corte cognitivo sugieren intentos de intervención de la práctica pedagógica, utilizando diferentes recursos para provocar el cambio conceptual del profesor. Entre estos recursos se encuentran el uso de analogías, la provocación del conflicto cognitivo, la elaboración del modelo de redescrición representacional, el uso de técnicas metacognitivas y la aplicación multicontextual. En nuestro caso, como se verá más adelante, se optó por utilizar una combinación de conflicto cognitivo con el uso de estrategias metacognitivas.

1.3. *¿Por qué usar el conflicto cognitivo?*

Los resultados en torno al uso del conflicto cognitivo demuestran que (Rodríguez Moneo, 1999):

- La nueva información suele provocar un conflicto cuando se contrasta con las preconcepciones de los sujetos y aquél suele también actuar como provocador del cambio.
- La existencia del conflicto permite, en muchos casos, dejar en evidencia que el paradigma en uso no logra cubrir la problemática que se desea en su totalidad. Como consecuencia, la persona tiende a acoger otro paradigma para cubrir las áreas no resueltas por el paradigma anterior.
- Aún tiene validez la influencia de la idea de equilibración de Piaget, que señala una perpetua búsqueda de estados de equilibrio superiores a partir del conflicto cognitivo.

Por su parte, las estrategias metacognitivas potenciarían los efectos del conflicto al ayudar al profesor a reconocer las teorías y a evaluar, si es necesario, el cambio de teoría (Rodríguez Moneo, 1999).

Por otra parte y, en forma paralela a los estudios del cambio conceptual, se han desarrollado numerosas experiencias que utilizan la práctica reflexiva como un recurso para la profesionalización del docente. Se podría pensar que ambas vertientes teóricas, en definitiva, están apuntando a un mismo objetivo, el cual es mejorar el desempeño del profesor en la sala de clases. Desde nuestro punto de vista, ambas líneas teóricas se centran en la problematización del profesor como un recurso de cambio. Desde la perspectiva sociológica, se establece claramente que al ser humano se le produce un problema al verse enfrentado a situaciones que no puede resolver adaptativamente desde los recursos de su rutina. En estas circunstancias, se generan las condiciones para poner en juego las competencias profesionales como docente. No obstante, como hemos observado en la práctica, lo que objetivamente parece ser un problema pedagógico, no parece ser percibido de esa forma por los profesores. Por ejemplo, un bajo rendimiento general en una evaluación debería ser fuente de reflexión por parte del profesor para averiguar las variables intervinientes y asumir así su responsabilidad; sin embargo, vemos que muchas veces no problematiza esta situación y tiende a atribuirla a variables externas o ajenas a su control, como, por ejemplo, asumir que los alumnos no estudiaron.

1.4. ¿Cómo llevar estos cambios a la práctica?

Como respuesta al problema de cómo producir el cambio, nos propusimos un diseño de capacitación que permitiera integrar ideas y hallazgos de los dos enfoques teóricos señalados: por una parte, la vertiente de la psicología cognitiva y el conflicto cognitivo y, por otra, el enfoque de corte más sociológico de la práctica reflexiva, al estilo de las propuestas presentadas por Schön (1987).

A partir de estas ideas, elaboramos un diseño de práctica reflexiva cuyos componentes se muestran en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

Cuadro 1: Diseño de la sesión de práctica reflexiva.

1ª parte de la sesión	2ª parte de la sesión
<ul style="list-style-type: none">- Suscitar el planteamiento de temas que espontáneamente preocupan a los profesores para crear un clima de confianza y atender las necesidades reales de los profesores.- Leer fragmentos de los registros de clase que develen una inconsistencia entre su discurso y su práctica (para contrastarlos con la teoría implícita).- Reflexionar sobre el conflicto (entre la teoría implícita y el modelo teórico, si se presenta).	<ul style="list-style-type: none">- Poner en la mesa de discusión un problema o una inconsistencia que las investigadoras hubiesen detectado en los registros de la observación de clases para centrar y generar el conflicto en los «nudos de resistencia».- Analizar el problema estimulando el uso de estrategias metacognitivas.- Visualizar en forma conjunta un posible desajuste de la enseñanza (con el fin de observar cambios o en su defecto, resistencias en la práctica futura).

Desde el punto de vista metodológico y con el propósito de seguir la evolución de la representación de los profesores en profundidad, hemos optado por diseños de estudio de casos múltiples.

Entre estos casos múltiples, contamos con seis parejas de profesores que han diseñado y aplicado un mismo tópico generativo (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000) en dos cursos paralelos del mismo nivel escolar. Las prácticas reflexivas se realizaron quincenalmente durante la aplicación de cada tópico. En estas sesiones de reflexión, los profesores recibían la mediación de una de las investigadoras con el fin de producir conflicto cognitivo y favorecer los procesos de cambio. Estas experiencias se realizaron en el segundo semestre de 2001 y el primer semestre de 2004. En total, cada pareja de profesores participó en un promedio de seis sesiones de práctica reflexiva durante la aplicación de su tópico generativo.

El material sobre el cual se intentaba producir conflicto cognitivo provenía de la contrastación entre el discurso de los profesores y la observación de su práctica pedagógica.

Para conseguir un mayor nivel de cualificación de la información, habitualmente utilizamos técnicas de triangulación y realizamos evaluaciones del discurso de los profesores antes, durante y después de la experiencia, a través de diferentes métodos. Los cambios en el discurso se han analizado a través de registros magnetofónicos de entrevistas y reuniones de práctica reflexiva. Por su parte, los cambios en la práctica los observamos a través de la contrastación entre lo que el profesor declara en las reuniones y lo que realmente realiza en su aula.

1.5. ¿Qué resultados hemos obtenido?

Para los efectos de este capítulo, entregaremos resultados obtenidos en tres dimensiones: un perfil de un profesor que trabaja para el aprendizaje profundo, el impacto del diseño de práctica reflexiva elaborado como recurso de cambio cognitivo y, finalmente, algunos resultados relacionados con la calidad del aprendizaje de los alumnos.

2. Perfil del profesor centrado en el aprendizaje profundo

A partir del análisis cualitativo de prácticas reflexivas en sucesivos trabajos, surgió una serie de categorías que contenían básicamente los estilos de planificación, enseñanza y evaluación que habían ido adquiriendo los profesores a través de estas experiencias de perfeccionamiento. Estos resultados nos permitieron elaborar un perfil de un profesor centrado en el aprendizaje profundo (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2003), según vemos en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Rasgos característicos del perfil de un profesor centrado en la enseñanza para el aprendizaje profundo.

Características respecto a la planificación	Características respecto a la enseñanza y la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en la mente del que aprende. - Orienta la enseñanza al logro de metas de comprensión. - Prepara materiales de enseñanza con antelación. - Concibe la planificación como trabajo colaborativo con sus pares. - Busca fuentes para mejorar su propio dominio de los contenidos. - Organiza la información desde una perspectiva lógica para favorecer la transposición didáctica. - Regula el tiempo de las acciones de enseñanza con los tiempos necesarios que se le deben otorgar al alumno para que procese la información y aprenda. - Concibe la planificación como un instrumento flexible, admite cambios de acuerdo al avance en el aprendizaje de los alumnos. - Incluye actividades de uso significativo del conocimiento. - Conecta los contenidos académicos con la vida cotidiana del aprendiz. - Utiliza la planificación como un instrumento didáctico efectivo para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explora los conocimientos previos. - Centra la enseñanza en la transformación de las representaciones iniciales. - Conecta las actividades de enseñanza con las metas de comprensión propuestas. - Utiliza preguntas claves. - Incentiva a los alumnos a parafrasear la información. - Ilustra la información con muchos ejemplos. - Genera actividades adicionales para ajustar la enseñanza. - Incorpora la retroalimentación como un recurso pedagógico importante. - Enseña estrategias de organización del conocimiento. - Enseña explícitamente destrezas intelectuales. - Utiliza estrategias variadas acorde a las necesidades de los alumnos. - Valora y entrega criterios de evaluación a los alumnos.

2.1. Contrastación del perfil con las evidencias empíricas

Los rasgos del perfil descrito previamente están fundamentados en expresiones textuales de los profesores durante las prácticas reflexivas (Beas et al., 2003). Para ejemplificar cómo se fueron mostrando estos rasgos del perfil, transcribiremos algunas de las reflexiones que realizaron los profesores en relación a algunos de estos rasgos.

2.1.1. Características de la planificación:

- Al planificar la enseñanza, el profesor se esfuerza por desarrollar una secuencia de actividades de aprendizaje, imaginándose lo que debiera ocurrir en la mente del alumno para aprender exitosamente el contenido propuesto.

Profesora A: «La idea principal era la parte divina que le agregan a la naturaleza». Profesora B: «Ya, pero ¿cómo se lo explicamos a los niños? La idea principal para un niño hay que imaginársela» (Sesión 3, 2001).

Profesora D: «Si tú planteas la pregunta como estaba y tú (además) les dices que revisen los postulados del fascismo y que busquen evidencias. ¿Sabes? A los niños les sale (más) fácil, no les resulta complicado». (Sesión 5, 2004).

- El proceso de planificación implica una constante interacción entre los docentes, lo que lleva a un permanente mejoramiento en el dominio de los contenidos.

Profesora A: «Pero todos son Lonkos, todos son jefes, pero deberíamos hacer una distinción porque...» Profesora B: «El Lonko no es lo mismo que el Cacique, porque el Lonko es más anciano...» (Sesión 1, 2001).

Profesora C: «Acá dice Estado totalitario, habla solamente de que el Estado controla todo. Todo dentro del Estado, nada fuera del Estado». Profesora D: «Sí, pero hay propaganda que está dirigida a la juventud; es un estado militarizado. O sea, hay varias cosas». Profesora C: «Pero es como Estado totalitario. Habría que rescatar esa idea. Las otras, según lo que yo entendí, son ideas que se suponen como postulados centrales del fascismo, no necesariamente del Estado totalitario...» (Sesión 5, 2004).

Profesora D: «¡Ay, me sirvió! Que me sirvió eso para distinguir en qué se diferencian los diagramas de flujo de los mapas conceptuales. Eso también fue bueno». (Sesión 3, 2004).

- La planificación es concebida como una herramienta de trabajo de gran flexibilidad respecto a su uso, pues admite la introducción de cambios de acuerdo al avance observado en el aprendizaje de los alumnos.

Profesora A: «También lo buscamos en la ficha y leímos y sacamos la idea principal. Yo les dije que pueden empezar de lo más pequeño a lo más grande y un niño me dijo prefiero hacerlo de otro modo y yo le di la posibilidad de hacerlo» (Sesión 2, 2001).

Profesora D: «Yo pasé toda las guerras del frente occidental (y) el

frente oriental y se me acerca un alumno y me dice Miss, en octavo básico yo hice un trabajo de la Primera Guerra Mundial con cuatro compañeros y todavía lo tenemos guardado. ¿A usted le gustaría que nosotros hiciéramos una exposición...? Obviamente (les di permiso)». (Sesión 2, 2004).

Profesora C: «Lo que yo creo es que... valdría la pena juntarnos porque yo siento que estamos siguiendo el tópico (literalmente)... ¿No es cierto? Pero, valdría la pena juntarnos y elaborar ciertas preguntas potentes que, en el fondo, lleven a los niños a un análisis más profundo entre ellos...» (Sesión 2, 2004).

- *La planificación es considerada como un instrumento didáctico que permite una mejora en la toma de decisiones respecto de la enseñanza.*

Profesora A: «Les cuesta mucho entender esto, yo tenía que dar muchos ejemplos el año pasado. Debemos trabajarlo de manera distinta...» (Sesión 4, 2001).

Profesora D: «...yo he dicho siempre: yo haría (sólo) un tema. O la Primera Guerra Mundial o la Segunda Guerra Mundial, o la Guerra Fría, pero abarcar todo el siglo XX con un tópico... realmente no se puede. O le das cabida a abarcar esa cantidad de contenidos sin profundizar, porque es imposible ir haciendo las dos cosas, dado el tiempo, o te metes en uno y profundizas en ése y con ése vas conectando tangencialmente con otra época que viene más adelante o más atrás» (Sesión 6, 2004).

2.1.2. Características de la enseñanza y la evaluación:

- El énfasis de la enseñanza se focaliza en la transformación de las representaciones iniciales de los alumnos, en conocimiento científico.

Profesora: «Es super importante que los niños sepan que uno siempre tiene representaciones iniciales de las cosas» (Sesión 1, 2001).

Profesora: «Me llamó mucho la atención, si hay una valoración que ellos han tenido en este tiempo, tiene que ver con un cambio en la representación inicial donde había una sensación de que ellos eran menos civilizados...» (Sesión 4, 2001).

Profesora D: «Pero sabes, que a mí me da risa por las opiniones de los niños. (Ellos) dicen: ¿Sabe? Yo antes creía que el marxismo era tal cosa y, no. Estaba equivocado» (Sesión 2, 2004).

- En el proceso de evaluación continua, incorpora permanentemente la retroalimentación que recibe de los alumnos sobre sus aprendizajes, como un recurso pedagógico importante para realizar el correspondiente ajuste de la enseñanza.

Profesora: «Porque nosotras creíamos que estaba todo claro y de repente tú haces una pregunta u otra y ahí queda en evidencia lo que no está, y bueno hay que volver a hacer otra cosa...» (Sesión 2, 2001).

Profesora: «Entonces, una me puso primero que se organizaban por región y después me sale que el criterio era la parte económica. Y le digo: A ver, tú me estás diciendo que en algunas regiones está la clase alta, en otra la clase baja, en otra la clase media... No, nada que ver –me dice–. Ya, –le dije– cuidado... » (Sesión 3, 2001)

Profesora D: «Me dieron una tremenda definición. No, la verdad es que no valía la pena, pero ellos están atentos siempre a todo lo que estamos trabajando y, la verdad, es que después de la información que ellos colocaron super completa... está super claro que tienen clarísimo lo que es la ideología» (Sesión 2, 2004).

Profesora C: «Yo te diría que mis instancias de evaluación fueron: ¿Qué sabía yo antes? ¿Qué sabía después? ¿Qué relación tienen estos contenidos con las metas de comprensión? Que me dijeron casi ninguno, muy poco. Y, finalmente, no la relacionaron. Ni siquiera yo creía que la podrían relacionar con la idea de conflicto y cambio histórico. No, no quedó tan claro. Además, yo creo que tampoco hice esa actividad bien. Bueno, pero eso me va a servir para la otra vez» (Sesión 3, 2004).

- El profesor se hace responsable de enseñar explícitamente las destrezas intelectuales que deben poner en juego los alumnos para enfrentar con éxito las tareas de aprendizaje escolar.

Profesora: «Claro, a lo mejor tenemos algo de pecadores nosotros los profesores, porque pedimos que diserten y no les hemos enseñado. Entonces, ahora me haré cargo de las disertaciones...» (Sesión 7, 2001).

Profesora C: «Yo creo que es vital el tema del modelamiento, pero no como lo había hecho antes, sino que ahora yo integré. Hice el modelamiento a partir, efectivamente, de los contenidos que estábamos viendo en ese momento. Lo infundí. Nunca lo había hecho... Les dije: ya, y hay mucha gente que dice que ésta fue una guerra nueva. Y les fui explicando inmediatamente por qué la Primera Guerra Mundial era nueva con el modelamiento de la argumentación» (Sesión 4, 2004).

Si bien es cierto, las citas anteriores son extractos de los textos de las prácticas reflexivas, es importante agregar que los cambios que se observan en estos discursos, también fueron observados en sus prácticas pedagógicas reales.

3. Análisis del impacto del diseño de práctica reflexiva como recurso de cambio cognitivo

Para presentar el impacto del diseño de práctica reflexiva aplicado, responderemos una serie de interrogantes que ilustran el proceso de capacitación que debieran seguir los profesores de acuerdo a los resultados que hemos obtenido. En esta ejemplificación, utilizaremos datos centrados en los cambios que se percibían en relación al proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

3.1. *¿Qué necesita saber el profesor desde el punto de vista teórico para que se produzca el cambio cognitivo?*

En nuestra experiencia, los resultados confirman que las innovaciones tendientes a conseguir aprendizajes complejos y profundos en el aula exigen diseños de capacitación que impacten tanto el pensamiento como la práctica del profesor, como ya hemos anotado en un trabajo anterior (Beas et al., 2002).

Con relación a los contenidos que se incluyeron en el tema de la evaluación del aprendizaje podemos mencionar los siguientes:

3.1.1. Relación entre evaluación y construcción del conocimiento. Actualización del concepto previo de evaluación que tienen los profesores, a fin de llevarlos a un concepto más amplio que incluya las funciones pedagógicas y acreditativas de la evaluación escolar.

3.1.2. Integración de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para favorecer el ajuste y la autorregulación de la enseñanza y del aprendizaje.

3.1.3. Diseño de un programa de evaluación de acuerdo tanto a las metas de aprendizaje como a las estrategias de enseñanza utilizadas. A pesar de que es de toda lógica realizar un diseño de evaluación coherente con las metas, nuestra observación de numerosas clases nos reportaba que existe una especie de divorcio entre estos dos aspectos.

3.1.4. Elaboración de materiales de enseñanza y evaluación que permitan el seguimiento de diferentes niveles de profundidad del aprendizaje. Del mismo modo que en el tema anterior, hemos observado que los profesores no siempre tienen presente los niveles de profundidad del aprendizaje a la hora de evaluar.

3.1.5. Análisis de la viabilidad del modelo propuesto en el aula. La idea era generar una permanente reflexión del profesor a través de materiales de auto-observación diseñados especialmente.

3.2. ¿Qué características debiera tener el diseño de la práctica reflexiva para favorecer el cambio?

La experiencia efectuada, nos permitió verificar una serie de *características que debe tener la práctica reflexiva para favorecer el cambio*:

- Que los profesores aprendan un procedimiento de reflexión a través del análisis de su práctica.
- Que la reflexión surja de problemas reales de los profesores.
- Que la reflexión se centre en las áreas en que hay inconsistencia entre el modelo pedagógico planteado y el discurso y práctica de los profesores.
- Iniciar el proceso de reflexión estableciendo claramente la situación que se va a analizar y manifestar que lo que está transcrito es lo que realmente ocurrió en la sala de clase.
- Complementar el conflicto cognitivo con estrategias metacognitivas, estimulando al profesor a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica.

3.3. ¿Cómo responden los profesores a los conflictos presentados?

El análisis de la información acumulada nos permite *reconocer cuatro grupos de respuestas de los profesores frente al conflicto*, desde los que muestran la más alta resistencia a los que verdaderamente les impactó el procedimiento. Así tenemos:

- Los profesores que no experimentan conflicto (tipo 1).
- Los que tienen conflicto, pero se resistieron al cambio (tipo 2).
- Los que tienen conflicto y no logran proponer una solución al problema (tipo 3).
- Los que tienen conflicto y son capaces de resolverlo (tipo 4).

A continuación, se incluyen dos tablas que resumen: el contenido del conflicto, la respuesta de los profesores, los cambios que se dieron en el discurso y los cambios que se dieron en la práctica con respecto al tema de la evaluación (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1: Contenido del conflicto, respuesta de los profesores, cambios en el discurso y cambios en la práctica con respecto al tema de la Evaluación Inicial.

Colegio 1

Conflicto cognitivo (Contradicción entre la teoría y las prácticas docentes o entre el discurso y la práctica)	Tipo de respuesta	¿Se produce un cambio en el discurso?	¿Se produce un cambio en la práctica?
Práctica: en la evaluación inicial los profesores sólo exploran pre-requisitos de los contenidos. Teoría: la evaluación inicial debería explorar tanto pre-requisitos de los contenidos como experiencias, sentimientos actitudes.	Tipo 4, experimentan un conflicto cognitivo al identificar la falta de evaluaciones, tanto de los pre-requisitos de los contenidos como de las experiencias, sentimientos y actitudes de los alumnos y luego proponen soluciones de forma autónoma.	Sí	No
Práctica: lo usan la información de la evaluación inicial para retroalimentar la enseñanza. Teoría: la función de la evaluación inicial es recabar información para ajustar la enseñanza.	Tipo 3, presentan conflicto reconociendo las potencialidades de la información recopilada, pero no proponen soluciones al conflicto.	No	No

Tabla 2: Contenido del conflicto, respuesta de los profesores, cambios en el discurso y cambios en la práctica con respecto al tema de la Evaluación Inicial.

Colegio 2

Conflicto cognitivo (Contradicción entre la teoría y las prácticas docentes o entre el discurso y la práctica)	Tipo de respuesta	¿Se produce un cambio en el discurso?	¿Se produce un cambio en la práctica?
Práctica: los profesores aplican actividades de evaluación inicial poco relevantes para guiar procesos de construcción. Discurso: manifiestan que las actividades de evaluación inicial deben recoger información relevante para establecer el punto de partida del proceso de construcción significativo.	Tipo 1, no experimentan conflicto ni proponen soluciones.	Sí	No
Práctica: los profesores no hacen uso de la información recopilada en la evaluación inicial. Teoría: se señala la relevancia de la evaluación inicial para ajustar los procesos de enseñanza.	Tipo 1, no presentan conflicto y no proponen soluciones.	No	No

Con relación a la evaluación inicial, se observa un comportamiento similar en ambas parejas de profesores: todos poseen una concepción restringida, pues sólo consideran los contenidos, ignorando otros aspectos como las vivencias, sentimientos, expectativas, etc. Ninguno de ellos utilizó tampoco la información que le proporcionaba la evaluación de los conocimientos previos para ajustar la enseñanza. Cabe destacar que las características de los hechos observados harían esperar que ambas parejas hubieran experimentado conflicto, dadas las inconsistencias entre lo declarado en la planificación y lo realizado en la clase. No obstante, vemos una dispersión en las reacciones. En algunos casos se produce conflicto tipo 3 y tipo 4 y, en otros, no hay conflicto, es decir, su comportamiento se ajusta al tipo de respuesta clasificado como tipo 1. De acuerdo a nuestros supuestos, deberíamos entonces esperar cambios diferentes en estos profesores. Sin embargo, como lo muestra el cuadro en este caso la presencia o ausencia del conflicto no parece ser un factor relevante, ya que los cambios que presentan los profesores son similares en todo el grupo: ningún cambio en la práctica y un modesto cambio en el discurso.

Tabla 3: Contenido del conflicto, respuesta de los profesores, cambios en el discurso y cambios en la práctica con respecto al tema de la Evaluación Intermedia.

Colegio 1

Conflicto cognitivo (Contradicción entre la teoría y las prácticas docentes o entre el discurso y la práctica)	Tipo de respuesta	¿Se produce un cambio en el discurso?	¿Se produce un cambio en la práctica?
Práctica: los profesores presentan un programa de evaluación poco viable. Teoría: para aumentar la viabilidad de un programa, la teoría propone utilizar las mismas actividades de enseñanza-aprendizaje como mecanismos de evaluación.	Tipo 4, se produce el conflicto cognitivo y esto las lleva a proponer cambios radicales en la evaluación inicial.	Sí	No
Práctica: los profesores aplican actividades de evaluación intermedia, pero no la usan para obtener información del avance de los alumnos y ajustar la enseñanza. Teoría: considera la evaluación intermedia como un mecanismo de ajuste del aprendizaje y la enseñanza.	Tipo 3, presentan conflicto tomando conciencia del valor de la información derivada de este tipo de evaluación, pero no proponen soluciones.	Sí	No
Discurso: los profesores reconocen que la evaluación intermedia proporciona información. Práctica: los docentes no toman en cuenta o no perciben que les proporciona la evaluación intermedia.	Tipo 4, toman conciencia de la función de la evaluación intermedia y proponen continuar realizando y aprovechando estas actividades retroalimentadoras en el futuro.	Sí	Sí

Tabla 4: Contenido del conflicto, respuesta de los profesores, cambios en el discurso y cambios en la práctica con respecto al tema de la evaluación intermedia.

Colegio 2

Conflicto cognitivo (Contradicción entre la teoría y las prácticas docentes o entre el discurso y la práctica)	Tipo de respuesta	¿Se produce un cambio en el discurso?	¿Se produce un cambio en la práctica?
Práctica: los profesores no cierran las actividades de aprendizaje. Teoría: la evaluación intermedia implica la realización de actividades de cierre del aprendizaje.	Tipo 2, un profesor presenta atrincheramiento (menciona que no tiene tiempo para el cierre). Tipo 1, el otro profesor no presenta ni conflicto ni propone soluciones.	No No	Sí No
Práctica: intentan evaluar autonomía sin haberla enseñado explícitamente (evaluación intermedia). Teoría: primero enseña y luego se evalúa.	Tipo 1, no produce conflicto ni se buscan soluciones.	No	No
Práctica: reinciden en evaluar autonomía sin haberla enseñado explícitamente (evaluación intermedia). Teoría: primero enseña y luego se evalúa.	Tipo 4, se produce el conflicto cognitivo y esto los lleva a proponer cambios radicales en la evaluación.	Sí	Sí
Práctica: sólo reconocen como evaluación intermedia las actividades ligadas a la calificación. Discurso: reconocen diferencias conceptuales entre evaluación acreditativa y pedagógica.	Tipo 4, experimentan un conflicto cognitivo al identificar la potencia de las actividades de evaluación intermedia pedagógica para ayudar a mejorar la evaluación acreditativa y luego proponen soluciones de forma autónoma.	Sí	Sí

Como se observa en los casos que se presentan en estos cuadros, las tendencias muestran que, cuando hay conflicto tipo 1, en la mayoría de los casos no se produce cambio ni en el discurso ni en la práctica. La evolución de los resultados muestra que, en los conflictos tipo 4, se invierte la tendencia, observándose cambios en el discurso y en la práctica en la mayoría de los casos.

En este caso, observamos que los profesores experimentan mayoritariamente conflictos tipos 3 y 4 a raíz de las inconsistencias entre

el discurso y la práctica o la teoría y la práctica respecto a diferentes dimensiones de la evaluación intermedia, como se puede observar en el cuadro.

Es importante destacar que, en ambos colegios, la primera vez que se enfrentan a la inconsistencia entre el discurso y la práctica o entre la práctica y la teoría, no se produce conflicto (respuesta tipo 1) o se produce un 'atrincheramiento' (tipo 2). Sin embargo, en ambos colegios, la segunda vez que se enfrentan a la inconsistencia provoca conflictos tipo 4, los que tienen como consecuencia cambios tanto en la práctica como en el discurso. Este resultado constituye, a nuestro juicio, una evidencia de que *es necesaria una cantidad determinada de prácticas reflexivas sobre un mismo tema para finalmente provocar el cambio que se espera.*

3.4. ¿En qué medida el profesor va progresando hacia el logro de un perfil que corresponda a un modelo de planificación, enseñanza-aprendizaje y evaluación para el aprendizaje profundo?

3.4.1. Cambio en el discurso:

Con relación a la planificación, se observa un cambio importante en los profesores. Haciendo una retrospectiva de su vida personal, reconocen que, al principio, la planificación se veía como un trámite administrativo exigido por la escuela. Después de la capacitación, valoran la planificación como un importante instrumento pedagógico, con algunos matices entre ellos.

Respecto a la evaluación, hay un claro avance hacia el perfil, pues se nota un impacto del modelo de capacitación:

- Hay un énfasis en la evaluación pedagógica más que en la acreditativa.
- Todos ellos manifiestan un discurso que permite inferir una integración entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, compartiendo las mismas estrategias o instrumentos tanto para enseñar como para evaluar.
- También se percibe una comprensión más amplia del concepto de conocimientos previos, incluyendo no sólo pre-requisitos, sino también habilidades, sentimientos y representaciones.

- Se observa un avance en la variedad de estrategias de evaluación que planifican.
- Otro aspecto en que se observa coincidencia es en la conexión explícita entre las metas de aprendizaje y las estrategias de evaluación.
- Con relación a la evaluación final, las opiniones de los profesores se presentan divididas. Mientras un grupo es partidario de establecer una instancia final de evaluación que integre todos los aprendizajes, utilizando procedimientos más o menos tradicionales, el otro grupo se inclina por valorar la evaluación permanente sin necesidad de hacer énfasis específico al final del proceso. Desde nuestro punto de vista, podríamos estar de acuerdo con la segunda opción, siempre y cuando los procedimientos de evaluación utilizados durante el proceso consideren los diferentes niveles de profundidad del aprendizaje. Por otra parte, reconocemos que la aplicación de una evaluación al final del proceso da la oportunidad al estudiante de un buen esfuerzo de integración de sus aprendizajes, tal como ha ocurrido en nuestras sucesivas investigaciones.

Respecto al aprendizaje, la mayoría de los profesores supera el concepto de aprendizaje como un proceso de reproducción del conocimiento, tendiendo a considerarlo como el logro de múltiples desempeños de comprensión, unidos a través de una red de conexiones.

Respecto a la enseñanza, se ve una evolución desde un modelo centrado en la transmisión del contenido a uno más constructivista, que pone énfasis en los procesos mentales del alumno, en el establecimiento de conexiones inter e intradisciplinarias y en el desarrollo de la autonomía del alumno.

3.5. ¿En qué consiste el cambio representacional a través del proceso?

3.5.1. Cambio en la representación:

A la luz de las teorías sobre esquemas y modelos mentales, esperábamos que la capacitación propuesta produjera un cambio caracterizado más bien por una reestructuración que por una sustitución del conocimiento (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2004). No obstante, en la práctica se produjo otro proceso de cambio representacional.

Para ilustrar este proceso de cambio, nos referiremos a las transformaciones que hemos observado en los profesores respecto al tema de la evaluación.

- En relación a la evaluación inicial, hemos observado que es un tema que provoca el interés del profesorado. Sin embargo, en general se constata que la mayoría posee un concepto restringido, que se refiere específicamente a la evaluación de los conocimientos o requisitos necesarios para el aprendizaje del contenido. Este concepto inicial no contempla las variables afectivas o experienciales que ciertamente determinan la disposición al aprendizaje de los alumnos.

Cuando el proceso de capacitación amplía el concepto a nivel teórico, se produce un alto nivel de aceptación de esta nueva mirada por parte de los profesores. Sin embargo, toma un tiempo relativamente largo, hasta que logran incorporar en sus hábitos de evaluación inicial aquellos instrumentos y estrategias que les permitan captar las reales ideas y experiencias previas de los alumnos. Más aún, cuando logran el dominio de estos instrumentos básicos no se produce de inmediato la conexión entre la información que recogen y el ajuste de la planificación de la enseñanza. Podríamos hipotetizar que el proceso que se ha producido en las representaciones de los profesores comprende más bien un enriquecimiento y no una reestructuración, como esperábamos inicialmente. Esto quiere decir que hay un aumento de rasgos de la evaluación inicial, que comienzan a ser utilizados en el discurso, pero que no alcanzan a provocar un cambio conceptual que modifique sustancialmente su práctica pedagógica respecto a este tipo de evaluación. El cambio definitivo pasa por un conjunto sistemático de prácticas reflexivas con acompañamiento de los profesores capacitadores.

- En el tema de la evaluación intermedia, se constatan mayores avances a partir de la capacitación, al comparar estos cambios con los observados en otros contenidos. Lo más importante es la toma de conciencia del profesor de la integración de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como una sola unidad. En un comienzo, estos tres conceptos aparecen claramente fragmentados en su práctica e independientes uno del otro. La idea que traen es que primero se enseña y luego se evalúa; por tanto, se debe disponer de materiales de enseñanza diferentes a los de evaluación.

A medida que avanza la capacitación, los profesores se van dando cuenta que los mismos materiales que utilizan para la enseñanza les van sirviendo para valorar el aprendizaje de los alumnos y, de este modo, van interiorizando y poniendo en práctica un proceso cíclico de retroalimentación más que un proceso en etapas.

- Llama la atención el hecho de que muchos de los profesores que han participado en nuestras experiencias suelen utilizar materiales de evaluación intermedia que no reconocen como tales. Tal vez porque en su intención inicial los habían elaborado haciendo énfasis en la enseñanza. Una vez que la mediación los va llevando a tomar conciencia del potencial que tienen estos materiales para obtener información del proceso de aprendizaje de los alumnos, los profesores comienzan a aquilatar la concepción unitaria del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y a aprovechar la información que le entregan las diversas actividades realizadas, sobre el aprendizaje de los alumnos y la calidad de la enseñanza.
- Otro logro importante en relación al proceso de evaluación está relacionado con la utilización de estrategias metacognitivas de evaluación. En un comienzo, los profesores muestran cierta resistencia a este tipo de actividades. Sin embargo, cuando constatan las respuestas positivas de los alumnos frente a estos instrumentos, los instalan en sus hábitos pedagógicos con bastante entusiasmo.
- En atención a los resultados logrados en torno a la evaluación intermedia, pensamos que en este caso se produjo efectivamente una reestructuración, ya que la tendencia muestra importantes cambios tanto en el discurso como en la práctica.

3.6. ¿Cuáles son los nudos de resistencia presentados por los profesores?

Hemos denominado «nudos de resistencia» a aquellos aspectos de la práctica pedagógica que muestran inconsistencia con la teoría y, frente a los cuales, los profesores no presentan cambios a pesar de sucesivas instancias de capacitación. Estas resistencias se observan en diversas situaciones en las reuniones de práctica reflexiva. En el cuadro siguiente hemos clasificado algunos de los nudos de resistencia en tres categorías: evaluación, enseñanza y tiempo (Cuadro 3).

Cuadro 3: Principales nudos de resistencia de los profesores frente a la evaluación, la enseñanza y el tiempo.

Evaluación	Enseñanza	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> - En la exploración de los conocimientos previos se remiten a evaluar sólo contenidos. - No suelen utilizar la información recopilada en la evaluación inicial para ajustar la enseñanza y retroalimentar el aprendizaje. - Inconsistencia entre la evaluación inicial y la estrategia de construcción del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - La percepción de incompatibilidad de los profesores entre el manejo de la disciplina y la aplicación de un modelo de enseñanza participativo. - La dificultad para conectar el tópico con temáticas de otra disciplina. - La dificultad para formular metas de comprensión. - La confusión entre las actividades de construcción del conocimiento y el aprendizaje por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - La percepción de que este tipo de modelo de enseñanza demanda más tiempo del que ellos sienten que tienen disponible.

La ejemplificación contenida en el cuadro anterior debe entenderse como aquellos aspectos en los que se presenta más alta resistencia al cambio por parte de los profesores. Sin embargo, como hemos mostrado en resultados anteriores, algunos de estos nudos de resistencia experimentan ciertos grados de evolución durante la experiencia de capacitación. Esto reflejaría, a nuestro juicio, el potencial de la práctica reflexiva permanente sobre las inconsistencias mostradas por los profesores entre su propio discurso y su práctica pedagógica, como una herramienta de capacitación permanente del profesorado.

4. Resultados en el aprendizaje de los alumnos

El cambio del profesor no tendría, a nuestro juicio, mayor significado si no estuviese en función del aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, construimos, en conjunto con los profesores, un sistema de evaluación que incluía instrumentos de evaluación final, de modo de dar cuenta del aprendizaje de los alumnos en términos cuantitativos. Al analizar los resultados totales de las muestras de los años 2001 y 2004, hemos constatado que los alumnos de los docentes que se acercan más al perfil del profesor centrado en el aprendizaje profundo logran altos niveles de rendimiento en estos instrumentos. A su vez, aquellos alumnos de los profesores que presentan menos rasgos de este perfil logran porcentajes de logro más bajos en los distintos niveles de comprensión (ver Tablas 5 y 6).

Tabla 5: Análisis estadístico resultados muestra año 2001**(Porcentaje de alumnos que rinden por sobre el 60 % de logro por nivel de profundidad)**

Curso/ tipo de profesor	Nivel 1 de profundidad*	Nivel 2 de profundidad**	Nivel 3 de profundidad ***
Más rasgos del perfil, profesor 1	84 %	76 %	95 %
Más rasgos del perfil, profesor 2	76 %	80 %	84 %
Menos rasgos del perfil, profesor 3	24 %	32 %	39 %
Menos rasgos del perfil, profesor 4	1 %	18 %	24 %

* Implica sólo reproducción del conocimiento.

** Implica procesamiento de la información utilizando operaciones de nivel superior, pero trabajando sólo con la información dada.

*** Implica procesamiento de nivel superior y crea nuevo conocimiento a partir de la información.

Tabla 6: Análisis estadístico muestra año 2004**(Porcentaje de alumnos que rinden por sobre el 60 % de logro por nivel de profundidad)**

Curso/ tipo de profesor	Nivel 1 de profundidad	Nivel 2 de profundidad	Nivel 3 de profundidad
Más rasgos del perfil, profesor 1	87.5 %	83.3 %	87.5 %
Más rasgos del perfil, profesor 2	89.7 %	86.2 %	86.2 %
Cuando presentaba menos rasgos del perfil, profesor 3	55.9 %	56 %	
Cuando presentaba más rasgos del perfil, profesor 3			91.1 %
Cuando presentaba menos rasgos del perfil, profesor 4	62.8 %	82.9 %	
Cuando presentaba más rasgos del perfil, profesor 4			94.3 %

A pesar de que la tendencia general es que, a mayor número de rasgos del perfil, mayor rendimiento de los alumnos, la Tabla 6 nos muestra un hecho que merece la pena comentar. Los profesores 1 y 2 muestran resultados similares a los de la muestra de los profesores del 2001. En cambio, los resultados de los alumnos de los profesores 3 y 4, muestran una peculiaridad que es importante explicar. Al mismo tiempo que trabajaban la última meta de su tópico generativo –relacionada con las preguntas de nivel 3 evaluadas en esta prueba final–, estos profesores mostraron una inusitada disposición a involucrarse en el análisis de sus propias inconsistencias entre la teoría y la práctica. Al experimentar conflicto cognitivo de tipo 4 y proponer las soluciones pedagógicas pertinentes, se produjo un cambio en sus

prácticas de enseñanza y evaluación que se podrían asociar al alto logro obtenido por los alumnos en sus aprendizajes, como lo muestra el cuadro. En otras palabras, podemos afirmar que hubo dos momentos en las prácticas de estos profesores: al comienzo, su conducta demostraba resistencia o 'atrincheramiento', lo que aparece asociado con rendimientos más bajos de sus alumnos; cuando se produce el cambio en el perfil, se observan rendimientos significativamente más altos en sus alumnos.

Discusión de los resultados

En el diseño acordado, se dispusieron seis reuniones de práctica reflexiva con cada pareja de profesores en atención al tiempo disponible para el proyecto. Al analizar los resultados, *tomamos conciencia de que habíamos realizado una fragmentación de la temática de reflexión, con el afán de cubrir todo el proceso de evaluación (inicial, intermedia y final). Esta decisión, a nuestro juicio, se tomó debido a un doble falso supuesto.* Por una parte, a la creencia errónea de que existe una secuencia temporal entre evaluación inicial, intermedia y final, sin considerar que estos tres tipos de evaluación están permanentemente entrecruzados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Con esta creencia, las sesiones quedaron distribuidas en estas tres temáticas, resultando insuficiente el impacto para provocar los cambios que se esperaban. En segundo lugar, involuntariamente nos apoyamos en una creencia implícita de que el cambio cognitivo se produciría relativamente rápido a partir de la exposición al conflicto.

Los resultados nos muestran que los conflictos parecen desencadenar el cambio, pero su ritmo parece estar afectado por otros factores que lo transforman en un proceso gradual. Por ejemplo, los cambios observados en los profesores 3 y 4 (muestra 2004) hacia la parte final de la experiencia, podrían estar asociados a variables motivacionales, ya que los profesores se convencieron que tenían que hacer un cambio, se dispusieron afectivamente a realizarlo y finalmente obtuvieron una retroalimentación al ver la respuesta de los alumnos. Claramente, la variable motivacional aparecía como co-ayudando a la respuesta positiva ante el conflicto. En este sentido, ésta podría llegar a ser una evidencia de los postulados de los denominados «modelos calientes» del cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999).

En consecuencia a lo anteriormente expuesto, los resultados muestran que *hay más transformaciones tanto en el discurso como en la práctica de la evaluación intermedia que en la inicial, dado que a la primera se le dedicó cuantitativa y cualitativamente más esfuerzo.*

Otro elemento importante de considerar tiene relación con la familiaridad en la práctica. En la experiencia de los profesores, es más frecuente la evaluación intermedia que la evaluación inicial y, en última instancia, la evaluación final. Esta familiaridad parece influir en la mayor facilidad manifestada por los docentes para modificar sus prácticas de evaluación intermedia, lo que no ocurrió con la evaluación inicial.

En síntesis, ***¿es la práctica reflexiva un recurso para el cambio?*** Estas experiencias nos permiten afirmar que la capacitación por transmisión verbal, ya sea de contenidos teóricos o prácticos, tiene una incidencia en el cambio del profesor, pero principalmente a nivel del discurso. ***Para completar el cambio a nivel de la práctica pedagógica, estimamos necesario que, en la formación del profesor o en su capacitación en servicio, se utilicen diseños de práctica reflexiva sistemáticas y permanentes, que permitan al profesor reflexionar y tomar conciencia de las inconsistencias entre la teoría y la práctica tanto personal como de otros colegas que reflexionan con él.*** Esta toma de conciencia, ya sea en forma de conflicto o a través de actividades metacognitivas, provocaron importantes cambios en los profesores participantes en nuestros estudios en el tema de la evaluación intermedia. Sin embargo, la permanencia de estos cambios en el tiempo no queda demostrada con estas experiencias y se hace necesario un seguimiento posterior.

Finalmente, *el valor de la práctica reflexiva es reconocido por estos profesores como un recurso de cambio, como se observa en la siguiente cita de una de las profesoras de nuestras muestras: «Siento que uno al salir del Diplomado, no tiene la claridad de lo que hay que hacer dentro de la sala... para nada. Y si no es porque alguien te está diciendo... a ver, espérate un poco, ¿cómo fue tu evaluación?, ¿Volviste a las metas?, ¿Los niños captaron esto?, ¿Por qué crees que no te está resultando?... Creo que eso es super valioso, porque a pesar que nos dejaba agotada la práctica reflexiva, nos dejaba pensando profundamente» (Profesora 6, última sesión de práctica reflexiva, 2004).*

Referencias bibliográficas:

- Arredondo, D. (2004): *Using standards of reflection as an indicator of development of instructional practices among teachers involved in educational reform*. Manuscrito no publicado.
- Beas, J.,; Santa Cruz, J.; Thomsen, P. y Utreras, S. (2000): *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- Beas, J.,; Gómez, V. y Thomsen, P. (2002): "La evaluación del aprendizaje profundo en el aula". *Boletín de Investigación Educativa*, PUC, Vol. 17, pp. 398-424.
- Beas, J.; Gómez, V.; Thomsen, P. y Carranza, G. (2003): "Perfil del profesor centrado en la enseñanza para la comprensión". En: *Boletín de Investigación Educativa*, PUC, Vol. 18, pp. 185-199.
- Beas, J.; Gómez, V.; Thomsen, P. y Carranza, G. (2004): "Práctica reflexiva y cambio cognitivo del profesor". En: XIV Congreso Mundial de las Ciencias de la Educación, Educadores para una nueva cultura (AMCE - Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile), Recuento de Comunicaciones.
- Marzano, R.; Pickering, D.; Arredondo, D.; Blackburn, G.; Brandt, R. y Moffett, C. (1992): *Dimensions of learning*. ASCD, Virginia.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Badia, A. y Miquel, E. (2000): *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria*. Memoria final. Universidad Autónoma de Barcelona: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Perkins, D. (1999): "¿Qué es la comprensión?" En: M. Stone, (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-92). Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001): "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En: *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 24, pp. 407-423.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001): "Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales". En: Coll C.; Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Alianza Editorial, Madrid.

- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993): *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ed. Visor, Madrid.
- Rodríguez Moneo, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Ed. Aique, Buenos Aires.
- Schön, D. S. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E. (1994): *Un aula para pensar*. Ed. Aique, Buenos Aires.

La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile

Rodrigo Fuentealba J.¹ y Alberto Galaz R.²

I. Reflexión y práctica pedagógica reflexiva: antecedentes de contexto en el marco de una mirada del desarrollo profesional

Diversos informes coinciden en señalar las bondades que significa, para los docentes, la escuela y los estudiantes, el desarrollo de instancias que favorezcan los procesos reflexivos. Sin embargo, al momento de profundizar respecto de los alcances formativos y político educativos de dicha opción, nos vemos obligados a explicitar algunos supuestos básicos bajo los cuales nos situamos.

En este sentido, asumimos que la práctica profesional no es un dominio de aplicación de teorías externas, sino más bien que ella es un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentado los profesionales. Particularmente, es posible establecer, entonces, que los profesores no son sólo 'aplicadores' o implementadores de teorías o soluciones estandarizadas de carácter disciplinar, didáctico o valóricos elaboradas externamente a su contexto de trabajo y su práctica, sino que ellos resignifican, interpretan y construyen saber profesional, a través de lo que se ha distinguido como *proceso de reflexión en la acción* y *proceso de reflexión sobre la acción*.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Vice-Rector Académico Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

² Magíster en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile - Université de Rouen, Francia; Académico Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Lo planteado requiere otorgar nuevos sentidos al desarrollo profesional docente (Tardif 2004; Villegas-Reimers, 2002; Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1996; Avalos, 1994) a través de un reposicionamiento del profesor en materia de construcción de conocimientos profesionales, en donde *“los maestros son reconocidos como profesionales: **personas expertas** en la enseñanza y el aprendizaje, que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación personal, que están constantemente revisando y evaluando su desempeño y los resultados...”* (Villegas-Reimers, 2002, p. 61),

Otorgar nuevos sentidos al desarrollo profesional docente implica asumir que la incertidumbre, el aprendizaje durante toda la vida y los procesos reflexivos son tres vértices de un cambio paradigmático, sobre el cual se han venido desarrollando las nuevas apuestas investigativas. Fullan y Hargreaves (1996) identifican como fundamental este cambio, dadas las consecuencias decisivas que tiene no sólo en términos de formación docente, del reconocimiento social o de las relaciones laborales, sino en cuanto se concibe que, sin la articulación de dichos vértices, no es posible una lógica de sustentabilidad del cambio educativo.

Particularmente en el caso de la reflexión, diversos autores (Schön, 1987; Cochran-Smith, 1999; Day, 1999; Lieberman, 2000; Darling-Hammond, 2005; entre otros) ponen de manifiesto la relación existente entre los procesos de construcción del aprendizaje por parte de los profesionales, en base a una consideración de sus prácticas y los procesos de reflexión. Dicha relación puede efectivamente posibilitar el cambio y el desarrollo, toda vez que permite la detención, la búsqueda y el análisis de factores involucrados en dicha relación³.

Asumir esta perspectiva exige, por tanto, una reconsideración de la relación tradicional que se había otorgado a la teoría y la práctica, sobre las cuales se desarrollaban y fundamentaban, por ejemplo, las iniciativas de perfeccionamiento externo. Este cambio permite hoy que las miradas se dirijan hacia las posibilidades de desarrollo profesional que ofrece la práctica y, por consiguiente, hacia la escuela o

³ Sin perjuicio de lo señalado, Kelchtermans (2001) y Zeichner (1993) nos indican los peligros de un reduccionismo de la reflexión, concebida como una competencia dirigida casi exclusivamente hacia la identificación de los problemas o limitaciones en el actuar del profesor, carente de vínculo con aspectos más amplios del quehacer profesional de éste.

el liceo en cuanto lugares concretos de trabajo, dado que, bajo esta perspectiva, se concibe que los saberes profesionales están estrechamente vinculados al contexto de su producción, a la historia del actor, como también al contexto de adquisición y empleo (Huberman, 1990; Bolívar, 1999).

Son estas consideraciones las que han potenciado, además, la realización de investigaciones respecto de la construcción del conocimiento y de la identidad profesional de los profesores bajo marcos interpretativos y metodológicos constructivistas (Villar Angulo, 1988; Marcelo, 2001). Entre otras aportaciones, esas investigaciones han dado cuenta del valor de aquellos dispositivos de formación que se establecen como espacios de desarrollo permanente y situados en el contexto de la práctica, tales como los que se realizan en el caso de los mentores de profesores principiantes, las redes de profesores, las comunidades de aprendizaje, etc.

Así, entonces, la reflexión requiere una mirada multidimensional, que considere su objeto, el momento en el cual se realiza, su contexto, el nivel de complejidad, los contenidos puestos en juego y su finalidad. Por ejemplo:

- a. A nivel de su objeto, la reflexión puede estar referida a las intervenciones didácticas, las características de los alumnos y sus aprendizajes o asimismo al contexto institucional
- b. Respecto del momento, cabe señalar, según la propia distinción que realiza Schön, que la reflexión es un proceso que puede ser realizada en el acto o *en la acción*, pero *también sobre la acción o en forma anterior a la acción*, como una forma de proyección del escenario.
- c. Respecto del contexto, la reflexión puede ser un proceso que se realiza en forma personal y privada, como también en forma colectiva. En este sentido, se ha buscado romper con el modelo de producción y distribución vertical y altamente racionalista, a través de dispositivos que fomentan la creación de redes de cooperación e intercambio, por ejemplo entre escuelas y universidades, en el entendido que el conocimiento o el saber pedagógico se legitima y fortalece sobre la base de su nivel de publicación (Tardif, 2004; Hensler et al, 2001 y Bolívar, 1999).
- d. Finalmente, autores tales como Zeichner (1993) y Kelchtermans (2001) han discutido respecto de la complejidad y finalidad de la reflexión, en tanto ella puede estar referida a intereses o finalida-

des de carácter técnico, de tipo práctico, como también políticas y valóricas

En consideración a los elementos anteriormente planteados, es necesario asumir un posicionamiento amplio del desarrollo profesional⁴, que promueva el cambio educativo a través dispositivos tendientes a crear y fortalecer contextos de relación, cooperación y reflexión entre los diversos actores del sistema, que favorezcan el posicionamiento del profesor más como actor crítico y transformador que como implementador de procesos ajenos a su quehacer (Fullan 2002; Freire, 1997; Coldron y Smith, 1999).

II. Las Redes de profesores, un dispositivo para incentivar la reflexión y el desarrollo profesional entre los profesores

En el marco de una actividad profesional, los saberes o conocimientos profesionales⁵ tienen un rol fundamental, ya que a través de ellos es posible dar cuenta de los ámbitos de socialización en los cuales

⁴ A este respecto, compartimos que:

- El desarrollo profesional consiste en generar las condiciones necesarias para que la reflexión sobre la práctica pueda ser concebida como un hábito y un ejercicio permanente de aprendizaje.

- Considerar a la práctica como fuente exclusiva de los saberes profesionales es una apuesta riesgosa, que nos coloca en el extremo opuesto, el de reducir la teoría a la práctica.

- Considerar que una estrategia de desarrollo profesional por sí sola dará respuesta a todas las interrogantes de una reforma y que el permitirá, además, comprometer a los profesores en el cambio, es perder la magnitud del problema. Sin duda es una dimensión importante, pero no debe olvidarse que el cambio también se juega a nivel de la formación inicial, de la gestión de las escuelas, de la administración política, entre otras.

⁵ En los estudios referidos, los autores suelen emplear indistintamente la noción de 'conocimientos' o 'saberes profesionales'. Al respecto, autores tales como Astolfi (2003) se han referido a las limitaciones de esta noción frente al dinamismo que ofrece aquella de 'competencias'. Por nuestra parte, creemos que esta noción no presenta mayores problemas cuando ella es concebida al interior de una perspectiva constructiva. Además, si la definición de la noción de *conocimientos* alude a "*aquello que es conocido, sabido o aprendido*" (Le Petit Robert. Paris, 2001. Colección electrónica) estimamos que es incluso posible comprenderla bajo aquella de *saberes* (conjunto de conocimientos sistematizados). Finalmente, proponemos comprender la noción o concepto de *conocimiento* como una categoría epistemológica que permite dar cuenta (a través del estudio crítico de las diferentes disciplinas y teorías) de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto a conocer.

se han adquirido y se ejercen y, a través de ellos, de los modelos de profesionalidad que los orienta, la concepción del profesional que traducen, la autonomía, la filiación a un grupo profesional y la posición de este grupo y del profesional en la división social del trabajo.

En el caso de los profesores, las evidencias empíricas nos señalan que dichos conocimientos están *vinculados a su historia o existencia*, que poseen una *naturaleza pragmática* en el entendido que se adscriben a contextos de trabajo y funciones específicas, y que *son sociales*, en tanto se construyen, emplean y legitiman en los diversos espacios de socialización en los cuales el profesor interactúa.

Sin embargo, y a partir de estas constataciones, una problemática que ha sido permanente para los administradores y promotores de las reformas educativas dice relación con la consideración y transformación de este conocimiento en una herramienta de efectivo desarrollo profesional, en el entendido que, como señala Fullan (2002), el problema de la mayoría de las experiencias y dispositivos es que no han tenido repercusión alguna, no han logrado inscribirse en las trayectorias profesionales y menos han podido afectar sus prácticas.

Teniendo en consideración lo planteado es que se hace necesario mirar hacia dispositivos que, por un lado, permitan el protagonismo de los profesores dentro de lo que se ha venido comprendiendo como “culturas cooperativas de aprendizaje y trabajo” (Fullan, 2002) y, por otro, favorezcan la construcción y gestión del conocimiento profesional. En este escenario, las ‘redes’ emergen como una estrategia privilegiada.

Desde un punto de vista general, las *redes pueden ser definidas como un conjunto bien delimitado de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.– vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales* (Díaz y Tapia, 2005; Lozares, 1996) e influyen en el comportamiento de los actores y sus resultados (Powell, Koput & Smith-Doerr, 1996).

Al respecto, diversos estudios se han referido a esta capacidad de influencia, la que estaría condicionada, por una parte, por los integrantes y su grado de compromiso e identificación, elementos que, además, son concebidos como indicadores del nivel de intervención y participación que desarrollan. Así también, se ha establecido que para determinar este grado de influencia, se debe prestar atención a factores propios de la red, tales como:

- a. *La distancia entre los integrantes*, que según Degenne y Forsé (2004), facilita la distribución y difusión de las informaciones, los conocimientos y las innovaciones.
- b. *El número de interconexiones o densidad que alcanzan*. Hanne-man (2000) define el concepto de *densidad de red* como la proporción de relaciones existentes en relación a las posibles relaciones, que en teoría de redes se concibe como posibilidad de cohesión social.
- c. *La posición de la red*. Investigadores tales como Koput & Smith-Doerr (1996) han establecido que el *nivel de centralidad* es un factor que otorga mayores ventajas comparativas al momento de acceder a recursos e innovaciones, aunque también involucra mayores riesgos (como los impactos de las disfunciones en el sistema).

Existe consenso en las Ciencias sociales con respecto al importante rol que juegan la información y el conocimiento en el actual contexto mundial (Castells, 2000; Beck, 1998), por lo que una red podría llegar a constituirse en un espacio no sólo de transmisión, sino que de producción y transferencia de conocimiento, es decir, un espacio de gestión de conocimiento.

A nivel empírico, diversas investigaciones han corroborado que los beneficios para los integrantes de una red social no tan sólo se asocian a las posibilidades de vinculación e identificación, sino, además, a lo que se ha entendido como el proceso de generación, captura y distribución de la *'experticia del colectivo de una organización'*, aunque ello no está exento del peligro de convertir a la red como espacio de control y reproducción.

Si bien las redes, como forma de organización social originada en el mundo empresarial, no constituyen un fenómeno reciente a nivel general, no hace más de dos décadas que se observa este tipo de experiencias en el ámbito educativo, principalmente en el contexto europeo y norteamericano.

La *'estrategia de redes'* en el ámbito educativo ha sido concebida, según Lieberman (2000), como una alternativa para enfrentar los desafíos que plantean las actuales transformaciones tecnológicas y organizacionales, específicamente cuando éstas se traducen en cambios a nivel de la concepción del trabajo y del aprendizaje. Ante tales cambios, las organizaciones concebidas en forma burocrática –como

tradicionalmente lo han sido las escuelas– han tenido muchas dificultades para adaptarse.

Sin duda asistimos hoy a un verdadero consenso respecto de cuáles son estos cambios a introducir, cambios que tensionan a su vez, como hemos visto, la concepción tradicional de funcionamiento y de relación entre los actores. En este sentido, básicamente se alude a:

- a. Concebir que la calidad de las escuelas y de la educación de los países depende de la calidad de sus profesores.
- b. Que la posibilidad de mejora y de cambio educativo depende del conocimiento, las destrezas y el compromiso que los profesores invierten en su enseñanza.
- c. Que si deseamos escuelas que produzcan aprendizajes más potentes en los alumnos, tenemos que ofrecer oportunidades de aprendizajes más potentes a los profesores

El reconocimiento generalizado de estos cambios ha emplazado a los más diversos actores y responsables educativos (investigadores, generadores de políticas educativas, supervisores y profesores) de aquellos países que han desarrollado reformas educativas en los últimos tiempos (UNESCO/OREALC, 2002) a discutir en torno a lo que hoy se concibe como *nueva gestión del conocimiento pedagógico*, así como respecto del diseño de dispositivos de formación pertinentes para promoverlo.

En este contexto, la búsqueda de experiencias tanto dentro como fuera del campo educativo, no se ha hecho esperar. McLaughlin y Talbert (2001), por ejemplo, constataron para el caso norteamericano que una comunidad práctica y cooperativa, en la cual los maestros comparten recursos y reflexiones sobre sus prácticas parece esencial para la persistencia y éxito de la innovación de la práctica docente. Así también, pero fuera del campo educativo, se ha observado con gran atención las nuevas tendencias de gestión empresarial que se han aplicado, según Fullan (2002), con gran éxito en países como Japón. Tal gestión básicamente se comprende bajo lo que se ha denominado como ventajas comparativas de la “creación del conocimiento organizativo”.

Bajo la síntesis de estas experiencias, se asume, por lo tanto, que la mejora de la docencia está asociada más a una empresa colectiva que individual y que es en este análisis concertado de la evaluación

y la experimentación que el profesorado encuentra condiciones para mejorar. El nuevo concepto clave y orientador es, según Fullan y Hargreaves (1992, en Fullan, 2002, p. 150), "*la comunidad profesional de aprendizaje o las culturas cooperativas de trabajo*".

El común denominador de las experiencias de redes, tanto en los Estados Unidos, Europa como en América Latina, ha sido el diseño de *dispositivos de formación caracterizados*, según Lieberman (2000, 2003), *por sus ambientes cooperativos y con márgenes de gran flexibilidad, dirigidos a permitir intercambios internos*. Se trata, entonces, de redes que no solo limitan su colaboración al interior, sino que se alientan a establecer acuerdos con centros profesionales e, incluso, con otras instituciones (por ejemplo, universidades y empresas), en tanto se comprende (Estebaranz, 2000 y Fullan, 2002) que el intercambio de experiencias pueden incrementar el conocimiento y el apoyo mutuo⁶.

El éxito de las redes en el ámbito educativo dice relación, por un lado, con que no existe alternativa a la primacía del contacto personal; los profesores tienen que renovar sus conocimientos y habilidades, pero también es preciso que dispongan y se les otorguen oportunidades y espacios para reunirse, a título individual o en forma colectiva, para dar o recibir ayuda, o simplemente para conversar sobre el sentido del cambio; y, por otro, que en unos tiempos diversos, complejos y turbulentos, las relaciones, las redes y la construcción de comunidades, más allá del propio centro, son vitales para mejorar la calidad del aprendizaje. (Fullan, 2002; Hargreaves, 1998).

⁶ Un caso interesante de observar en los Estados Unidos (Villegas-Reimers 2002), son las *Professional Development Schools* (PDS). Se trata de redes o asociaciones entre maestros, administradores e integrantes de facultades universitarias, creadas con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus respectivos estudiantes, como también de unir, en una forma muy real, la teoría y la práctica educacionales.

III: Las Redes Pedagógicas Locales en el contexto de la Reforma educacional chilena. Fundamentos de una propuesta destinada a promover el desarrollo profesional de los profesores

1. Contexto

Dos son las principales características identificadas para los ya aproximadamente 17 años de experiencia chilena en materia de reforma educacional⁷ (García-Huidobro, 1999). La primera de ellas alude a una reforma que se desarrolla en el contexto de una transición política desde la dictadura militar y al inicio de un proceso de consolidación democrática. La segunda dice relación con el enfoque asignado a la Reforma, el que alude a *un proceso de desarrollo* (diseño, implementación y evaluación de los diversos programas y dispositivos) *incremental*.

Dichas características se encuentran fuertemente vinculadas, dado que su naturaleza incremental no sólo responde a la necesidad de desarrollar una reforma o un cambio educativo bajo parámetros distintos de aquellos que habían caracterizado a los gobiernos democráticos antes del golpe militar de 1973, es decir, fuertemente enraizado en sus respectivos proyectos políticos e ideológicos, sino además a un fuerte condicionamiento político (democracia de los acuerdos políticos) que restringe y limita el avance hacia mayores niveles de igualdad.

Sin embargo, y a pesar de este condicionamiento político-militar que se ha expresado en la vigencia de leyes concebidas bajo la dictadura, la Concertación de partidos democráticos (actualmente gobernante) ha gozado de la posibilidad, única en la historia política de nuestro país, de contar con tres períodos consecutivos de gobierno, con un crecimiento económico (a pesar de turbulencias específicas) sostenido, un consenso general sobre cuáles son las tareas urgentes

⁷ Es preciso señalar que, en 1990, se desarrollan los primeros programas (por ejemplo, el 'Programa de las 900 escuelas', destinado a apoyar con los más variados recursos a las escuelas más pobres y con los más deficientes resultados), que sirven de antesala para el posterior reconocimiento oficial (1996) del inicio de la Reforma Educacional.

a desarrollar y un no menor respaldo político-social (posible de ser expresado, por ejemplo, en el apoyo ciudadano al 'Presidente').

Estas son las bases sobre las cuales se han inscrito y se inscriben hoy los programas y dispositivos de la política de desarrollo profesional de los profesores. Dichas bases aluden fundamentalmente, en materia de formación profesional, al estado mismo de la profesión y la formación de los profesores, así como a los objetivos urgentes de resolver a fin de cumplir los objetivos de equidad y calidad educativos que se han propuesto como metas con la Reforma educacional en curso. De una u otra forma, tales bases han impreso su sello y explican también las fortalezas y debilidades asociadas a la Reforma (Martinic et al, 2005; Avalos, 2002 y 2003; García-Huidobro, 1999).

En la década del noventa se realizan, por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), diversos diagnósticos sobre el estado de la educación en Chile, aunque dos de ellos ("El liceo por dentro", de Edwards, 1994 y el "Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación", del Comité Técnico Asesor, 1995) han servido como referentes para concluir que el estatus de la profesión y formación docente sufrieron fuerte deterioro durante la dictadura militar, como consecuencia de políticas de reducción salarial, persecución política, confusión respecto de las instituciones encargadas de impartir la formación inicial, pérdida del estatus, inexistencia de políticas de formación continua, entre otras. En el contexto de las escuelas, se sumaba a lo anterior la persistencia de una pedagogía frontal en la enseñanza, un aislamiento en el trabajo, un uso deficiente del tiempo destinado a la enseñanza, una falta de recursos didácticos y un clima de trabajo donde primaban la inseguridad, el miedo y el autoritarismo.

El reconocimiento de la violencia de esta realidad, por un lado, y la necesidad de asegurar bases sólidas para la consolidación democrática y el crecimiento económico, por otro, han permitido generar los acuerdos necesarios para determinar las acciones más urgentes de implementar, acciones que sitúan y describen al profesor como el principal agente y, a la vez, principal responsable del cambio educativo. Entre otras, el discurso oficial del Mineduc (1999) contenido en la Reforma educacional demanda a los profesores:

a. Apropiarse de los desafíos profesionales emanados de la Reforma educacional.

- b. Responsabilizarse de los logros de aprendizaje de los alumnos.
- c. Orientar la enseñanza hacia el aprendizaje significativo.
- d. Asumir la diversidad existente en los alumnos.
- e. Elaborar proyectos y modificar programas de enseñanza.
- f. Trabajar en equipo.
- g. Implementar nuevas metodologías y elaborar nuevos recursos didácticos.
- h. Comprometerse en actividades extra-programáticas.

La magnitud de estas demandas es solo comparable a la necesidad urgente de resolverlas, generándose para tal efecto los programas destinados a diseñar e implementar las innovaciones. Al respecto, y según Avalos (2003), ellas también expresan una concepción de los profesores como implementadores de políticas, dado que aquellas no se tradujeron en una efectiva, integrada y coherente política de desarrollo y formación continua, que concibiera al profesor como agente reflexivo. Dicho proceso, por cierto, ha producido el consecuente efecto de incrementar la presión sobre los profesores.

El eje articulador de estas iniciativas de formación ha sido el Programa MECE (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación) en sus versiones para el nivel secundario, MECE-Media, y nivel primario, MECE-Básica. Nos interesa centrarnos en el primero de ellos, dado que, en su interior, específicamente en su componente de Gestión Pedagógica, se han reflexionado, discutido y experimentado, a nuestro juicio, las innovaciones más interesantes, traducidas concretamente en dispositivos de formación (Mineduc-MECE.Media, 2001; Noguera y otros, 2002).

Específicamente, la relevancia del trabajo de las Redes Pedagógicas Locales (RPL) en este componente se caracteriza por:

- a. Constituir una innovadora experiencia de formación continua, situada al interior de los establecimientos y cuyo funcionamiento es de exclusiva responsabilidad de los profesores
- b. La valoración que han recibido de sus profesores integrantes, pero también por parte de los directivos de los establecimientos y autoridades ministeriales responsables.
- c. Sus resultados y productos elaborados, que cubren todo el ámbito de la enseñanza, desde el diseño y contextualización de materiales didácticos, hasta la elaboración de proyectos de mejoramiento y la realización de Seminarios, entre otras

- d. El fuerte aumento que han tenido en forma horizontal, transversal y vertical. No sólo se han conformado redes entre profesores de diversos establecimientos, sino además se han extendido y establecido nuevas vías de contacto y de cooperación entre profesores y autoridades ministeriales, como también entre profesores y el ámbito académico.
- e. Sus proyecciones para el desarrollo profesional. Las RPL se han mostrado como una experiencia que responde en gran forma a las condiciones que gran parte de los autores (Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1996; Huberman, 1989, entre otros) han identificado como prioritarias de atender si se desea un verdadero cambio educativo desde y hacia el profesor

2. Las Redes Pedagógicas Locales y su configuración⁸

Las RPL corresponden a una iniciativa que se comprende en el contexto de los desafíos que plantea a los profesores la implementación del nuevo marco curricular nacional, como también en el contexto de las nuevas definiciones teóricas y epistemológicas asumidas como esenciales y pertinentes por el Componente de Gestión Pedagógica del Mineduc.

Estas definiciones apuntan principalmente a concebir que:

- a. Los profesores se desarrollan y aprenden cuando sienten que sus inquietudes y preocupaciones son consideradas como parte y contenido del conocimiento pedagógico.
- b. El trabajo de los profesores es socialmente visible, es decir, marcado por un carácter práctico.
- c. Que la enseñanza implica, y la vez requiere, una compleja articulación de juicios, acciones, teorías y afectos.
- d. Que la enseñanza se despliega no solo a nivel individual, sino además colectivo y en ambientes simbólicos y psicológicos
- e. Que las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo profesional continuo se incrementan en contextos de interacción y cooperación profesional.

⁸ La descripción y análisis aquí desarrollados han formado parte de una presentación realizada por los autores en el 2004 ante la American Educational Research Association (AERA).

Las RPL expresan también la necesidad de avanzar hacia la diversificación de las estrategias de desarrollo profesional docente (Mineduc, 2001 y 2002), en tanto se concibe que las iniciativas deben partir no sólo de la consideración de una dimensión personal, profesional y sociocultural en la reflexión de un profesor, sino que además es preciso reconocer que la acción docente tiene lugar en variados contextos.

Como ampliación y diversificación de una previa experiencia de desarrollo profesional situada, denominada *Grupos Profesionales de Trabajo* (Avalos, 1998; Mineduc, 2001), las RPL surgen en 1998 como una iniciativa de un conjunto de profesores de Secundaria que han decidido conformar grupos disciplinares de aprendizaje. Así, las RPL se encuentran hoy conformadas por profesores de distintos establecimientos subvencionados de una localidad, comuna o provincia, que comparten una misma disciplina, en torno a la cual se reúnen con cierta periodicidad.

Específicamente, se constituyen en forma de *'equipos'* para compartir experiencias y reflexiones sobre ámbitos tales como la disciplina, la didáctica y la pedagogía, como también respecto de las demandas provenientes de la Reforma Educativa, en tanto respondan a sus necesidades e inquietudes por mejorar resultados de aprendizaje.

Hasta el año 2004, 191 RPL (Mineduc, 2004) han sido conformadas a través de las 13 regiones de Chile, con una participación aproximada de 4.400 profesores de Secundaria. Cada RPL reúne en promedio a 15 profesores, cada uno de ellos proveniente de un diferente liceo o establecimiento de Educación Secundaria o Media. Las RPL tienden a desplegarse mayoritariamente (60% aproximadamente) como iniciativa de profesores que trabajan en liceos de modalidad humanista-científica y de dependencia pública. Las RPL desplegadas más actualmente se han inscrito mayoritariamente (70%) dentro de las asignaturas o disciplinas de Matemáticas, Lenguaje (enseñanza del español), Idiomas, Biología, Educación Física e Historia. (Díaz y Tapia, 2005).

Las RPL son *organizaciones voluntarias de profesores*, que crean *comunidades de aprendizaje* con el objetivo de reflexionar sobre sus prácticas, intercambiar información, experiencias y desarrollar materiales didácticos a fin de emplearlos posteriormente en clases. Por lo

tanto, constituyen *un espacio donde los profesores tienen la oportunidad de resignificar su trabajo, sobre las bases de la colaboración y el trabajo en equipo*. La naturaleza voluntaria de la Red ha sido identificada, por los diversos estudios realizados (Noguera, 2002; Galaz, 2002 y 2003; Díaz y Tapia, 2005) como *la clave que otorga cohesión y sustentabilidad en el tiempo*, en tanto facilita, por una parte, la participación de profesores motivados por su propia curiosidad y permite, por otra, la conformación de un grupo de trabajo con distintos años de experiencia profesional.

Como organización voluntaria, cada Red ha ido definiendo, en función de sus necesidades, su propio sistema y estructura de operación. Así, por ejemplo, la organización interna puede variar desde la elección democrática de representantes para los más diversos cargos internos y externos hasta la aceptación de líderes informales. El número de integrantes también puede variar (10-20), aunque los estudios han demostrado que éste se encuentra muy vinculado a la antigüedad de la Red y a la capacidad de proyección externa de su trabajo.

La capacidad de extensión facilita la posibilidad de encontrar soporte externo, como el apoyo (material, espacial y administrativo) que otorgan las autoridades locales (directores de liceos, supervisores ministeriales regionales, etc.) y la posibilidad de diversificar y complejizar la naturaleza de las actividades desarrolladas cuando se establecen conexiones (lo que hemos denominado '*densidad de red*') con otras redes, con los equipos de desarrollo profesional del Mineduc y las recientes experiencias de conexión con el mundo universitario.

Se estima que *la experiencia de participación en las RPL contribuye al desarrollo profesional docente, en tanto posibilita la participación y autonomía de los docentes, la toma de decisiones respecto a lo pedagógico, la construcción y experimentación de innovaciones pedagógicas, como también crecientes grados de responsabilidad por los resultados de los aprendizajes de los estudiantes*.

3. Las Redes Pedagógicas Locales: una mirada empírica

En este contexto y con la finalidad de establecer empíricamente el potencial de las RPL, el Componente de Gestión Pedagógica del Mineduc realizó, en los años 2002-2003, dos estudios cualitativos,

cuyos objetivos estuvieron dirigidos a dar cuenta de un conjunto de variables, relativas a:

- Las contribuciones que los profesores rescatan de su trabajo en las RPL y las contribuciones efectivas que proyectan hacia sus prácticas.
- La forma o medio por el cual estas contribuciones son proyectadas hacia la práctica.
- Los significados que los profesores asignan a dichas contribuciones en función de su desarrollo profesional.
- Las variables que facilitan los procesos de reflexión, discusión y construcción pedagógica.

La metodología se caracterizó por su naturaleza cualitativa, con un diseño de tipo descriptivo-interpretativo, en tanto las informaciones obtenidas fueron cotejadas a luz de los supuestos y fundamentos teóricos sobre los cuales se ha desarrollado la propuesta de Redes Pedagógicas Locales.

Dada la complejidad de la búsqueda, se hizo necesario dividir el estudio en tres etapas, cada una con sus respectivos objetivos e instrumentos. Una primera etapa estuvo dirigida a identificar las características de organización y gestión de las RPL; se estimó, además, necesario describir el rol que asumían los docentes en su interior. En una segunda etapa, se sistematizaron las apreciaciones que los profesores desarrollan sobre los diversos aspectos de su trabajo en las RPL; también, se apuntó a identificar los aportes de las RPL y aquellas transferencias realizadas al contexto de enseñanza. En una tercera etapa, el trabajo se orientó hacia la identificación de variables que facilitan los procesos de reflexión, discusión y construcción, así como a establecer las proyecciones y orientaciones de los procesos.

3.1. Muestra del estudio

Para la selección de la muestra, se consideraron, como criterios generales, regularidad en términos de periodicidad de las reuniones; número de asistentes; representatividad de establecimientos educacionales. Un total de 9 RPL pertenecientes a dos regiones del país fueron los casos estudiados. Estas RPL trabajaban mayoritariamente en el área o asignatura de Matemática (4) y Lenguaje o enseñanza del español (2). Un total de 60 profesores respondieron los Cuestionarios,

de los cuales 6 fueron seleccionados para realizar las observaciones de su trabajo en red, entrevistas y observaciones de clases.

Región	Nº Redes	Subsectores Comprendidos	Nº Redes	Nº cuestionarios	Profesores seleccionados
IV	4	CRA	1	11	Ovalle(2) Illapel(2)
		Matemáticas	1	4	
		Artes Visuales	1	4	
		Educ. Física	1	8	
V	5	Matemáticas	3	15	Valparaíso Viña del mar Zapallar San Felipe(2)
		Lenguaje	2	18	
Total	9	4+1	9	60	6

3.2. Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos se organizaron sobre la base de algunas dimensiones que daban cuenta de la estrategia Redes Pedagógicas Locales, a saber:

- Características de organización y gestión de las RPL.
- Aportes de las RPL.
- Transferencias realizadas al contexto de enseñanza.
- Niveles de reflexión presentes en las RPL
- Identificación de variables que facilitan los procesos de reflexión, discusión y construcción de conocimiento.

Características de organización y gestión de las RPL

Tres fueron los *objetivos que se plantearon principalmente las RPL estudiadas*:

- Mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos(as).
- Compartir experiencias y desarrollar nuevas formas de actuación profesional.
- Elaborar medios y materiales efectivos para la enseñanza

Como se desprende de los objetivos de las Redes, el componente de carácter profesional centrado en los procesos de enseñanza forman parte de las principales motivaciones para participar en ellas. En este sentido, se valoraba la oportunidad de conocer, compartir y generar dispositivos que aporten al quehacer docente.

El eje transversal de los procesos de organización dice relación con

la búsqueda permanente de consensos. Este *carácter democrático de la gestión* se encuentra expresado en la toma de decisiones cotidianas que se realiza al interior de las RPL; se señala en este punto que la participación y el acuerdo mayoritario son los principales criterios asumidos. Por su parte, existe unanimidad en señalar que los *principales factores dificultantes* han sido, en primer lugar, el *tiempo para reunirse*, apuntándose específicamente a la *sobrecarga de trabajo y tareas* que se deben cumplir al interior de los establecimientos y, que de una u otra manera, *incide en la regularidad de la asistencia y en la calidad de los aportes personales a la Pedagogía*.

Aportes de las RPL

a. Pérdida del temor a compartir y romper el aislamiento

La Red es concebida como un *espacio donde es posible establecer relaciones horizontales, mediadas por la declaración de problemáticas comunes y que se sostienen en la narración de experiencias pedagógicas significativas*: “*ha influido muchísimo porque uno, en el fondo, aprende a perder el temor de decir que tienes un problema al enseñar (...), la Red te da la sensación de que compartimos problemas*” (Profesora Red Lenguaje, San Felipe).

b. Promoción del trabajo en equipo

El *intercambio pedagógico* es concebido por los profesores(as) como *una oportunidad de desarrollo profesional*, por lo cual la Red adquiere valor en términos de la generación de competencias tales como el trabajo en equipo, el logro de acuerdos y formas de actuación conjunta: “*nos motiva a juntarnos y poder pensar entre todos para que nuestro trabajo sea más eficiente*” (Profesora Red CRA, Ovalle).

c. Apoyo a la comprensión de la disciplina

Una condición del intercambio pedagógico es *la necesaria comprensión de los requerimientos del campo disciplinar*. El trabajo de Red, señalan los profesores(as), permite traducir tales exigencias a un *nivel de actuación metodológico e instrumental*: “*Como tenemos en la Red la especialidad, entonces podemos ver qué cosas se necesitan; por ejemplo, guías*” (Profesora de Red Matemática, Illapel).

Transferencias realizadas al contexto de enseñanza

Es posible identificar *tres temáticas principales de difusión* que realizan los profesores(as) participantes de RPL *en sus establecimientos*; ellas son: las metodologías de trabajo, los nuevos conceptos disciplinares e instrumentos y guías de trabajo para los alumnos. Es posible entrever que el contenido de ellas encierra un fuerte carácter disciplinar, como señalan los profesores(as), debido a que su utilización está mayoritariamente pensada para colegas (destinatarios) de la misma asignatura o, en su defecto, para aquellos que se desempeñan en áreas afines.

Niveles de reflexión presentes en las RPL

A partir del análisis de las entrevistas de los participantes de las RPL es posible encontrar que los *procesos de reflexión al interior de las RPL pueden variar dentro de los niveles descriptivo, comparativo y transformativo* (Day, 1999).

Desde un punto de vista *descriptivo*, los procesos reflexivos están asociados a *la explicitación de las diferentes acciones llevadas a cabo por los miembros de las Redes*, situación que, si bien puede ser considerada básica, es fundamental en el contexto de una cultura docente caracterizada por el aislamiento y el poco intercambio profesional del quehacer docente (Hargreaves, 2003). Este nivel es *el más ampliamente utilizado* por los miembros de las RPL, el que pudiese ser leído como una *variante de la racionalidad técnica*.

En un nivel *comparativo*, se encuentran aquellas instancias de reflexión que favorecen el *establecimiento de patrones que permiten comparar acciones, jerarquizando, asignar categorías, distinguir consecuencias y proyecciones de las diversas acciones docentes analizadas*. Si bien es posible encontrar antecedentes asociados a este nivel *en las RPL, los patrones de comparación entre las redes se asocian principalmente al tipo de dispositivos pedagógicos utilizados* (tanto teórica como prácticamente), más que a elementos propios de la disciplina.

Por último, y de manera *menos común entre las RPL* es posible encontrar evidencias asociadas a un nivel *transformativo* de reflexión, en donde *el quehacer de la red, sus intercambios y propósitos tienen un sentido que trasciende a la institución escolar* y los profesores par-

tipicantes *asumen su Red como espacio de propuesta de acciones que si bien pueden ser aplicadas en los contextos de aula, están más vinculadas a la solución de problemas del contexto más amplio donde se desenvuelven los miembros de las Redes.* Así, por ejemplo, una RPL del área de las Ciencias se vincula con el medio local con una propuesta de modificación del cuidado del ambiente, involucrando no sólo a la comunidad escolar sino que al gobierno regional.

Identificación de variables que facilitan los procesos de reflexión, discusión y construcción

a. A nivel personal

Las *ganancias y motivación por intercambiar, el tener una buena comunicación con los pares y una alta credibilidad* son las variables, que a nivel personal, facilitan. Se suman a ello las estrategias empleadas y el tener a la Red como prioridad.

b. A nivel del colectivo de profesores(as)

Las RPL cobran importancia como un marco no sólo posibilitador de intercambios, donde se resalta la importancia del contenido, sino también en la idea de *promover la construcción de relaciones sociales, personales y profesionales.* Ello es concebido como fundamental, tanto porque constituye una base clave para el éxito de los diversos procesos grupales que se desarrollan en su interior (discusión, reflexión, intercambio, etc.), así como porque, proyectadas hacia el establecimiento, permiten valorar lo oportuno de la puesta en práctica de formas de actuación colectiva para el mejoramiento de los objetivos educativos que se plantean a nivel institucional. Al respecto, es interesante señalar que, sin existir mayores diferencias por región, más de la mitad de los profesores(as) (35) se inclina por esta razón, y como una forma de ilustrarla colocan especial énfasis en ideas tales como *“necesidad de interactuar con otros colegas de la misma disciplina”, “para tratar con otros de hacer algo con las matemáticas”.*

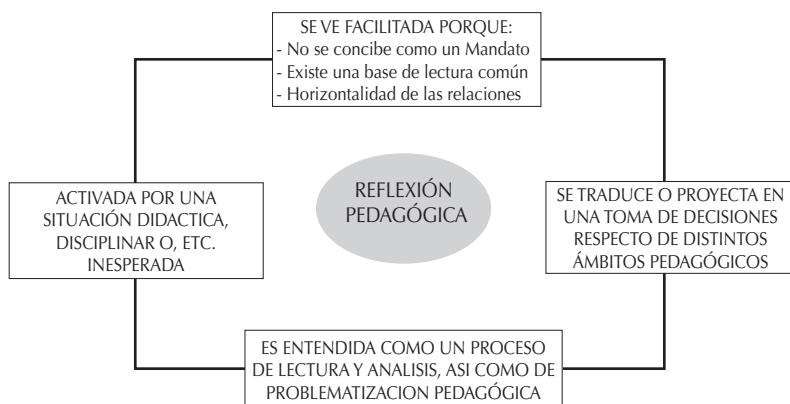
3.3 Conclusiones y proyecciones

Los antecedentes expuestos ponen de manifiesto, desde un punto de vista general, que las Redes Pedagógicas Locales se constituyen *en un*

dispositivo que favorece el desarrollo profesional desde una perspectiva amplia. En este contexto, los procesos de reflexión se constituyen en una instancia que facilita los intercambios y posteriores transferencias de los conocimientos producidos al interior de las Redes.

Es posible, además, resaltar una *triple dimensión de impacto*: desde un punto de vista personal, las Redes se configuran como un espacio de acogida y reconocimiento; desde un punto de vista profesional, pueden ser concebidas como espacio de producción, sistematización y transferencia de conocimientos; desde un punto de vista socio-institucional, las redes constituyen un interesante ejemplo de lógicas de relaciones y de vinculación con las instituciones educativas. La articulación de esta triple dimensión permite configurar a las Redes como *un espacio que facilita los procesos de reflexión, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.*

Desde un punto de vista más específico y referido a los procesos de reflexión, es posible situarlas como *espacios de reflexión pedagógica que favorecen el desarrollo profesional como asimismo el cambio educativo.*



Cuatro son, a su vez, las dimensiones contenidas. En primer lugar, se hace referencia al contexto o momento de su activación (situaciones inesperadas). En segundo lugar, se identifican las condiciones posibilitadoras en el contexto de las RPL. En tercer lugar, se alude a su objetivo o finalidad, que en el caso de nuestro estudio estaba dirigido a permitir y fundamentar una toma de decisiones sobre los elementos identificados como problemáticos (principalmente didácticos y disci-

plinares). Por último y en cuarto lugar, hemos querido referirnos a la *naturaleza o definición*.

Así, y en base a estas representaciones, creemos que *las RPL no solo se fortalecen en virtud del número y calidad de sus productos, sino principalmente en base a la posibilidad de relaciones e intercambios que permiten establecer entre sus profesores(as) integrantes, así como entre éstos y la comunidad educativa*. Cuando tal contexto se hace efectivo, las RPL se convierten en un *espacio altamente valorado por sus profesores, dado que permiten romper con el aislamiento en que se sumerge la rutina pedagógica y que es identificada por los profesores como una de las principales razones para integrarse a las RPL*. Es en este escenario de cooperación, de relaciones sociales, de identificación profesional, donde se hace posible la discusión y la reflexión, tratándose de un proceso que se dirige preferentemente al ámbito didáctico-disciplinar y que está activado fundamentalmente por la incertidumbre del trabajo pedagógico

En una reciente evaluación de la OECD (2004), se concluía que la Reforma educacional de Chile ofrecía pocas oportunidades a sus profesores para renovar sus prácticas. A través de este trabajo, hemos establecido que las RPL representan una estrategia y experiencia poderosa de cambio, dado que permiten acrecentar sus relaciones e intercambios (Coldron y Smith, 1999), una dimensión que es considerada hoy como capital de profesionalización de primer nivel. Así, *las RPL retratadas en este estudio dan cuenta de algunos de los aspectos críticos identificados por Fullan (2002) y otros autores en torno las ventajas de crear comunidades de aprendizaje*.

Sin embargo, *las RPL en Chile no han estado ajenas a ciertas dificultades*. Por ejemplo, en algunos casos *su gestión y dirección fue asumida contradictoriamente por delegados ministeriales de educación*. Otros problemas dicen relación con *la falta de condiciones estructurales básicas que faciliten los encuentros*, lo que es particularmente problemático para aquellos profesores que trabajan en liceos rurales.

Estas posibilidades y dificultades nos llevan plantear que hoy es *necesario institucionalizar las RPL como estrategia de desarrollo profesional*. Ello constituye un *verdadero desafío* para los responsables de generar las *políticas de formación*, dado que deben, a nuestro juicio, considerar a su vez que ***la fuerza de una RPL radica contradicto-***

riamente en su naturaleza voluntaria, en la definición de intereses y objetivos por parte del propio grupo y la dirección organizativa compartida.

Sin embargo, estas y otras *experiencias de Redes* (por ejemplo, el Proyecto desarrollado el 2003 por el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media, dirigido a generar conexiones entre las RPL y las universidades) *requieren, además, de un apoyo constante que sea traducido en recursos para la efectiva institucionalización, así como para la supervisión e investigación educativas.* Aunque, a nuestro juicio, es *más importante aún que este apoyo sea concebido como parte de una política de formación continua coherente y de largo plazo, resultante de una discusión y participación amplia.*

Sin perjuicio de lo anterior, *cabe cierta cautela toda vez que las políticas de desarrollo profesional se orienten hacia una dimensión que limite el accionar de los docentes, o lo reduzcan al quehacer dentro de la sala de clases,* lo que, de ser así, empobrecería la oportunidad de un cambio real en el ámbito educativo, alejándonos de mejores aprendizajes de los estudiantes.

En tal sentido, *es altamente relevante el esfuerzo que se está llevando a cabo en función de la configuración de una política de Desarrollo Profesional amplia,* que favorezca no sólo la modificación de dispositivos formativos a nivel inicial, sino también continuo, por un lado; pero que, además, por otro considera la generación de espacios de intercambio y reflexión conjunta entre los diversos actores asociados a la tarea de la generación de aprendizajes de calidad en nuestros estudiantes.

Es en ese marco que *la experiencia de vinculación entre Redes y reflexión puede ser un antecedente interesante en un marco en que los actores convocados a dicha empresa no sólo son los profesores de aula, sino que también los del mundo académico.*

Bibliografía

- Astolfi, J-P. (Direc.) (2003): *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers.* ESF. Editeur. Issy-Les-Moulineaux Cedex..
- Avalos, B. (1994): "Creatividad versus autonomía del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas

- de la investigación pedagógica". En: *Revista Pensamiento Educativo*, N°14., pp. 13-50. (Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile)
- Avalos, B. (1998): "School-based teacher development. The experience of Teacher Professional Groups in Secondary School in Chile". En: *Teaching and Teacher Education*. 14 (3). pp 257-271.
- Avalos, B. (2002): "La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En: *Formación Docente: un aporte a la discusión*. UNESCO/OREALC, Santiago, pp. 35-57.
- Avalos, B. (2003): "La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas: El caso de Chile". En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Cristián Cox (Editor). Editorial Universitaria. Santiago, Chile, pp 559-594.
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Bolívar, Antonio (Dir.) (1999): *Ciclo de Vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Brophy, J. E. (1983): "Classroom organization and management". En: *Elementary School Journal* 83 (4). 265-286.
- Burt, R. (1987): "Social contagion and innovation: cohesion versus structural equivalence". En: *American Journal of Sociology*, 92: 1287-1335.
- Castells, M. (2000): *La era de la información*. Alianza Editorial, Madrid.
- Coldron, J. y Smith, R. (1999): "Active location in teachers construction of their professional identities". En: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 19. N° 6., pp. 711-726
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L (1999). "Teacher learning in professional communities: Three knowledge-practice relationships". In P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (edit.), *Review of research in Education*, 24, 251- 307.

- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005): *Studying Teacher Education*. AERA Report. USA.
- Coleman, J. S. (1988): "Social capital in the creation of human capital". En: *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Comisión Nacional para la Modernización de la educación. Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena (1995): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Darling-Hammond, L (2005): *Preparing Teachers for a changing world*. Jossey Bass, USA.
- Day, C. (1999): *Developing Teachers. The challenges of life-long learning*. Falmer Press, London.
- Day, C. et al. (2005): "Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment". En: *Teaching and Teacher education*, 21, 563-577.
- Degenne, A. y Forsé, M. (2004): *Les réseaux sociaux*. Armand Colin, Paris.
- Delannoy, F. : (2001): *Profesionalismo docente y aseguramiento de la calidad de la educación*. Mineduc. Santiago, Chile (versión electrónica).
- Dewey, J- (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ed. Paidós, Barcelona..
- Díaz, A. y Tapia, O. (2005): *Redes Pedagógicas y gestión del conocimiento*. Mineduc. Santiago, Chile.
- Dubar, C. (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris.
- Edwards, V. (1994): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Eds. PIIE-UCT-US-Mineduc. Santiago, Chile.
- Estebaran, A. (Coord.) (2000): *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Ediciones Universidad de Sevilla.
- Feiman-Nemser, (2001): "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching". En: *Teachers College Record*; Vol. 103, N° 6, 1013-1055.

- Freeman, L. (1979): "Centrality in social networks: conceptual clarification". En: *Social Networks*, 1: 215-239.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI. México.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Ed. Octaedro, Barcelona.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores, Buenos Aires,
- Gage, N. L. (1978): *The scientific basis for the art of teaching*. College Press, New York
- Galaz, A. (2002): *Redes Pedagógicas Locales. Contenidos y significados de las transferencias que realizan los profesores(as) a sus prácticas de aula*. Mineduc. Programa de mejoramiento de la Enseñanza Media. Santiago, Chile.
- Galaz, A. (2003): *Redes Pedagógicas Locales. El contexto institucional como posibilitador de la generación de espacios de intercambio y desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras*. Mineduc, Programa Redes de colaboración pedagógica. Santiago, Chile.
- García-Huidobro, J.E. (1999): *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1983): *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores*. Akal Editor, Madrid.
- Granovetter, M. (1973): "The strength of weak ties". En: *American Journal of Sociology*; 78, (6), pp. 1360-1380 (Versión traducida en *Revista Política y Sociedad*)
- Hanneman, R. (2000): *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Departamento de Sociología de la Universidad de California, Riverside. Versión electrónica en <http://wizard.ucr.edu/~rhannema/networks/text/textindex.html>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998): *What's worth fighting for out there*. Teachers College Press; New York.
- Hensler, H. et al. (2001): "La pratique réflexive: pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation". En: *Recherche et formation* (Paris), N°, 36, pp 29-42.

- Huberman, M. (1990): *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Currículo, 2, 139-159.
- Huberman, M. et al. (1989): *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris.
- Kelchtermans, G. (2001): "Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte". En: *Recherche et formation*. (Paris), N°36. pp 43-67.
- Lieberman, A. (2000): "Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development". En: *Journal of teaching education*. Vol. 51. N°3, 221-227.
- Lieberman, A. (2003): *Inside the National Writing Project*. Teachers College Record. USA.
- Lozares, C- (1996): "La teoría de redes sociales". En: *Revista Papers*, 48: 103-126.
- Marcelo, Carlos (Editor) (2001): *La construcción del conocimiento en la enseñanza*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Martinić, S. et al.(2005): *Principales logros y problemas de la Reforma educativa en Chile. Apuntes para una conversación. Liderazgo en el aula ¿realidad o utopía? Conversaciones con el profesor A. Hargreaves*. PUC-UCT-UCSH. Santiago, Chile.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Mineduc (1999): *Profesores para el siglo XXI*. Santiago, Chile.
- Mineduc (2005): *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile.
- Mineduc-MECE. Media (2001): *Desarrollo profesional docente en el Liceo*. Mineduc. Santiago, Chile.
- Noguera, M.I. et al. (2002): *Desarrollo profesional docente. Experiencias de colaboración en Enseñanza Media*. Mineduc. Santiago, Chile.
- Noguera, M.I; Montecinos, C.; Fuentealba, R. y Galaz, A. (2004): "Confronting the challenges of teaching Chile's new high school curriculum through local pedagogical networks". Paper presented at the 2004 Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- OECD (2003): Networks of innovation: towards new models for managing schools and systems. Disponible en <http://www.oecd.org>.
- OECD (2004): *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile.
- Paquay, Léopold et al. (2001): "La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: Le praticien réflexif". En: *Recherche et formation*. (Paris), N°36. pp 5-16.
- Powel, W.; Koput, K.W. y Smith-Doerr, L. (1996): "Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology". En: *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, 116-145.
- Rosenshine, N.L. (1978): "Teaching functions in instructional programs". En: *Elementary School Journal*, 83 (4), 335-351.
- Saneugenio, A. (2000): "El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación de los docentes de la Educación superior". En: *Docencia universitaria* Vol.1 N°1 (Caracas, Venezuela)
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, S. Fco.
- Saint-Arnaud, Y. (2001): "La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. Le praticien réflexif". En: *Recherche et formation* (Paris), N°36. pp 17-27.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones, Madrid.
- UNESCO/OREALC (2002): *Formación Docente: un aporte a la discusión*. Santiago, Chile.
- Villar Angulo, L. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Ediciones Marfil. Alcoy.
- Villegas-Reimers, E. (2002): "Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica". En: *Formación Docente: un aporte a la discusión*. UNESCO/OREALC. pp 59-89 Santiago, Chile.
- Zeichner, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N°220, pp. 44-29.

Zeichner, K. y Liston, D. (1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En: Pérez Gómez, A. *et al.*, *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*, pp. 505-532. Akal Ediciones. Madrid.

Los supervisores del MINEDUC: ¿cuáles son sus aportes a la formación continua y al desarrollo profesional del profesor? Un análisis de sus representaciones profesionales

Javier Vergara N.¹

1. Quiénes son y qué rol cumplen los Supervisores

Dilucidaremos de entrada dos cuestiones fundamentales: una, quiénes son los Supervisores y, dos, cuál es su rol en términos de la formación continua de los profesores en ejercicio, desde la definición que propone el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) al que pertenecen; finalmente, como tercera parte de nuestra investigación, presentamos los resultados obtenidos de nuestro estudio empírico sobre estos agentes técnicos del Estado.

Con respecto a la primera cuestión, los Supervisores son los agentes técnicos con que cuenta el Ministerio de Educación chileno y que, desde sus diversas especialidades profesionales, esto es la Educación Preescolar, la Educación Especial (en Chile llamada Educación Diferencial), la Educación Básica, la Educación Media y la Educación de Adultos; establecen el nexo que requiere el Ministerio para conectarse con los establecimientos educacionales según sea su especialidad de educación impartida. A estos agentes, que García Huidobro (1999) llama *“las manos y los brazos”* del Ministerio de Educación y que Bonami y Garant (1996), desde el punto de vista de su dependencia

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Lovaina; académico de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

del Estado la definen como “*institución de interfase*”, el MINEDUC, a partir del contexto de la nueva supervisión requerida de acuerdo con la etapa de la reforma pedagógica, les llama “*mediadores*”, es decir “*articuladores*”, entre el discurso oficial descendente –desde el Ministerio–, con el discurso institucional ascendente –desde los Establecimientos educacionales– (Programa Nacional de Perfeccionamiento de Supervisores, 2003).

En este contexto de mediación, los Supervisores deben potenciar sus competencias para reconocer los desafíos que cada institución educativa presenta y, paralelamente, captar los espacios que esta misma institución ofrece para intervenir allí donde más se les requiera; de esta forma, esa intervención se transforma en preguntas que cada Supervisor debe responder al momento de fijar su política de acción en el escenario educativo en que le corresponde actuar, entre otras: ¿cuánto de intervención directiva?, ¿cuánto de facilitación e incentivo?, ¿cuánto de exigencia y de promoción de cambios?, ¿cuánto de replanteo de rumbos?, ¿cuánto de reconocimiento de los avances?, ¿cuánto para reforzar las estrategias exitosas?

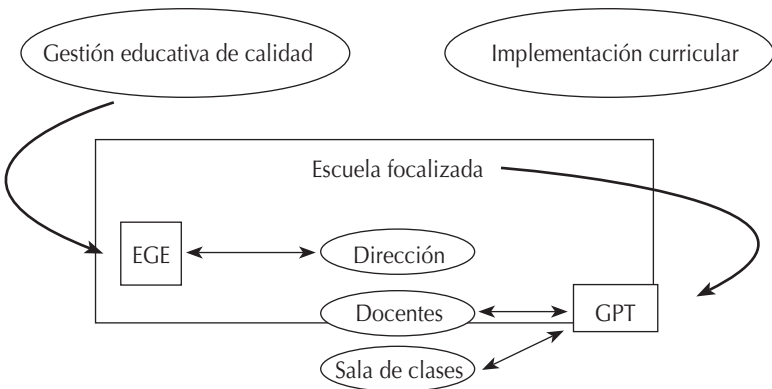
Según se desprende de la revisión de los documentos oficiales, a partir de la diversidad de cuestiones que debe resolver el Supervisor, la naturaleza de las tareas a realizar comprende ámbitos diversos; por una parte, está implícita la tarea de control sobre los avances de los programas implementados en el establecimiento educativo; por otra, la de animación y la de orientador de los profesores para llevar a cabo esos programas, el acompañamiento a ese proceso, la tarea de asesorar técnicamente y la de fiscalización (“exigir y promover”) que estos programas sean implementados y el señalar “rumbos”, tal y como lo define el propio Ministerio. En consecuencia, cada tarea compromete roles diversos que deben ajustarse a circunstancias específicas que, como lo muestra nuestro estudio, implican una fuerte ambivalencia en los Supervisores dado que cada rol debe ser puesto en acción en un mismo contexto, bajo circunstancias diferentes del funcionamiento de un establecimiento educativo. Cabe pues preguntarse cómo resuelven los Supervisores esta diversificación, si son capaces de asumir bajo circunstancias específicas la diversidad de roles, cómo los significan, etc.; todas estas cuestiones pueden ser resueltas desde la representación que elaboran en torno a estas tareas.

1.1. La demanda de supervisión del MINEDUC

En cuanto a la segunda cuestión, las políticas ministeriales, implementadas a partir del Programa de Capacitación para Supervisores 2003-2004 (paralelamente destinado a los “gestores”, nombre asignado por el Ministerio a los Secretarios regionales y sus técnicos, a los Directores provinciales y equipos profesionales especializados), se orienta a promover lo que ha llamado el organismo oficial como la “supervisión requerida”, una redefinición de la supervisión en función de los nuevos énfasis que impone el nuevo período que enfrenta la Reforma Educativa; a saber, la implementación curricular según los diversos contextos, la instalación de nuevas prácticas de autoevaluación y de planificación institucional, y el impulso a las prácticas de convivencia escolar fundadas en valores democráticos (Documento MINEDUC ya citado).

La figura uno muestra básicamente los énfasis que debe asumir la supervisión, según el MINEDUC, esto es, la gestión educativa y la implementación curricular y cómo estas acciones “ingresan” a los establecimientos focalizados (la atención que brindan los Supervisores se localiza preferentemente en establecimientos con las mayores dificultades de gestión y, coincidentemente, en aquellos que obtienen bajos resultados académicos; estos establecimientos son clasificados como “focalizados”). Esta acción en el dominio de la gestión se enmarca en el contexto de la implementación –por parte del MINEDUC– del Programa de auto-evaluación y mejoramiento continuo de los establecimientos, ámbito en el cual los Supervisores cumplen el rol de acompañantes del proceso como evaluadores externos.

Figura 1: La supervisión: modelo de intervención



(Fuente: Programa Nacional De capacitación de supervisión 2003-2004)

Lo concerniente a la gestión educativa está concentrado en el EGE, Equipo de Gestión Educativa, que reúne al cuerpo directivo del establecimiento en pleno y a los representantes de los profesores y, eventualmente, a los representantes de los padres y de los alumnos. La conexión es directa con la dirección del establecimiento, ocupándose de los asuntos relativos al liderazgo, a la planificación estratégica (el Proyecto Educativo Institucional se impone como “la carta de navegación” esencial de esta gestión directiva), a la gestión de los recursos humanos y de los recursos materiales con que cuenta la institución.

La implementación curricular es una acción que se centra en el GPT, Grupo Profesional de Trabajo, nombre que se ha dado en los establecimientos educacionales a la instancia técnica en la cual todos los profesores que integran un establecimiento evalúan, discuten, proponen y programan todas las acciones de tipo curricular que ejecutan en sus clases. En esta instancia, los Supervisores debieran desarrollar, de acuerdo con las indicaciones técnicas del MINEDUC, una acción de asesoría a la revisión de las prácticas de los profesores y de animación a la discusión de estas experiencias con la intención de mejora y/o de innovación, motivando a los profesores a discutir colegiadamente sobre su actuar docente, revisarlo a la luz de sus experiencias cotidianas y a proponer acciones remediales; todo lo anterior en el marco de un proceso de formación permanente.

1.2. La formación permanente de los profesores en ejercicio y la supervisión

En Chile, la formación inicial de los profesores la asumen las Universidades a través de sus Facultades y Escuelas de Educación.

Más tarde, en lo referido a la formación continua, o formación en el ejercicio de la profesión, los docentes pueden completarla o actualizarla según los medios y los recursos con que cuenten. Las fórmulas que el sistema les ofrece son, por lo general, rígidas, en el sentido de que la oferta de cursos, seminarios y encuentros se ajustan a programas predefinidos en diversas áreas educativas, tales como la planificación curricular, la didáctica de las especialidades, la evaluación y otras que proponen las universidades y otras instituciones ligadas a la investigación en educación; eventualmente son presenciales o a distancia, ofrecen la posibilidad de llevar al contexto de la práctica las materias que aportan.

Por su parte, en el campo de la formación permanente de los profesores en ejercicio, el MINEDUC ha ido proponiendo al comienzo, y luego formalizando, espacios de reflexión sobre la práctica, dentro de la dinámica interna de funcionamiento de los establecimientos educacionales. La creación de los GPT institucionalizó un espacio de reflexión para los docentes, en los primeros años –como hemos señalado– como una propuesta abierta a la consideración e iniciativa propia de los establecimientos; en la actualidad como instancia formalizada y normada desde el propio MINEDUC.

En este contexto, la supervisión, como institución, se puede definir como el instrumento que permite profundizar y acompañar la tarea reflexiva en los profesores, de formación continua para los profesores a partir del análisis de las prácticas profesionales (Blanchard-Laville y Flabet, 2000); como agente de cambio, de apoyo a la innovación emergente (Garant, Paquay et Bonami, 2003); como garante de la calidad de la educación que entregan las instituciones subvencionadas por el Estado (Prèvest, 1995); o como “verificadora” según indica Zerelli (en Álvarez y López, 1999).

No obstante, las directivas oficiales precisan que los Supervisores son “*agentes colaboradores de un proceso central de autoevaluación que han iniciado los establecimientos educacionales*” (Programa de Capacitación de Supervisores, op. cit.) y se describen las tareas que han de cumplir en ese rol.

Precisamente, y tal como lo indican las directrices del Programa de capacitación del MINEDUC, en tanto agentes colaboradores, el éxito de su acción depende de la capacidad para conectarse con la realidad institucional que han de atender, proceso de inserción contextualizada que justamente los legitima y les abre los espacios necesarios para desarrollar una acción exitosa y fructífera.

A propósito de lo señalado más arriba, en Chile –tal y como sucede en Francia, según da cuenta Sénore (2000)–, la supervisión no tiene una buena recepción entre los profesores; se le sindicó como un “*machete insoportable*” (Sénore, op. cit.), y en otros casos como una fórmula completamente artificial e ineficaz, fundamentalmente por la falta de continuidad y profundización de sus acciones, con relación a la heterogeneidad de problemáticas que deben enfrentar los establecimientos focalizados que se visitan, no obstante las diversas fórmu-

las que –“buenamente”– los grupos de Supervisores han asumido con el fin de realizar su labor.

En este contexto, han surgido las preguntas centrales que guiaron nuestra investigación; tras revisar lo que contenían las directrices dadas por el MINEDUC, transmitidas a través de los Manuales de Supervisión; a saber, cómo esas instrucciones eran significadas por los agentes técnicos ministeriales, y cómo a partir de ellas éstos elaboraban sus representaciones profesionales de su rol de Supervisor.

Han sido estas preguntas las que, a su vez, generaron otros cuestionamientos, tales como si era posible considerarlas –a las directivas–, suficientes para desarrollar en los Supervisores las competencias que exige la diversidad de roles que debían asumir, entre ellos el de animadores de la formación continua de los docentes y del desarrollo profesional de éstos. Fundamentalmente, cuáles y cómo esos roles propuestos se constituyen en un cuerpo coherente que permite a los Supervisores actuar en lo cotidiano, por esa fuerza generativa de la que habla Bertaux (1976, 1997) y que permite dar existencia a la institución supervisión.

2. La construcción de las representaciones profesionales, una mirada desde la psicología

En nuestra investigación de campo (Vergara, 2003), desarrollada a través de un trabajo directo con una muestra de 12 Supervisores de Educación Secundaria, pertenecientes a cada una de las Direcciones Provinciales de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso, Chile; hemos identificado las representaciones profesionales del Supervisor, y las hemos puesto en la perspectiva de lo que las normas ministeriales instruyen sobre tareas y roles de la supervisión.

Si bien, como señala Delory (1999), “las referencias normativas” constituyen uno de los referentes. Éstas encuentran su complemento en “las referencias pragmáticas” que se constituyen por los relatos de práctica recopilados y las entrevistas realizadas a los propios Supervisores, como fueron los datos aportados por una encuesta administrada a un grupo de profesores sobre la percepción del rol cumplido por los Supervisores que les visitaban (Vergara, op.cit.), todo lo cual

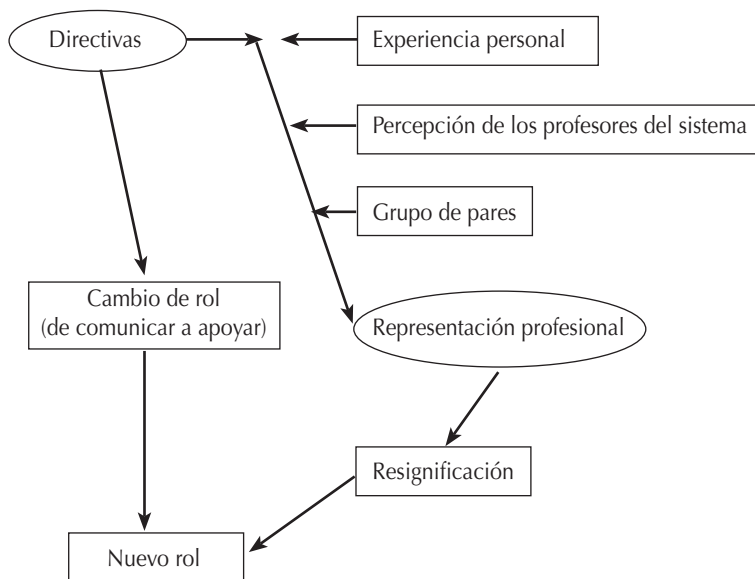
nos ha permitido identificar las representaciones profesionales de los Supervisores.

En efecto, la propia historia de cada Supervisor como educador, sus experiencias cotidianas sobre la práctica de supervisión y cómo ellos son percibidos profesionalmente por los profesores, conforman una suerte de “*campo de significaciones*”, que se va constituyendo en la base a partir de la cual estos profesionales, en forma individual y colectiva, van generando sus representaciones profesionales.

La figura dos muestra este proceso conjunto, donde las directivas y las representaciones configuran finalmente el rol efectivo que ejercen los Supervisores en la práctica. El modelo interpretativo que muestra la figura dos, donde se denota un cierto grado de acción paralela entre ambos elementos, no acciona en la práctica en el mismo sentido; la elaboración de la representación profesional obedece a un proceso mucho más complejo, como expondremos más adelante.

Esta figura pretende resaltar el camino que sigue la elaboración de la representación del rol en los Supervisores, y cómo ésta se configura por el encuentro de los elementos relativos a las directivas oficiales y aquellos ligados a la experiencia personal como hemos indicado, sumado a los elementos que aporta el grupo de pares.

Figura 2: Resignificación del rol



A propósito de toda esta directiva oficial, según Berteaux (op. cit.), no es la norma la que crea la institución social, sino la fuerza generativa de quienes la constituyen. Según este principio, los elementos mediadores que intervienen en la aplicación de un tipo determinado de supervisión, o en la preeminencia de una función con relación a otra, corresponden a las percepciones que tienen los Supervisores de su función. En definitiva, continuando con Berteaux (op.cit.), el modelo de roles contenido en los documentos (Manuales de Supervisión), tanto como aquellos que se transmiten en el Programa de capacitación, no sería aplicado tal cual por los Supervisores, sino que serían ellos mismos quienes “lo traducen” cuando lo ponen en práctica.

En otras palabras, los Supervisores elaboran una representación social de su rol y actúan en la práctica en conformidad con él (Moscovici, 1961; Jodelet, 1991; Abric, 1994, 2003; Flament, 1995; Garnier y Rouquette, 2000; Blin, 1997); veremos cómo esa representación actúa en la práctica de la supervisión, y cómo ella determina diferencias entre los diversos grupos de Supervisores.

Entendemos, aquí, las representaciones sociales como representaciones profesionales, en el mismo sentido que lo hace Blin (1997), al reconocer que una profesión no es asimilable a un empleo común o a un trabajo, porque los profesionales se caracterizan por ostentar una especificidad técnica asociada a un componente identitario. En esta misma lógica, se puede entender que la construcción de esa identidad profesional se desarrolla a partir de la práctica concreta de la función laboral, comprendiendo en ella todas las especificidades que le caracterizan, en interacción con los otros, los pares profesionalmente; por ello, la comprensión de una función profesional pasa indefectiblemente tanto por el estudio de las individualidades como del colectivo.

De esta misma forma, el cúmulo de competencias que los profesionales ponen en acción en su trabajo no puede ser separado de la cuestión de sentido que estos mismos profesionales le asignan en conjunto a esas prácticas y a sus interacciones laborales, donde, por cierto, las particularidades de los diferentes medios microsociales –articuladores de la experiencia individual y colectiva– son fundamentales en la construcción de la identidad profesional y, por lo demás, determinan la acción concreta de terreno.

En definitiva, entender la acción supervisora desde la óptica psicosociológica implica entender que el ejercicio profesional no es pro-

ducto de una cadena de operaciones que obedecen a una lógica prescrita en las directivas oficiales; contrariamente, el profesional es un agente, actor y autor, a la vez que se acomoda a las diferentes situaciones dependiendo de la representación que él se construye de que lo debe realizar.

En esta lógica, conviene preguntarse entonces qué significaciones dan los Supervisores a su manera de ejercer su trabajo; cómo, confrontados a las prescripciones institucionales, vehiculan ideologías muchas veces no compartidas; cómo ponen esas ideologías en obra; cómo logran conciliar lo que son sus valores, sus creencias preexistentes con lo que las prescripciones oficiales les proponen; cómo los Supervisores manejan las tensiones que provocan esas contradicciones; cómo el grupo de pertenencia ejerce su influencia en las prácticas, cómo concilian sus propias creencias con las que posee el grupo; finalmente, qué tipo de instrumentos permitirían aproximarse realmente a esas significaciones, de modo de comprender los procesos de construcción de la identidad profesional y, a la vez, comprender cómo efectivamente aportan a la formación continua y al desarrollo profesional docente.

Por último, queremos dar cuenta de que, si bien las normas entregan referentes para realizar un trabajo, como es tanto el caso de las prescripciones contenidas en los Manuales de Supervisión como el de las disposiciones que aporta el Programa Nacional de Capacitación Ministerial 2003, éstos no constituyen más que una parte de los referentes que nos permiten comprender la acción de terreno de la supervisión, “las referencias normativas” de que nos habla Delory (op. Cit.), pues existen otros que, creemos, poseen un peso mayor en esta definición de roles: los surgidos allí donde la persona del Supervisor, la actividad situada que realiza en el contacto directo y cotidiano con el establecimiento educativo, y la situación concreta en la que debe actuar, se relacionan para generar el aprendizaje profesional, con sus componentes individuales y sociales (Chaiklin y Lave, 2001); allí se ubica el estudio de las representaciones profesionales.

2.1. La representación social, los elementos teóricos de base

En esta parte, no pretendemos dar cuenta detallada de los elementos teóricos que nos han guiado en la investigación; sin embargo,

nos resulta imperioso señalar algunos, a fin de introducir al lector en la lógica teórica que inspira nuestra aproximación y los argumentos sustanciales que nos han guiado en el análisis de la complejidad que implica comprender cómo accionan en la práctica los Supervisores, en especial en cuanto a la compleja definición de su rol como aporte a la formación continua de los profesores.

El propio modelo de supervisión que propone el MINEDUC señala que la contextualización sería lo que permitiría la aceptación –por parte de los establecimientos educacionales– de la acción supervisora; ello implica una reelaboración, lo cual es coincidente con nuestra aproximación, en tanto admitimos que esa “bajada a la práctica” de las directivas oficiales, como lo señalan los técnicos del MINEDUC, permite la adaptación e implica la resignificación, asunto complejo como hemos dicho. En esa misma línea de análisis, hemos constatado en la literatura científica que, para comprender un modelo de acción determinado, en nuestro caso el modelo de supervisión, es necesario conocer las significaciones que tienen los Supervisores que aplican este modelo oficial (Ibáñez, 1988; Moscovici, en Ibáñez, 1988; Doise y Palmonari, 1986; Paez, 1987; Jodelet, 1988 y Guimelli en Abric, 1994)

Moscovici (en Abric, 1994) propone una visión integrada del mundo exterior e interior del individuo, donde el mundo exterior está compuesto por los estímulos que provoca el proceso de elaboración de la representación social (RS) que, en simples términos, consiste en una “reconstrucción” del objeto-estímulo, de modo que pueda ser integrado al sistema evaluativo del individuo. Esta RS está integrada, a la vez, por las características objetivas del objeto de representación, como por las actitudes y principios que el individuo posee, es decir, su mundo interior. Esta reconstrucción de la realidad es posible por intermedio de dos procesos que son claves: la objetivación y el anclaje (Moscovici, en Guimelli, 1994)

La objetivación corresponde a una acción de simplificación de las características del objeto y de concretización de las nociones básicas; es un fenómeno que hace corresponder las características del objeto de representación con las palabras que le van a representar, fenómeno que es básicamente social y que permanece interno al grupo de pertenencia del sujeto; en esta lógica, es justamente el lenguaje el que permite que el objeto sea comunicable y “útil” para el grupo.

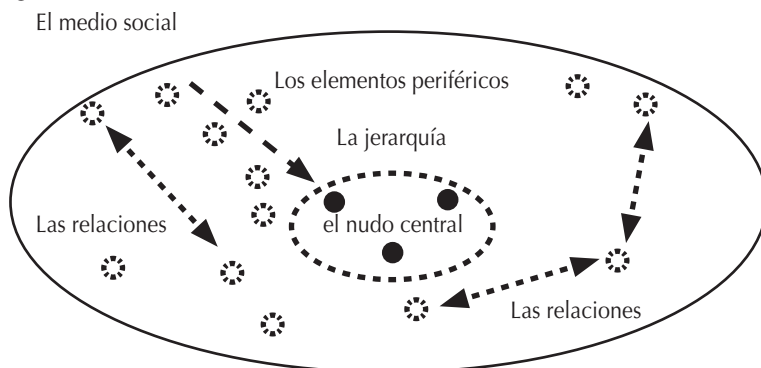
Por su parte, el anclaje es el proceso por el cual un objeto nuevo de representación es asumido en las estructuras de pensamiento que ya existen en el individuo.

De este modo, la RS, como una visión funcional del mundo (Abric, 1994), es socialmente elaborada y compartida por el conjunto social; no se trata de un simple reflejo de la realidad, sino que es el producto de un proceso mental de asignación de sentido que rige las relaciones entre los individuos y que determina sus comportamientos (Jodelet, 1991; Abric, 2003). En otros términos, la RS es una forma de conocimiento que permite al individuo, o a un grupo, dar sentido a su conducta, comprender la realidad a partir de su propio sistema de referencias construido y adaptarse (Rateau, 1995).

2.2. La metodología de investigación

Habiendo definido los elementos teóricos fundamentales que caracterizan a la RS, para poder estudiarla en los Supervisores, hemos asumido una de sus características fundamentales, cual es su estructura. Efectivamente, en su constitución interna, la RS organiza los elementos que la constituyen –en cada sujeto– en torno a un núcleo central y a una periferia (Moscovici, en Guimelli, 1994; Abric, 1994, 2003; Flament, 1995). La figura tres muestra esa estructura y las relaciones que se generan entre los distintos elementos, siendo aquellos “periféricos” los que podrían tipificarse como generales al grupo y los que permitirían grados diversos de influencia de parte del entorno; sin embargo, los elementos que se ubican en el núcleo central corresponden a los más estables, a aquellos que le dan consistencia y que le permiten su duración en el tiempo.

Figura 3: La estructura de la RS (Abric, 1994)



A partir de esta estructura, hemos determinado tanto las hipótesis de trabajo como los dispositivos de estudio que hemos utilizado; así, hemos planeado tres sucesivas aproximaciones a la representación profesional de los Supervisores, cada una en razón de una profundización y precisión progresiva, a saber:

- a. La determinación del contenido semántico de la RS, lo que supone revelar el contenido lingüístico significativo que permite a los Supervisores definir su rol profesional. Esta definición se vehicula por medio de las múltiples palabras y conceptos que los Supervisores expresan con cierto grado de frecuencia y de asociación. En nuestro estudio, para recopilar el contenido semántico hemos utilizado la “carta asociativa” propuesta por Le Bouèdec (1984) y De Rosa (1995); que consiste básicamente en la proposición de una palabra o concepto inductor, en nuestro caso “*el rol de Supervisor*”, a partir del cual los entrevistados van progresivamente haciendo asociaciones en serie; esto les permite asociar significativamente un concepto con el siguiente, lo que implica vínculos sucesivos desde una primera palabra o concepto, con un segundo concepto, y así sucesivamente.
- b. Las relaciones entre los conceptos principales de la RS, técnica que supone la determinación, por parte de los individuos entrevistados, de agrupaciones en “familias” según ciertos principios organizadores que ellos mismos se dan. Como instrumento, hemos recurrido a la Prueba de Evaluación Pareada, de Di Giacomo (1981) y Le Bouèdec(1984); instrumento que se construye a partir del cuerpo de categorías semánticas inducidas de la carta asociativa, a partir de las cuales se crean todos los pares posibles, pidiéndoles a los individuos que sitúen los pares en una escala de similitud de acuerdo con los criterios “*muy parecidos*” a “*muy poco parecidos*”.
- c. La jerarquía de los conceptos claves de la RS, técnica que supone tomar, de las categorías semánticas extraídas por la asociación libre (a), las 32 categorías de más alta ocurrencia, y proponerlas a los individuos a fin de que éstos seleccionen progresivamente las 16, 8, 4, 2 y 1 “*más características*” del rol de Supervisor.

El método utilizado nos ha permitido, por una parte, determinar tres características constitutivas de la RS: primeramente el campo semántico, que muestra todos los conceptos a través de los cuales los Supervisores significan su rol; luego las asociaciones que establecen entre esos conceptos y que potencialmente pueden mostrar las vin-

culaciones fuertes entre ellos; para, finalmente, determinar aquellos conceptos que se ubican en el núcleo central versus aquellos que lo hacen en la periferia de la RS.

3. Los resultados

- La carta asociativa nos ha permitido recopilar 255 conceptos, los cuales se han agrupado, por la vía de dos jueces independientes, en 36 categorías con dos conceptos como mínimo, dejando sin clasificar 23 conceptos aislados (Vergara, 2003); luego estas categorías han sido reagrupadas siguiendo los roles descritos por los propios Supervisores expresados en sus relatos de práctica, recopilados previamente al interior de la muestra de Supervisores en estudio (Vergara, op.cit.). De los cinco roles descritos en los relatos de práctica (apoyo programado y emergente; control; información sobre innovaciones pedagógicas e información sobre programas), el rol de apoyo programado agrupa al 41.3% del total de conceptos emitidos y el rol de control el 26% de los conceptos; ambos predominan por sobre los demás roles descritos, marcando con ello una polaridad que, a lo largo del estudio se confirmará progresivamente, mediando entre los dos el rol de información, siempre con cifras menores.

Dentro de las categorías que comprende el rol de apoyo programado, en el rango 33º, entre 36 categorías, aparece la acción de *“analizar la práctica”*, que podría considerarse como una acción directamente relacionada con lo que proponen las políticas ministeriales, en el sentido de aportar a la formación continua y al desarrollo profesional docente. En el mismo sentido, en el rol de apoyo emergente, aparece en el rango 12º (sobre 36º) la acción de *“diálogo con los profesores”* que, igualmente, podría asociarse con lo prescrito en las directivas oficiales.

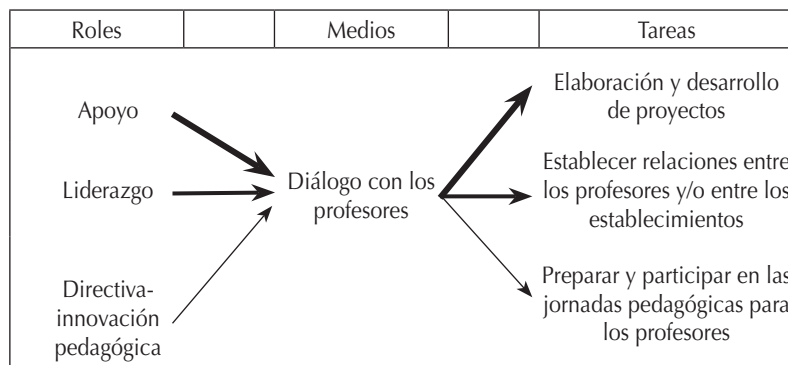
- El segundo instrumento, orientado a estudiar los vínculos entre los conceptos principales, se construyó a partir de las 14 categorías de más alta frecuencia y de más alto rango, de entre las 36 categorías derivadas de la asociación libre, incorporando el concepto inductor *“el rol de Supervisor”*, constituyendo los 105 pares posibles de formar. Hemos realizado un análisis informático progresivo de los resultados: coeficiente de distancia entre los pares, luego una matriz de similitud, una escala de aglomeración y finalmente la graficación de las distancias por la vía de un dendograma. Este tratamiento, el “dendo-

grama”, muestra un árbol de clasificación jerárquica que comprende todos los vínculos posibles entre los pares formados (Vergara, op. cit.), vínculos que se expresan en el gráfico como agrupaciones de acuerdo a la similitud entre los pares siguiendo el rango creciente de las variables (escala de aglomeración). Para nuestro caso, hemos obtenido ocho agrupaciones, las que han sido objeto de un análisis más detallado.

Un tratamiento más “fino” de los grupos de pares, como el propuesto por Di Giacomo (en Doise et al., 1992), se ha desarrollado a partir de tres “macro-categorías” construidas para dar sentido a estos agrupamientos, a partir de las preguntas: (1) *qué roles cumplen los Supervisores*; (2) *con qué medios*, y (3) *para ejecutar qué tareas*. Nos muestra que los roles de “apoyo”, “liderazgo” y “control” son los que obtienen una mayor preeminencia (pregunta 1); relacionadas cada una con el “diálogo con los profesores”, y con “la puesta al día”, que podríamos entender como la actualización de los programas. Todo ello con el fin (la tarea, pregunta 3) de “elaborar y desarrollar proyectos”, “mejorar las relaciones con los profesores”, “preparar y participar en jornadas de perfeccionamiento”, e incluso, “hacer informes”.

Los resultados del primer agrupamiento que ilustra la Figura cuatro (página siguiente), muestran que existe diálogo con los profesores como medio de trabajo de los Supervisores; sin embargo, la funcionalidad que este diálogo posee se orienta a cuestiones referidas a la elaboración de proyectos, a establecer relaciones entre profesores y/o entre establecimientos educacionales y a la preparación de jornadas de perfeccionamiento.

Figura 4: Conexiones del 1er agrupamiento



(El grosor de las flechas corresponde a los niveles diferenciados de ocurrencia)

Podríamos interpretar, desde la Figura cuatro, que el apoyo, por la vía del diálogo, orientado a la elaboración de proyectos y a la preparación de jornadas, puede entenderse como un aporte a la formación continua y al desarrollo profesional docente; en la práctica, nuestra experiencia como Supervisor nos permite señalar que estas acciones no tienden sino a preparar proyectos en un campo administrativo y, en el caso de la preparación de las jornadas, buscan informar a los profesores sobre los programas que ofrece el Ministerio de Educación. El apoyo a la formación continua podría entenderse, en este caso, como la acción de información y, eventualmente, en el trabajo conjunto en la preparación de los proyectos de mejoramiento, cuestiones ambas que poseen un fuerte acento administrativo.

- Finalmente, a partir de las 32 categorías semánticas de más alta ocurrencia, hemos propuesto el instrumento de Selección Jerárquica Sucesiva, el que, siendo dividido en cuartiles, denota en el primer cuartil los conceptos de más alta jerarquía, acompañando este análisis de un Índice de Categorización Semántica (ICS), fórmula creada para el análisis (Vergara, op.cit.), basada en la relación entre la frecuencia con que cada concepto es seleccionado, en cada uno de los cinco niveles (16, 8, 4, 2 y 1), y la jerarquía de la escala (de uno a cinco niveles), considerada ésta como factor constante de multiplicación. Entre esos conceptos de alta jerarquía aparecen “consejo” con 98 ICS, “acompañamiento” con 47 ICS, “evaluar” con 33 ICS y “normativa” con 30 ICS.

Si retomamos la hipótesis de Abric (1994, 2003), haciendo cuenta de que este primer cuartil representa el núcleo central de la RS de los Supervisores, entonces éste debiera contener los conceptos que podrían eventualmente ser asociados con el rol de apoyo a la formación continua y al desarrollo profesional de los profesores (en la Figura cinco, el óvalo de línea gruesa, página siguiente); fuera del círculo quedan los elementos periféricos (sólo se indican algunos conceptos con fines ilustrativos).

El núcleo central contiene, como es posible observar, diversos conceptos que suponen roles diversos, hecho que demuestra la ambivalencia que sostenemos y que denota la contrariedad que existe en la RS. Un mismo Supervisor considera el concepto “diálogo con los profesores” y el “evaluar” con la misma centralidad, es decir, ambos conceptos constituyen “el núcleo duro” de la RS, el que forma par-

te de aquellos conceptos que le permiten definir su rol y que, muy probablemente, comparte con sus pares (la tesis de Abric propone la estabilidad compartida a partir del “núcleo duro”). Esto confirma lo que hemos llamado ambivalencia de roles, pues en los grupos estudiados, se combinan los conceptos de la forma en la que se grafica en la Figura cinco.

Figura 5: El nudo central y la periferia



4. Discusión general de los resultados

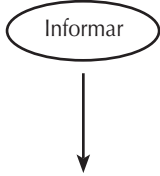
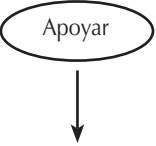
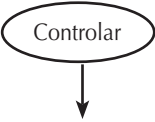
El estudio, radicado en lo que son las prácticas de terreno de los Supervisores, de cómo ellos se representan la tarea que en lo cotidiano deben realizar, centrado en el efecto que provocan en ellos las normativas y los seminarios de formación que el Ministerio de Educación propone, nos muestra cómo se construyen estas prácticas a partir de la RS que elaboran.

En cada uno de los ámbitos estudiados (cuatro Direcciones Provinciales de la Región de Valparaíso, Chile), los resultados son –salvo leves diferencias– muy similares: hay una fuerte ambivalencia de roles. Básicamente, podemos derivar tres roles a partir de los cuales los Supervisores construyen sus RS (Figura 6). Cada uno de los roles es compartido por los mismos Supervisores, por un mismo profesional, en un mismo contexto escolar. Asumen, según las circunstancias, el rol de *informar*, fundamentalmente sobre las propuestas ministeriales. Luego, en otra instancia, el rol de *apoyar* y, finalmente, en una nueva situación asumen el rol de *control*.

Cambia, como suelen indicar los profesores de los establecimientos

supervisados, sólo “de ropajes”, pero el profesional sigue siendo el responsable de informar, de apoyar y de controlar al establecimiento, con toda la contrariedad (y desconcierto) que ello pueda provocar en los profesores.

Figura 6: Roles representados de la supervisión

Roles			
Tareas	<p><i>“Transmite instrucciones”</i> <i>“Informa sobre programas”</i></p>	<p><i>“Acompaña”</i> <i>“Anima el proceso de elaboración e implementación curricular”</i></p>	<p><i>“Controla programas”</i> <i>“Solicita datos”</i></p>

En ese contexto de variados roles, el apoyo a la formación continua y al desarrollo profesional docente no es fundamental; el trabajo que supone de animación y de apoyo al diálogo, a la discusión colegiada de los docentes no está presente en la significación que exponen los conceptos emitidos por los Supervisores.

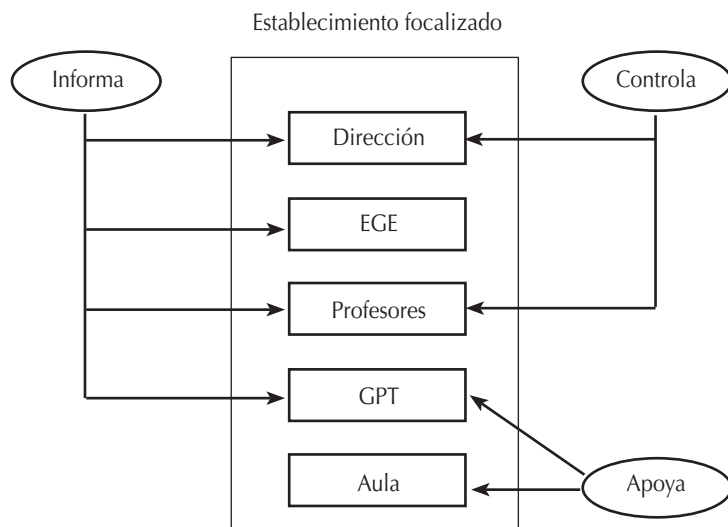
Si bien se cumplen esas tres áreas de roles (informar, apoyar y controlar), cada uno se orienta en la práctica a diferentes actores del establecimiento. Derivando de las categorías que hemos extraído por la vía de los instrumentos utilizados en el estudio de la RS, como de los relatos de práctica y entrevistas con los Supervisores, podemos construir un modelo que dé cuenta de esas vinculaciones, las que si bien no se expresan en exclusiva sobre un sólo actor o instancia escolar, a veces se combinan entre ellas, siendo atendidas por roles diferentes.

Así, tenemos que el informar se relaciona con todos los estamentos del establecimiento escolar; sin embargo, el control se vincula con la Dirección y los profesores (quienes son responsables de proyectos o de programas específicos). A ambos roles les hemos asignado una relación de tipo administrativa, muy en sintonía con lo que, en la actualidad, implica la puesta en marcha del Modelo de Gestión del Ministerio, basado en el mejoramiento continuo y la concursabilidad progresiva de los cargos de Directores (ámbito de la gestión de los establecimientos escolares).

Por su parte, el apoyo se conecta con el GPT y el aula. Ambas son instancias de carácter fundamentalmente técnico, justamente donde se debiera producir el apoyo a la formación continua como al desarrollo personal docente; sin embargo, el estudio de las conceptualizaciones que se proponen no denotan que las acciones se dirijan a ese campo. Tal como hemos visto en la Figura cuatro (página 16), la orientación que tienen se sitúa en el ámbito del trabajo técnico, y no en lo referido a la reflexión sobre la práctica, como tampoco a la profundización del análisis curricular, campos ambos que caracterizan el desarrollo profesional docente.

La figura siete muestra estas conexiones que hemos extraído de las inducciones sucesivas realizadas a los Supervisores.

Figura 7: Modelo de intervención en la práctica



La supervisión actúa hoy en un escenario muy sensible, marcado por diversas situaciones. Una de ellas está referida a lo que Sénore (op. cit.) ya nos indicaba para el caso francés, cual es la falta de legitimidad que los profesores asignan a la supervisión, viéndola como una carga que no les aporta a la práctica del aula, a aquellas problemáticas que agobian a los profesores hoy, en especial en los establecimientos públicos (municipales en Chile); en éstos se concentra una gran cantidad de problemas, tales como la falta de motivación en los estudiantes, la deserción escolar y el cúmulo de situaciones que se

derivan de una cultura juvenil que se enfrenta con la cultura escolar dominada por las categorías socio-culturales que los profesores imponen desde el mundo adulto (Bellei et al, 2003; Casassus, 2003).

Sumado a lo anterior, se está produciendo un creciente aumento en la formación de postgrado de los docentes (por iniciativa personal fundamentalmente), en muchos casos superando en preparación a los propios cuerpos de supervisión; a ello hay que agregar el notorio progreso que ha habido en los equipos técnicos de las Corporaciones educacionales municipales (donde se encuentra el mayor número de establecimientos focalizados que son atendidos por la supervisión), que vienen crecientemente liderando el proceso educativo comunal a través de la contratación de apoyos profesionales externos, la implementación de proyectos de mejoramiento educativo con asesorías universitarias, el desarrollo de investigación, etc.

Todas esas situaciones reducen “el impacto” que puede producir la supervisión en los establecimientos, en términos de generar vinculaciones de diálogo y de reflexión sobre las prácticas con los profesores, con una consecuente descalificación, falta de reconocimiento a los aportes concretos que ella –la supervisión– puede entregar y, finalmente, la poca credibilidad; no se puede dejar de considerar, por cierto, las problemáticas que les conciernen directamente, tales como la diversidad de roles que cumplen en contextos similares, pues, sin duda, no resulta fácil asumir roles de control y apoyo en contextos similares, además del alto número de establecimientos que deben atender con un reducido tiempo disponible. Mediados por estas problemáticas, los Supervisores deben reconstruir individual y colectivamente sus roles profesionales, adaptándose a los requerimientos que impone la nueva etapa en que la Reforma educativa chilena ha entrado.

No obstante toda la problemática que surge con la redefinición de los roles de la supervisión, el Ministerio de Educación ha centrado sus esfuerzos, desde los años 90 en adelante, en la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores, claramente con el fin de producir una mejora en los resultados educacionales de los estudiantes, por la vía del cambio en las prácticas de los profesores, procesos ambos en los cuales los Supervisores son pieza clave. Se ha capacitado a los equipos de supervisión ya existentes y se forma en este nuevo rol a quienes ingresan al servicio; son todos esfuerzos notables que

deben continuar profundizándose y que, como lo muestra nuestro estudio, deben necesariamente considerar el mundo subjetivo de los profesores que, luego de algunos años de ejercicio en las aulas, han asumido roles de supervisión, dado que vienen de los establecimientos, que luego deben asesorar, cargados de experiencias e historias de vida profesional que condicionan sus prácticas actuales.

Es muy necesario, entonces, indagar en esas significaciones a partir de las cuales los Supervisores ejercen su trabajo e intervenir en los procesos que vehiculan las prescripciones ministeriales, las que se enfrentan a sus propias ideologías profesionales. Es necesario entender cómo esas prescripciones se concilian con la experiencia –individual y colectiva– y se ponen en obra, esto como una forma no sólo de comprender esas prácticas profesionales, sino cómo esas prácticas pueden aportar efectivamente a la formación continua y al desarrollo profesional de los profesores.

Referencias bibliográficas:

- Abric, J-C. (1994): *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J-C. (2003): *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Paris: Presse Eres, France.
- Alvarez et al. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Bellei, C. et al. (2003): *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago: LOM editores, Chile.
- Bertaux, D. (1976): *Histoires de vie ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Manuscrit non publié; Convention Cordes, Rapport Final (Tome 1).
- Bertaux, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris, Collection 128, Editions Nathan.
- Bonami, M. et Garant M. (1996): *Systèmes scolaires de pilotage de l'information*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Blanchard-Laville et al. (2000): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, J. (1997): *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Casassus, J. (2003): *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago: LOM editores.

- Chaiklin S. et al. (2001): *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Delory, C. (1999): *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: Manuscrit non publié, Colloque ADME.
- De Rosa, A.S. (1995): "Le réseau d'association comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenus et polarité du champ sémantique". En: *Les cahiers de psychologie sociale*, N° 28. 96-122.
- Di Giacomo, J.P. (1981): "Aspects méthodologiques de l'analyse". En: *Cahiers de psychologie cognitive*_(Tome I) 397-424.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986): *L'étude de la représentation sociale*. Paris : Editions Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. et Lorenzi-Coildi, F. (1992): *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1995): "Approche expérimentale de type psychophysique dans l'étude d'une représentation sociale". En: *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N°28. 67-75.
- Garant, M. et Paquay, L. (2004): "Perspectives nouvelles sur deux métiers d'enseignement. Etude de cas 1: Des conseillers pédagogiques pour accompagner des enseignants engagés dans la réforme: évolution des rôles". In O. Laderrière (dir), *Les nouveaux métiers de l'enseignement: où en est l'Europe ?*. Paris: L'Harmattan.
- García Huidobro, J.E. (1999): *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Garnier, C. et Rouquette, M-L. (2000): *Les représentations sociales en éducation*. Montréal, Editions Nouvelles.
- Ibáñez, T. (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. Madrid, Ediciones Sendai.
- Jodelet, C. (1991): *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Le Bouédec, G. (1984): Contribution a la méthodologie d'étude des représentations sociales. En: *Cahiers de Psychologie Cognitive*, N°4-3. 245-272.
- Ministerio de Educación de Chile (2003): *Programa Nacional de Capacitación de supervisión*. Santiago: MINEDUC.

- Moscovici, S. (1961): *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Prévos, P. (1995): "L'inspection: un nouveau métier?" En: *Revue Internationale d'éducation Sèvres*, N° 8. 27-29.
- Rateau, P. (1995): "Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur les représentation du groupe". En: *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 26. 29-52.
- Sénore, D. (2000): *Pour una éthique de l'inspection*. Paris: ESF Editeur.
- Vergara, J. (2003): *La fonction de supervision scolaire au Chili : rôles et représentations sociales*. Mémoire doctorale non publié, FORE, Université Catholique de Louvain, Louvain -la-Neuve, Belgique.

Conclusiones generales: las prácticas reflexivas en una visión integral, dinámica e interactiva de la formación y del desarrollo profesional docente

No resulta tarea fácil realizar una síntesis acabada, pertinente y coherente después de recorrer seis valiosos trabajos que nos han entregado relevantes aportes, cada uno desde distintas experiencias contextualizadas y que han suscitado en sus autores un conjunto de interrogantes, que éstos han procurado enfrentar mediante el recurso a una variedad de marcos conceptuales y de dispositivos de indagación sistemática. De manera tal vez no unívoca ni menos uniforme, como telón de fondo de las experiencias descritas han estado presentes algunos temas y situaciones que, desde hace ya algún tiempo y progresivamente con mayor frecuencia e intensidad, han venido planteándose —e incluso exigiéndose— desde todos los ámbitos sociales a quienes laboran directamente en el campo de la enseñanza como desafíos y tareas que se tiene que abordar impostergablemente: ¿cómo promover y lograr más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes?, ¿cómo prepararse y capacitarse permanentemente para responder y aportar de modo más eficaz y responsable a dichas demandas?, ¿cómo aproximarse y aun apropiarse de estrategias que han ido surgiendo con un potencial susceptible de contribuir a desarrollar un quehacer docente progresivamente de mejor calidad profesional, capaz de facilitar el servicio eficiente requerido por los cada vez más diversificados aprendices, pero también un espacio de realización y satisfacción personal a los encargados de proporcionarlo?

Nos parece sumamente pertinente situar el conjunto de esfuerzos y experiencias teórico-prácticas antes presentadas al interior de un discurso y de una lógica de acción que, usando una expresión de

Perrenoud (2004)¹, implica ubicar “la práctica reflexiva” como “clave de la profesionalización del oficio (de enseñar)”, una de cuyas ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto la inicial como la permanente o continua, dentro de “una estrategia de profesionalización del oficio de enseñante”. No podemos dejar de compartir también lo que el académico suizo ha agregado, al señalar que “se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación” (op. cit., p.9), a cuya evolución se puede contribuir, pero cuya materialización no está garantizada por decisiones o reformas decretadas desde arriba ni será un resultado inevitable, sino que requiere necesariamente que “sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas” (op. cit., id).

En esta visión, tanto la formación de los futuros docentes como de los que se inician o llevan tiempo en el ejercicio docente constituye uno de los pilares de los procesos y estrategias que pueden contribuir a elevar el nivel de competencia de aquellos: incrementan sus saberes y su saber-hacer, pero también transforman o re-construyen su identidad, su relación con el saber, con el aprendizaje, con los programas, con su visión de la colaboración y de la autoridad y con su sentido ético, elementos cuya integración ha implicado una re-definición del oficio docente, de acuerdo a las variadas exigencias de los nuevos tiempos. La adquisición y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad que deben caracterizar a todo profesional de la enseñanza no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en y sobre la propia acción de enseñar; por ello, la figura o imagen del “práctico reflexivo” está en el centro del ejercicio de la profesión docente. Pero, al decir de Perrenoud, “una verdadera práctica reflexiva... implica una postura, una forma de identidad o un “habitus”,... (cuya) realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en la situación de crisis o de fracaso, como a un ritmo normal de trabajo” (2004, p. 13).

Con esta perspectiva como telón de fondo y motor de nuestra propia reflexión acerca de nuestras prácticas de formación, siguiendo el

¹ Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ed. Grao, Barcelona.

proceso cíclico de formación y desarrollo profesional docente en su modalidad más sistemática e intencional, recorreremos a continuación el conjunto de experiencias de formación docente presentadas y analizadas, procurando develar y destacar los elementos que han sido aportados por el conjunto de trabajos presentados con calidad o carácter de “factores susceptibles de contribuir a optimizar la eficacia de los dispositivos de formación docente con una aproximación o perspectiva reflexiva”.

- **P. Molina** nos ha presentado una experiencia de Formación inicial docente (en adelante, FID) que apunta a una reestructuración y mejoramiento de su “componente práctico”: la “práctica progresiva según un enfoque reflexivo crítico”. No está de más recordar que se trata de uno de los componentes o ejes de los sistemas formativos iniciales que ocupa un lugar central en las nuevas propuestas de reforma en la gran mayoría de los contextos educacionales internacionales.

Para destacar que la experiencia formativa implementada por la Universidad Católica de Temuco apunta más allá de una pura reforma de la estructura curricular, la autora señala que ésta se inscribe en una concepción de la FID como proceso sistemático y organizado, posibilitador de competencias propias del ejercicio profesional en los distintos niveles del sistema escolar, que no incluye sólo saberes o conjunto de recursos simbólicos en cuanto capital cultural que se activa en la práctica, sino también habilidades y estrategias, referidas al modo cómo esos saberes se movilizan y a ciertas actitudes asociadas a cualidades que debe poseer el futuro profesional. Postula también que, complementariamente, ello exige concebir que el desarrollo profesional del docente incluye tanto el de su formación inicial como permanente, en un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y la función docente.

En lo referente a algunos de los elementos que constituyen y caracterizan el proyecto de reestructuración y mejora de las actividades curriculares de “práctica profesionalizante”, destaca su estructura graduada: inserción de experiencias prácticas desde el inicio de la formación en contextos reales, semejantes a aquellos en los que se desempeñará el futuro docente como profesional y siguiendo un continuo experiencial (siguiendo la concepción de Dewey); nuevas herramientas: estrategias de responsabilización progresiva, discusiones,

simulaciones, retroalimentación de pares, implementación de Portafolios; nuevas interacciones y relaciones: con profesores del centro escolar, tutores o guías; con la cultura del centro escolar, además del acompañamiento o supervisión del centro formador. Los lectores habrán reparado ya que tales elementos o dimensiones coinciden con otras que se han destacado como gravitantes en otras de las experiencias presentadas, al igual que lo que destacamos a continuación.

En la perspectiva de esta institución formadora, la reflexión es apreciada como “el motor y dinamizador del aprendizaje”: ella implica analizar lo que se hace y por qué; hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido el propio hacer, modificarlos; expandir los marcos y los modos habituales de actuación, permitiendo generar alternativas de acción al tomar conciencia de un conflicto cognitivo, afectivo o procedimental a raíz de un problema, episodio crítico o quiebre que rompe la armonía.

Los Talleres Pedagógicos han constituido el dispositivo que ha formalizado la línea curricular de práctica progresiva, en donde los estudiantes de Pedagogía han ido interactuando con diversas realidades educativas, combinando diversas estrategias (investigación permanente, trabajo cooperativo, implementación de modalidades docentes innovadoras que construyan aprendizajes significativos, reflexión crítica sobre el desempeño docente) con el fin de lograr una permanente reconstrucción de su rol docente y, por tanto, de sus prácticas. Tal proceso de cuestionamiento de las propias prácticas pedagógicas y de los marcos de referencia que la han formado y la siguen orientando, han intentado romper el paradigma de “transmisión de conocimientos”, mediante un esfuerzo realizado en forma compartida y colaborativa, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico.

Pero, a la hora de analizar si se ha pasado efectivamente de las intenciones y propósitos a la realidad del quehacer formativo, es relevante considerar lo que destaca P. Molina como el *mayor escollo u obstaculizador*: una gran dificultad para quebrar los esquemas y representaciones pre-construidos por los estudiantes en su propia escolaridad, agregando que los modos de enseñanza escolar –y más tarde, de formación docente– no estimulan el cuestionamiento reflexivo, la crítica constructiva ni el diálogo; los contenidos presentados no se relacionan con la realidad de los alumnos, con sus ideas, perceptio-

nes o visiones del mundo. Así, las ‘prácticas’ carecen de criticidad, ‘cristalizan su hacer’, anulan su capacidad tanto de reflexión como de creatividad.

La académica de la U. Católica de Temuco sugiere también que la superación de dichos obstáculos implica una tarea conjunta de formadores y estudiantes, que contribuya a develar los obstáculos psicológicos y epistemológicos subyacentes, estudiando y analizando los procesos mediante los que se elaboran respuestas y acciones pedagógicas; para hacer posible la modificación de actitudes y creencias, se requeriría también replantearse el modelo de reflexión subyacente al modelo de FID de la institución en su conjunto. Y en esto cabe una tarea que, al igual que lo señalado en las otras experiencias presentadas, implica y compromete a los propios formadores: remirar las propias prácticas formativas, verificar la articulación entre la Línea de práctica y las otras áreas del curriculum formativo, en una visión coherente; ejercitar una práctica reflexiva continua, que permita sacar a luz las representaciones subyacentes e intentar sus modificaciones.

- Por su parte, el trabajo presentado por **I. Silva-Peña y sus colegas** complementa, y en algún sentido concretiza la preocupación manifestada por la totalidad de los autores, de que no podemos formar alumnos o estudiantes reflexivos si no se contribuye a formar profesores/as que reflexionan permanentemente sobre la propia formación que estarían entregando. Mediante un estudio que procura indagar en las representaciones que estudiantes de Pedagogía de EGB en su fase terminal de formación habían construido sobre la “reflexión docente”, los autores reiteran la convicción acerca de la relevancia del aprendizaje de la reflexión en quienes serán futuros docentes, una reflexión que se debería enmarcar dentro de un proceso de desarrollo profesional que comienza –en cuanto actividad sistemática y explícitamente intencionada– en este periodo de formación inicial y que no debería posponerse para la etapa en que éstos se encuentren ya en el ejercicio docente mismo. Más que intentar verificar si las estudiantes por titularse como futuras docentes valoraban o no la necesidad de la reflexión para todo docente, los autores se interesaron más bien en indagar acerca de cómo pensaban éstas que se aprende a ser reflexivo, sobre cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas para esa reflexión y acerca de cómo la reflexión se relaciona con la propia práctica del docente.

Como hallazgo principal de su estudio, los autores destacan la configuración de dos representaciones en juego sobre la reflexión docente por parte de las estudiantes participantes: una representación –mayoritaria– que se articulaba en función de entender al profesional como centrado en el mejoramiento de los aprendizajes en los niños y otra –incipientemente formulada– que lo hacía en función de un desarrollo profesional de carácter más amplio. Agregan que ello no significa que la primera negaba el desarrollo profesional o que, a partir de la segunda, se concluyera que no es importante la relación emocional con y de los niños; la diferencia principal estaría en la centralidad que adquirirían estos aspectos y las dinámicas o lógicas generadas.

Entre otros elementos destacables de las representaciones develadas, mencionan el “énfasis en lo práctico” que tenía, en las participantes, la representación de la reflexión docente; es decir, la reflexión se realiza “para hacer algo”, con una finalidad que tiene siempre una prioridad en el contexto de la sala de clases. Por otra parte, dicha reflexión sería principalmente “de carácter individual”; aun cuando se mencionan posibilidades de reflexión de manera colectiva, éstas son “para el hacer al interior del aula” y no entendidas en la perspectiva de una dinámica dialógica entre los aspectos macro y micro de la actividad docente. No se aprecia claramente una visión en el sentido vinculante de los distintos aspectos de la reflexión docente; en el caso de algunas de las participantes, la relación con la sociedad ha tendido a expresarse a partir de la necesidad de la reflexión “para la mejora social”.

En cuanto a factores facilitadores del aprendizaje de la reflexión, las estudiantes de EGB estimaron que debían existir ciertos elementos tales como el tiempo, la disposición y mencionaron también la misma formación que debería existir al respecto. Esta dimensión de la necesaria formación, explícita y sistemática, sobre el aprendizaje de la reflexión y su relación con la mejora de la práctica y el propio desarrollo profesional ha atravesado transversalmente el conjunto de las experiencias y trabajos presentados. Por ello, puede ser relevante lo manifestado por Silva-Peña y sus dos colegas respecto a que no se podía concluir que existiera un aprendizaje de la reflexión de un modo más sistemático por parte de las estudiantes de EGB. Al revisar e indagar los modos de reflexión o los instrumentos que se utilizaban para ello en su proceso formativo, no aparecían bien delineados ni

aplicados coherentemente, ni con una idea clara sobre la reflexión; por lo general, esto se asociaba a una “evaluación” o “autoevaluación” centrada en el quehacer pedagógico del aula.

Es interesante destacar dos proyecciones que se hacen en este trabajo a partir del estudio realizado. Una de ellas apunta a la FID misma: se estaría formando futuros docentes que consideran la reflexión como parte de la profesión docente, pero solamente en el contexto del aula y en el ámbito práctico del quehacer docente, sin establecer relaciones de la reflexión con el contexto social, político y cultural. Como lo han destacado en sus marcos conceptuales los trabajos presentados, existe una variedad de concepciones y enfoques sobre la “práctica reflexiva”, ninguno de los cuales puede reclamar total adhesión ni prueba de eficacia ya fundamentada; no obstante, sería importante considerar si la presencia e incluso ausencia de conocimiento sobre dichas posturas y sus fundamentos es lo que ha venido primando en las opciones de los modelos de FID desarrollados en nuestro medio.

Es en tal sentido que Silva-Peña y sus colegas formulan una segunda proyección, esta vez en cuanto a la necesaria investigación que debería existir al respecto: sugieren que se deben generar más estudios que permitan comprender cuál es el tipo de reflexión que se estaría procurando y desarrollando en los futuros profesores, estableciendo cuáles son efectivamente los resultados de los cambios generados en los programas de FID a raíz de los esfuerzos de Reforma educativa. Proponen específicamente indagar acerca de los paradigmas epistemológicos presentes en la formación docente: podría ser que la generación de un paradigma que disocia la teoría de la práctica esté repercutiendo en estas representaciones sociales y que, a partir de eso, se esté obstaculizando la generación de docentes que reflexionan críticamente sobre su práctica docente y que sistematizan progresivamente esa reflexión, dando lugar a la construcción teórica a partir del propio quehacer del aula.

- Avanzando un paso o etapa más en el proceso de aprender a enseñar y de convertirse en un profesional de la enseñanza, **Cornejo y Padilla** entregan su aporte teórico y práctico a partir de una experiencia “piloto” de inducción de Profesores principiantes en el inicio de su quehacer docente con posterioridad a su titulación en una institución universitaria de FID. Los autores han definido la estrategia implementada y desarrollada en el “Programa de apoyo a

la inserción profesional de Profesores principiantes” como fundada en un enfoque de acompañamiento reflexivo y colaborativo, entendido como proceso de análisis mediado por Profesores Experimentados tanto de la institución formadora como del centro escolar de inserción docente, con el objeto de ayudar a un Profesor Principiante a reflexionar sobre su práctica, sustentando y concretando un proceso transformador de la misma a partir del análisis crítico de situaciones observadas y experimentadas en el ejercicio real de la enseñanza; éste ha tenido un carácter evolutivo: un “proceso”, inicialmente incipiente, que fue desarrollándose en un continuo desde lo técnico-pedagógico a lo más “profesional”, incrementando con el tiempo una mejor aproximación para promover la reflexión de los Principiantes sobre sus prácticas.

Se ha tratado, entonces, de una actividad conjunta de aprendizaje entre una Principiante y un “experto”, en que, al decir de algunos especialistas, éste último ha guiado al “novato” en esta actividad cultural emprendida conjuntamente, proveyéndole demostraciones, dándole explicaciones y ofreciéndole apoyo, en un escenario en que los Principiantes estaban aprendiendo a realizar el oficio de profesores mientras estaban enseñando, siendo admitidos como “participantes periféricos legítimos” en una “comunidad de práctica” y donde se transformó en algo clave el rol jugado por los docentes “colaboradores” para ayudar a los Principiantes en aquellos aspectos del aprender a enseñar que la Universidad no siempre puede cumplir o suele cumplir deficientemente.

Tras describir las distintas líneas de trabajo desarrolladas en el transcurso del Programa, entre las cuales destaca aquella relativa a la realización de estudios sistemáticos acerca del proceso de inserción profesional y de iniciación pedagógica de Profesores recién titulados, así como de experiencias de apoyo para favorecer tal iniciación, Cornejo y Padilla han sistematizado un conjunto de propuestas y pistas de trabajo que pueden servir para orientar e incluso contrastar experiencias de inducción o mentoría de Profesores Principiantes, pero susceptibles de extensión también a otras etapas y modalidades de formación docente en el continuum de formación y desarrollo profesional. Las retomaremos aquí sólo en forma resumida y algo esquemática:

- La reflexión entre Profesores Colaboradores experimentados (o mentores) y Profesores Principiantes, realizada en situación de

ejercicio real de la enseñanza, ayuda a delimitar mejor la finalidad y el objeto de la propia reflexión, centrándose en demandas reales de la práctica docente cotidiana de los Principiantes.

El proceso de acompañamiento reflexivo, como experiencia de aprendizaje colaborativo, fue adquiriendo una modalidad y dinámica en la perspectiva de una “estrategia de resolución de problemas”, en la que se fue combinando, de acuerdo a la situación y al momento, elementos de una estrategia general con algunos requeridos por una estrategia más específica, acorde con la diversa índole de las demandas de apoyo formuladas por los Principiantes: existió un punto de partida generador del proceso (un problema, un conflicto, un tema); un dinamizador de la búsqueda de una solución (un resultado, una meta), y, por último, la búsqueda y puesta en juego de condiciones necesarias para llegar a la meta (estrategias; acciones e instrumentos de diversa naturaleza –intelectual, emotivas y físicas– y finalidad –anticipación, implementación, evaluación–).

- La reflexión entre Profesores Colaboradores experimentados (o mentores) y Profesores Principiantes, realizada en situación de relación “horizontal” y bajo un contexto evaluativo más “formativo” que “acreditativo”, facilitan la creación de un espacio y un clima relacional más adecuados para la reflexión colaborativa sobre las propias prácticas docentes.

Las relaciones establecidas entre Profesores colaboradores y Principiantes, no sólo a nivel cognitivo sino también afectivo y valórico, son de importancia central para el desarrollo profesional de los Principiantes: los “Colaboradores” actúan como “modelos docentes”, como fuentes de consejo y consulta, como puertos seguros en relación a intereses o temor a la enseñanza. Pero también se debe acentuar que, si bien los asisten con aspectos prácticos en su docencia diaria y los guían en su desarrollo profesional, es relevante que también los desafíen a pensar más ampliamente sobre su práctica: sin un equilibrio adecuado entre apoyo y desafío, los Principiantes no podrán aprender de tales experiencias de acompañamiento a reflexionar en su profesión o práctica, o pueden replegarse sobre sí mismos, todo lo cual puede impedir o desvirtuar su desarrollo profesional.

- La reflexión colaborativa entre Profesores Experimentados y Principiantes sobre sus prácticas docentes se ve favorecida, en su orien-

tación e implementación, si cuenta con un apoyo “externo” sistemático:

- para el aprendizaje inicial y posterior animación del proceso de reflexión colaborativa,
- para su implementación mediante dispositivos que aporten procedimientos y recursos facilitadores de la operacionalización y regulación de los procesos,
- complementado con una estrategia de acompañamiento y monitoreo que asegure un “andamiaje” promotor de la autonomía progresiva y del “hábito” de reflexión continua.

El desarrollo de la reflexión no constituye simplemente un cambio; implica una evolución e integración de modos o procesos progresivamente más complejos de comprometerse en un examen crítico de las propias prácticas docentes. La “práctica reflexiva” constituye un proceso que tiene lugar al cabo de un largo período de tiempo, en el cual se van entrelazando largas cadenas de relaciones entre los propios valores, propósitos y acciones en orden a comprometer efectivamente a los estudiantes en su propio aprendizaje significativo, construidas a través de conversaciones con los colegas, a medida que todos interrogan sus prácticas, se preguntan por qué se han comprometido en ellas y con qué eficacia, y los cuestionamientos críticos sirven para fomentar una toma de conciencia y un conocimiento tanto de sus prácticas como de sí mismos en cuanto profesores.

Según Cornejo y Padilla, la “reflexión sobre la enseñanza o la propia práctica docente”, ya sea como Profesores o como Colaboradores de la iniciación pedagógica de nuevos profesores, constituye, también un “aprendizaje”, que, como cualquier adquisición y apropiación, requiere la puesta en juego de un conjunto de procesos, de “inversiones” tanto de tipo personal como interindividual y social y de variada y compleja naturaleza (emocional, cognitiva, valórica, entre otras), que faciliten que progresivamente pase de ser una conducta ocasional a una “práctica constante” o un “hábito” capaz de sustentar una práctica profesional. De allí postulan la necesidad de generar una dinámica de formación y animación de los Profesores Colaboradores o “mentores”, para que, a partir de su experiencia y experticia reconocidas, puedan apropiarse progresivamente de un conjunto contextualizado de competencias para responder a los requerimientos de las tareas cotidianas de acompañamiento y apoyo. Según estos académicos, esta tarea debería ser asumida responsablemente por quienes

promueven y co-organizan este tipo de experiencias (organismos de tomas de decisión y de gestión a nivel central y sectorial en el sistema escolar y entidades colaboradoras en la ejecución, como las de Educación Superior).

- La presencia complementaria y sistemática de un Profesor Colaborador experimentado universitario y uno del centro escolar en el Equipo de trabajo, que completa el Profesor Principiante, puede contribuir a establecer una mejor relación al saber (académico y profesional) y una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica, en todos los miembros del equipo de trabajo. Son dos dimensiones o relaciones al saber profesional que pueden y deben co-existir y co-operar de modo consistente y coherente, bajo distintas modalidades prácticas e incluso diferidas temporalmente.

Para que el trabajo de acompañamiento y colaboración reflexiva supere constituirse en una pura “comunidad de compasión o protección”, siguiendo a muchos otros especialistas, Cornejo y Padilla afirman que éste requiere ir progresando hacia una “comunidad de indagación”; eso implica más bien una relación de crítica pensante y colaboradora, en que se pueden presentar y discutir las distintas visiones y experiencias, exigir cada vez mayores estándares para analizar y pensar las situaciones que focalizan las preocupaciones y los esfuerzos de intercambio y de mejoras en la acción. Este logro requiere, a su vez, una “colaboración estructural”, ciertos ajustes organizativos que apoyen una interacción sostenida sobre la enseñanza y su práctica y que posean el potencial de producir, en el tiempo, una colaboración colegiada y posiciones individuales que apoyen la colaboración. En tal dirección, quienes desempeñan funciones de animación, facilitación, gestión, supervisión y monitoreo en el contexto organizativo e institucional de este tipo de experiencias de formación docente en servicio tendrían mucho que aportar a través del modo según el cual ejercen las tareas y funciones que les corresponden.

- El aporte institucional sistemático de ciertas condiciones organizacionales y laborales favorables fortalece las motivaciones y las competencias de los miembros del equipo para desarrollar y mantener acciones y procesos reflexivos.

Cornejo y Padilla destacan dos condiciones que, según su experiencia y la de otros de los trabajos aquí presentados, así como de numerosos especialistas que han trabajado al respecto, resultan fundamentales: por un lado, disponibilidad efectiva, por parte de todos los profesores participantes en la experiencia de trabajo asociado, de un tiempo asignado institucionalmente para poder dedicarlo a las labores que les requería la colaboración reflexiva, complementado por la disponibilidad de algún espacio físico en el centro escolar para poder reunirse, y, por otro lado, algunas modalidades concretas –no necesariamente económicas– que permitieran a los participantes sentir que su nuevo quehacer tiene un reconocimiento y valoración social en el contexto institucional en que éste se desarrolla.

- El trabajo de **J. Beas y sus colegas** de la P. Universidad Católica de Chile nos ha permitido iniciar la presentación y el análisis de las experiencias de prácticas reflexivas de y entre profesores que llevan ya varios años ejerciendo la docencia en el sistema escolar. El origen de la experiencia presentada está contextualizado en un proyecto de investigación que ha apuntado justamente responder a una interrogante que ha estado en el centro de esta obra colectiva: ¿hasta qué punto y cómo las prácticas reflexivas motivan y producen cambios en los profesores?

Las autoras destacan que su proyecto estuvo muy fundado en una convicción y experiencia que ha sido apoyada por numerosos hallazgos de investigación, que postula que las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación tienen una fuerza muy importante en sus prácticas educativas y que, a pesar de que en el nivel del discurso parecen entusiasmarse con nuevas proposiciones, los cambios a nivel de su práctica suelen ser más bien modestos. Añaden que no está de más recordar que la tradición cultural muestra que, generación tras generación, los profesores han desarrollado su trabajo con tales concepciones compartidas, no sólo en el plano de la academia, sino también del público en general.

A nuestro juicio resulta muy relevante y pertinente, en la perspectiva de esta obra, su interrogante central acerca de “qué características debería tener un sistema de formación y capacitación que lleve a los profesores a un cambio conceptual de esta naturaleza”. De igual relevancia nos parece otra de sus afirmaciones iniciales; según Beas y sus colegas sea cual sea el diseño formativo que se proponga, éste

debe caracterizarse por impactar tanto el pensamiento como la práctica del profesor. Advierte también de partida que conseguir este resultado no es sencillo, como lo muestran la propia experiencia así como numerosos trabajos de reconocidos especialistas. Sobre esto último, estudios recientes habrían mostrado la conveniencia de que la escuela abandone su afán de sustituir el conocimiento implícito por el conocimiento científico en la forma que se ha venido haciendo: suele ocurrir que, cuando se les presiona a sustituir sus teorías implícitas, lo que se logra de parte de los estudiantes es la compartimentación de las ideas en lugar de su reestructuración. Para avanzar provechosamente, lo adecuado sería incorporar nuevos elementos en la capacitación; como la moderna teoría de los modelos mentales lo ha sugerido, para cambiar las representaciones se ha visto necesaria la intervención del contexto y la flexibilización de las expectativas de transformación en la línea señalada más arriba.

Es así cómo han incorporado, en su trabajo formativo e indagativo, diversos enfoques de corte cognitivo, que sugieren intentos de intervención de la práctica pedagógica utilizando diferentes recursos para provocar el cambio conceptual del profesor. Recuerdan, por ejemplo, que los resultados en torno al uso del conflicto cognitivo ha demostrado que la nueva información suele provocar un conflicto cuando se contrasta con las pre-concepciones de los sujetos y aquél suele también actuar como provocador del cambio. La existencia del conflicto permitiría, en muchos casos, dejar en evidencia que el paradigma en uso no logra cubrir la problemática que se desea en su totalidad; como consecuencia, la persona tiende a acoger otro paradigma para cubrir las áreas no resueltas por el paradigma anterior. Las estrategias metacognitivas (otros especialistas se refieren también a ciertas estrategias “metareflexivas”) potenciarían los efectos del conflicto, al ayudar al profesor a reconocer las teorías y a evaluar, si es necesario, el cambio de teoría. Por otra parte y, en forma paralela a los estudios del cambio conceptual, destacan el hecho de que numerosas experiencias –ya destacado en estas conclusiones y en todos los trabajos presentados– utilizan la práctica reflexiva como un recurso para promover y desarrollar la profesionalización del docente.

Lo señalado ha llevado a las autoras a que se podría pensar que ambas vertientes teóricas están apuntando a un mismo objetivo, el cual se orienta, entre otros, a mejorar el desempeño del profesor en la sala

de clases, centrándose en la problematización del profesor como un recurso de cambio.

De los resultados presentados por Beas y sus colegas, podemos destacar aquellos que han mostrado que los conflictos enfrentados por los docentes de su experiencia aparecieron como desencadenantes de cierto cambio, pero que el ritmo de éste parecía estar afectado por otros factores que lo transformaban en un proceso gradual; agregan que, claramente, la variable motivacional aparecía como co-ayudando a la respuesta positiva ante el conflicto. También resultó que habían existido más transformaciones tanto en el discurso como en la práctica en alguno de los elementos o dimensiones consideradas experimentalmente en la actividad docente, cuya mayor o menor eficiencia se podía asociar ya sea al momento o período de su ejecución, como también al monto de familiaridad que éstos podían poseer al respecto.

Para efectos del objeto central de análisis de esta obra, nos parecen muy relevantes algunas constataciones que las autoras han presentado acerca de si se podría concluir que la práctica reflexiva ha constituido un recurso para el cambio. En primer lugar, destacan que la capacitación por transmisión verbal, ya sea de contenidos teóricos o prácticos, tiene una incidencia en el cambio del profesor, pero principalmente a nivel del discurso. Coincidente con otras constataciones aportadas por otros de los trabajos presentados, postulan que, para completar el cambio a nivel de la práctica pedagógica, es necesario que, en la formación del profesor o en su capacitación en servicio, se utilicen diseños de práctica reflexiva sistemáticas y permanentes, que permitan a éstos reflexionar y tomar conciencia de las inconsistencias existentes entre la teoría y la práctica tanto personal como de otros colegas que reflexionan con él. Según manifestaron los docentes participantes al reconocer el valor de la práctica reflexiva como recurso de cambio, tal toma de conciencia, eliciteda ya sea en forma de conflicto o a través de actividades metacognitivas, habría provocado importantes cambios en ellos; sin embargo, la permanencia de estos cambios en el tiempo no habría quedado demostrada suficientemente con estas experiencias y se haría necesario un seguimiento posterior.

- El trabajo presentado por **J. Vergara**, originado en su investigación doctoral, ha apuntado a indagar sobre una problemática asociada

a la labor de uno de los roles existentes en el aparato organizativo de nuestro sistema educacional a nivel escolar- el de los Supervisores-, que, en nuestro medio, suele evocar reticencias, suspicacias e incluso cierta descalificación a priori; pero que, a fin de cuentas, se le ha entregado institucionalmente, entre otras, la importante función de promover y acompañar a los docentes en la reflexión sobre sus prácticas, en su formación continua y en su desarrollo profesional.

Como recuerda Vergara, los Supervisores son los agentes técnicos del Ministerio de Educación; son quienes, desde sus especialidades y niveles del sistema escolar, establecen el nexo que éste requiere para conectarse con los establecimientos educacionales; son “mediadores” o “articuladores” entre el discurso oficial descendente y el discurso institucional ascendente (desde los establecimientos). Para un mejor desempeño de su rol y llevar a cabo eficazmente su función, éstos requerirían potenciar sus competencias para reconocer los desafíos que cada institución educacional presenta y los espacios que, a la vez, ella ofrece, para intervenir allí donde más se les requiera.

La Reforma educacional en marcha habría implicado una nueva visión o redefinición de la Supervisión requerida oficialmente, con nuevos énfasis en la implementación curricular según diversos contextos, en la gestión mediante la instalación de nuevas prácticas de autoevaluación y planificación institucional para el mejoramiento continuo y con un impulso a prácticas de convivencia escolar fundadas en valores democráticos. La implementación curricular se ha centrado en los Grupos Profesionales de Trabajo; con ellos, se habría institucionalizado inicialmente un espacio de reflexión sobre la práctica dentro de la dinámica interna del establecimiento, que se fue formalizando y normando progresivamente desde el propio MINEDUC. A los Supervisores, por su parte, les cabría una acción de asesoría en la revisión de las prácticas docentes y de animación a la discusión colegiada de las experiencias con objetivos de mejora y/o innovación mediante acciones remediales, en el marco de un proceso de formación permanente: la Supervisión apuntaría a profundizar y acompañar la tarea reflexiva docente y de su formación continua mediante el análisis de sus prácticas profesionales.

Dentro de este marco o contexto institucional, Vergara se ha propuesto responder en su estudio acerca de cómo los Supervisores han signi-

ficado las directrices emanadas del MINEDUC; también sobre cómo, a partir de éstas, han elaborado sus representaciones profesionales sobre su rol a ejercer y sobre si las directivas ministeriales han sido suficientes para desarrollar en ellos las competencias exigidas por la diversidad de roles que les tocaría asumir en el nuevo escenario.

En razón de las implicancias que pueden tener para éste y otros de los trabajos presentados acerca de las representaciones, teorías implícitas y pre-concepciones docentes sobre diversas dimensiones o ámbitos de su quehacer docente, cabe destacar lo señalado por Vergara sobre la base de los aportes de numerosos especialistas que han venido trabajando y avanzando sobre estos tópicos: las referencias “normativas” (como, en este caso, las del MINEDUC sobre las tareas y funciones de los Supervisores) constituyen sólo uno de los referentes que ellos consideran, y que complementan con las “pragmáticas”, generadas en su propia historia docente y profesional y en los contextos de su desempeño, campo complejo de significaciones que van formando como base de construcción individual y colectiva de sus representaciones profesionales, y según las cuales actúan en la práctica. Así, el ejercicio profesional de la supervisión no es meramente producto de una cadena de operaciones que obedecen a una lógica prescrita en las directivas oficiales: como agente, actor y autor, el profesional se va acomodando a las diferentes situaciones dependiendo de la representación que se ha ido construyendo sobre lo que debe realizar.

Entre los resultados del estudio susceptibles de constituir insumo para los propósitos centrales de esta obra, cabe destacar la fuerte ambivalencia de roles develada por el investigador: existirían tres roles a partir de los que los Supervisores consultados han ido construyendo su representación social-profesional, roles que son compartidos por un mismo profesional en un mismo contexto escolar y cada uno orientado en la práctica a diferentes actores del establecimiento: por una parte, el de “informar” sobre propuestas ministeriales a todos los estamentos y el de “controlar”, el que es vinculado con la Dirección y los docentes responsables de proyectos específicos; ambos con una relación de tipo “administrativo”, según un modelo de gestión impulsado ministerialmente; por otra parte, el de “apoyar”, pero con una significación más “técnica” y conectada con el GPT y el aula. La función de apoyo a la formación continua y al desarrollo profesional docente no ha aparecido fundamental; tampoco la de apoyo al diálogo

go y la discusión colegiada de los docentes, o a la reflexión sobre la práctica o a la profundización del análisis curricular.

Señala finalmente Vergara que el MINEDUC ha intentado mejorar la capacitación de los Supervisores y agrega, por su parte, que ello se debería profundizar, especialmente considerando el mundo subjetivo de aquellos profesores que, luego de algunos años de servicio, han asumido roles de Supervisión viniendo de establecimientos que luego deben asesorar cargados de experiencias e historias de vida profesional que condicionan sus prácticas actuales. En tal perspectiva, para avanzar más decididamente, según él se requeriría indagar en las significaciones a partir de las que los Supervisores ejercen su trabajo; también intervenir en los procesos que vehiculan las prescripciones ministeriales, que son enfrentadas a partir de las propias ideologías profesionales de éstos. Todo ello con el propósito de entender cómo esas prescripciones se concilian con la experiencia –individual y colectiva- y se ponen en obra, esto como una forma no sólo de comprender esas prácticas profesionales, sino cómo esas prácticas pueden aportar efectivamente a la formación continua y al desarrollo profesional de los profesores.

- El aporte realizado por **Fuentealba y Galaz** nos ha permitido adentrarnos en el análisis de otros de los dispositivos formativos impulsados por la autoridad ministerial en su política de fomento del desarrollo profesional docente: las Redes Pedagógicas Locales, que, según la descripción de ambos autores, han constituido un dispositivo de formación continua y situada, integrado por Profesores de E. Media de distintos establecimientos pero de una misma disciplina, que se reúnen a discutir y compartir experiencias sobre ámbitos tales como lo didáctico, lo disciplinar y lo pedagógico; este dispositivo habría sido concebido dentro de una visión que sitúa al profesor como el principal protagonista del cambio educativo en la perspectiva de la Reforma educacional chilena. En su interior, las Redes han desarrollado procesos reflexivos, de carácter descriptivo, comparativo y transformativo, activados por situaciones problemáticas e inesperadas, a partir de las cuales los participantes han discutido y proyectado posibles formas de actuación.

Entre los resultados obtenidos en su indagación y análisis, como relevantes para los propósitos de esta obra podemos señalar lo que los docentes consultados por Fuentealba y Galaz han destacado como

“condiciones facilitadoras para el funcionamiento y desarrollo” de las Redes: flexibilidad de la organización y carácter democrático de su gestión; participación voluntaria; discusión socializada desde un campo disciplinar compartido.

Desde el punto de vista de la reflexión, se ha reconocido que las Redes han facilitado los procesos reflexivos tanto a nivel individual como colectivo, identificándolas como espacios efectivos de reflexión pedagógica para el desarrollo profesional y el cambio educacional.

Como variables facilitadoras, a nivel personal se ha hecho notar la motivación por intercambiar, por tener una buena comunicación y alta credibilidad, por las estrategias implementadas y por la prioridad dada al desarrollo de la Red; a nivel colectivo, han sido reconocidas como facilitadoras la construcción de relaciones personales, sociales y profesionales. Así, los procesos de reflexión conjunta han constituido instancias facilitadoras de intercambios y transferencia de conocimientos específicos que han contribuido a adquirir y a apropiarse de ellos: métodos de enseñanza, conceptos disciplinares, materiales innovadores de aprendizaje. Entre otros aportes, los docentes participantes han destacado la pérdida del temor a compartir y a romper el aislamiento; la promoción del trabajo en equipo; el apoyo a la comprensión de la respectiva disciplina.

Entre las dificultades y problemas para su funcionamiento y desarrollo, a nivel organizacional se ha señalado la escasez y falta de tiempo para reunirse; esta dificultad ha provenido principalmente de una sobrecarga de trabajo y de tareas por cumplir, lo que ha incidido en la regularidad de la asistencia de los participantes y en la calidad de sus aportes. A nivel de gestión, se ha destacado la ausencia de una política de formación continua, clara y a largo plazo, lo que ha implicado en muchos casos un debilitamiento progresivo de su extensión y fortalecimiento.

Finalmente, para cerrar este intento de síntesis de los elementos que han sido aportados por el conjunto de trabajos presentados con calidad o carácter de “factores susceptibles de contribuir a optimizar la eficacia los dispositivos de formación docente con un enfoque o perspectiva reflexiva” quisiéramos traer a colación algunas consideraciones realizadas por Perrenoud, en su obra del 2004 y con la cual abriéramos paso a la constitución de una perspectiva global desde la

cual considerar el abordamiento de esta problemática, así como de las tareas y desafíos que su desarrollo y su progreso conllevan.

En uno de los capítulos de esa obra, el académico suizo se cuestiona acerca de si “saber reflexionar sobre la propia práctica (docente) constituye el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes”. Se pregunta, por una parte, “...¿por qué formar para reflexionar, si parece algo tan natural como respirar?, ¿por qué deberíamos hacer de este aprendizaje el núcleo de la formación de los enseñantes, si ya constituye una condición preexistente... en estudiantes cuyos estudios secundarios los habrán ejercitado en la reflexión que aplicarán a su formación y, posteriormente, a sus cometidos profesionales?” (2004, p. 45). A modo de contra-pregunta, se interroga de inmediato sobre si “¿no habrá, entre la forma habitual de reflexionar (o “natural”, ...en cuanto actividad y capacidad inherente del ser humano) y la práctica reflexiva, la misma diferencia que existe entre la respiración de cualquier ser humano y la de un cantante o un atleta? Para concluir que “...se trata de una postura y de una práctica reflexiva que son la base de un *análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo*, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un *entrenamiento intensivo y voluntario*” (*op. cit., id.*).

Agrega que “...sería absurdo desarrollar la práctica reflexiva durante la formación inicial para dejar de preocuparse por lo que sucederá a continuación; ...(se trata de) una labor que deben llevar a cabo los inspectores, los directivos de los centros, los responsables de la formación continua, de los sindicatos y de la institución educativa en su conjunto... Así, es (su) deseo –y también el nuestro– que la práctica reflexiva se convierta en la referencia de los innovadores, de los formadores, de los autores de medios y métodos de enseñanza y de los directivos, y que no perdamos ninguna ocasión de estimularla, ofreciendo (una diversidad de) lugares y recursos...” (*ibid*, p. 67).

Volviendo a la relación dinámica e interactiva entre “profesionalización y práctica reflexiva”, Perrenoud reitera finalmente que “...el paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. Por supuesto, esta forma de profesionalidad no puede desplegarse contra las instituciones, que

únicamente se movilizarán si un número creciente de enseñantes se declaran practicantes reflexivos y reaccionan ante el modo de tratarlos de la burocracia. No con resentimiento, ni siquiera como una protesta sindical, sino como una construcción negociada del sistema educativo" (ibid., p. 210).

Resúmenes de los trabajos de este libro

Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico

*Pilar Molina V.**

RESUMEN

El proceso de diseñar un espacio pedagógico centrado en el desarrollo de la competencia reflexiva de los futuros docentes, durante su formación inicial, es una tarea desafiante, pero a la vez motivadora; en este contexto, comprendemos que este enfoque sugiere un conjunto de principios relevantes que son primordiales de considerar en la formación de un profesional de la educación, que avance en el perfeccionamiento de su competencia reflexiva de manera efectiva y progresiva. Uno de estos principios se plantea, como desafío, cambiar las formas de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes han internalizado a través de todas las experiencias educacionales experimentadas a través del tiempo. Otro principio enfatiza la práctica de la docencia desde el inicio del ciclo inicial de formación, con experiencias situadas y actividades auténticas. De esta forma, es posible ir construyendo un espacio pedagógico que verdaderamente permita generar este anhelado proceso de reflexión–acción constante y permanente.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Forma parte del Equipo de Profesores de la línea de Práctica progresiva de dicha Unidad Académica desde sus inicios. Actualmente, es la Directora del Área de Desarrollo Docente y Curricular de la UCTemuco.

Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en educación general básica

*Ilich Silva-Peña**, *Jorge Valenzuela C.*** y
*Marcos Santibáñez B.****

RESUMEN

Se presenta un estudio que identificó y caracterizó las representaciones sociales sobre la reflexión docente que presentaron profesoras en formación del último año de la carrera de Educación General Básica en una universidad chilena. Se estableció una gran coincidencia en torno a dos ejes centrales sobre la reflexión docente: como criterio para distinguir un buen profesional y como mirada crítica al quehacer pedagógico. Sin embargo, emergieron dos representaciones sociales distintas, aunque no opuestas: una, mayoritaria, que discurre en torno a una aproximación convencional o ingenua de la reflexión, circunscrita al aula, focalizada a lo instrumental-instruccional, con fuerte tendencia a la evaluación formativa del desempeño profesional; y otra, minoritaria, que se acerca más claramente a una reflexión de carácter crítico-indagativo, proyectando su quehacer pedagógico más allá del aula, con fuerte compromiso social y ético, en una clara orientación comunitaria y prospectiva de su trabajo docente. La investigación consideró como técnicas de recolección de información el grupo focal y la entrevista; como técnicas de análisis cualitativo, se recurrió a la 'grounded theory' y al 'análisis estructural', siendo éste último el que se reporta en este artículo.

* Profesor de Educación Básica. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Investigador Visitante Université Catholique de Louvain.

*** Profesor de Castellano. Magíster en Educación, mención Gestión Educacional. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes

José Cornejo A. y Alfonso Padilla G.***

RESUMEN

Se describen componentes conceptuales y operativos de una experiencia colaborativa de acompañamiento (“mentoría”) a Profesores recién titulados de una Universidad chilena realizado por Profesores experimentados de la Facultad formadora y de los centros escolares en que los Profesores principiantes comenzaron su ejercicio docente. El dispositivo organizado para el intercambio colaborativo entre Profesores experimentados y debutantes tuvo, como eje central, la reflexión conjunta de los participantes acerca de sus prácticas docentes.

Se examina el valor potencial de diversos componentes del dispositivo de apoyo a la iniciación pedagógica, que se constituyeron en factores sustentadores y dinamizadores de los logros alcanzados por los participantes en su desarrollo profesional: la articulación de la reflexión colaborativa a partir de las situaciones problemáticas de los docentes; el carácter horizontal y dialógico del estilo de interacción profesional establecido; la disponibilidad de herramientas conceptuales y operativas para sistematizar el aprendizaje de la enseñanza; los aportes del monitoreo formativo y de ciertas condiciones institucionales implementadas para el desarrollo de la experiencia de co-formación en servicio. Se plantea una proyección del trabajo “experimental” realizado en la formación continua de Profesores principiantes del sistema escolar chileno.

* Dr. en Psicología U. Católica de Lovaina. Académico Facultad de Educación P. Universidad Católica de Chile.

** Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación U. de Barcelona. Académico Facultad de Educación P. Universidad Católica de Chile.

¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?

*Josefina Beas F., Viviana Gómez N.
y Paulina Thomsen Q.**

RESUMEN

Las innovaciones orientadas a obtener aprendizajes más profundos y complejos demandan un diseño de capacitación para el mejoramiento de la enseñanza que transforme tanto el pensamiento como la práctica del profesor. Debido a que no basta con el conocimiento teórico para mejorar sus prácticas, se hacen necesarios algunos procesos, tales como la práctica reflexiva. El diseño aplicado en este caso se basa principalmente en una integración de procedimientos que activan el pensamiento del profesor, tales como el conflicto cognitivo y las técnicas metacognitivas, cuyo objetivo es producir un cambio conceptual en éste.

Algunos de los resultados de esta experiencia incluyen un perfil del profesor centrado en el aprendizaje profundo que se asocia con un incremento en el rendimiento de los alumnos, así como el efecto potencial que tendría la práctica reflexiva tanto en el discurso como en la práctica del profesor. Este recurso metodológico produce distintas respuestas en los profesores, destacándose la tipo 4 (de acuerdo a Beas et al., 2004) como la mejor. Confirmamos cambio conceptual sólo en el concepto de 'evaluación de proceso' a través de una re-estructuración, pero el concepto de 'evaluación inicial' sufre sólo un enriquecimiento, sin lograr un cambio conceptual. Es probable que estos resultados sean afectados por la cantidad de sesiones de reflexión y la calidad del conflicto cognitivo.

* Académicas Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile

Rodrigo Fuentealba J.* y Alberto Galaz R.**

RESUMEN

Las Redes Pedagógicas Locales (RPL) constituyen un dispositivo de formación concebido dentro una perspectiva que sitúa al profesor como el principal protagonista del cambio educativo. Se encuentran conformadas por profesores de Secundaria de distintos establecimientos educacionales pero de una misma disciplina o especialidad, que se reúnen a discutir y compartir experiencias sobre ámbitos tales como lo didáctico, lo disciplinar y lo pedagógico, como también sobre las demandas provenientes de la Reforma Educacional.

Las finalidades señaladas para los procesos desarrollados en su interior se dirigen, en su forma general, a definirla como una estrategia de formación permanente y situada, en donde es posible la actualización de los conocimientos profesionales y la adquisición de competencias indagativas, fundamentalmente a través del intercambio y discusión de experiencias. Además, es posible advertir, en su interior, la realización de procesos reflexivos activados por situaciones problemáticas e inesperadas, a partir de las cuales se discuten y proyectan posibles formas de actuación. Al respecto, hemos podido identificar que la flexibilidad de la organización, la participación voluntaria y la discusión desde un campo disciplinar compartido son las condiciones que facilitan estos procesos.

Por otra parte, las RPL han sido evaluadas por las autoridades educativas como una experiencia innovadora. Sin embargo, la ausencia de una política de formación continua, clara y de largo plazo tiende a debilitarlas en su extensión y fortalecimiento. En consideración de algunas experiencias de RPL estudiadas, argumentamos sobre la oportunidad de iniciar esta discusión e instamos a lograr un pronto acuerdo respecto de esta problemática.

* Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Académico Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

** Magíster en Educación, Doctor © en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile - Université de Rouen, Francia; Académico Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Los supervisores del MINEDUC: ¿cuáles son sus aportes a la formación continua y al desarrollo profesional del profesor? Un análisis de sus representaciones profesionales

Javier Vergara N.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objeto presentar, por una parte, los resultados obtenidos en una investigación sobre las representaciones sociales que elaboran los Supervisores respecto de su rol como agentes de formación continua de los docentes en ejercicio, y por otra parte, la relación que se produce entre esas representaciones y lo que proponen las políticas ministeriales actuales sobre el rol que los Supervisores deberían efectivamente realizar en terreno, en tanto asesores del establecimiento y animadores de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), instancia formal de reflexión sobre la práctica y de perfeccionamiento continuo y de desarrollo profesional docente.

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Lovaina; académico de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.