

Procesos universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza reflexivos y prácticas de docentes

New university processes : challenges for the improvement of teaching and reflective teaching practices

Prof. Dr. Francisco Imbernón Muñoz¹
Prof. Dra. Carolina Guzmán Valenzuela²

¹ Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España. E-mail: fimbernon@ub.edu.

² Universidad de Chile. Centro de investigación avanzada en Educación. Santiago de Chile. Chile.

Submetido em 05/05/2015
Aprovado em 26/10/2015

Resumo: A través de esta investigación, de carácter cualitativo, llevamos a cabo un seguimiento de las prácticas de enseñanza realizadas por dos profesoras noveles de la Universidad de Barcelona que pertenecían a dos campos disciplinares diferentes (área de Ciencias la salud y área de las humanidades) y, a partir de aquí, uno de los objetivos propuestos fue identificar si las docentes, a pesar de su corta experiencia en el ámbito de la enseñanza, eran capaces de poner en marcha procesos reflexivos que les permitieran tomar decisiones y/o cambiar su curso de acción mientras enseñaban o bien después de ésta abriendo así posibilidades para el cambio y el desarrollo profesional. Los resultados de esta investigación sirven, a nuestro modo de ver, para focalizar nuestra atención en la enseñanza en la Universidad y en su mejora a través del análisis de los procesos reflexivos que, de manera temprana, acompañan el conocimiento que pone en marcha el profesorado universitario cuando enseña.

Palabras clave: Profesorado universitario novel, prácticas docentes, epistemología de la práctica, procesos reflexivos, formación del docente novel.

Abstract: Through this research, qualitative, we conducted a monitoring of teaching practices performed by two junior professors at the University of Barcelona belonging to two different disciplinary fields (area of health sciences and the humanities) and , from here, one of the objectives was to identify whether the teachers, despite their short experience in the field of education, were able to launch reflexive processes that enable them to make decisions and / or change its course while they are teaching action or after it and opens possibilities for change and professional development. The results of this research serve, in our view, to focus our attention on teaching at the University and its improvement through thoughtful analysis that processes early, accompanied by the knowledge that starts faculty when she teaches college.

Keywords: Novel university professors, teaching practices, epistemology of practice, reflexive processes, training the inexperienced teacher.

Introducción

Este artículo tiene por objetivo describir y analizar los procesos reflexivos que acompañan las prácticas de enseñanza del profesorado universitario novel. El *enfoque reflexivo sobre la práctica* se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, cómo utiliza o modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas. El foco de análisis está puesto por tanto en aquel conocimiento práctico que está estrechamente ligado a la acción.

Lo anterior se vuelve interesante de explorar en el profesorado universitario novel en la medida que se encuentra en una etapa de su carrera docente en la que recién está desarrollando su conocimiento profesional docente y durante la cual se enfrenta a una serie de dificultades y tensiones que, por momentos, pueden hacer difícil su labor pedagógica. Es por tanto, una etapa clave, de aprendizaje en el proceso de convertirse en profesor universitario

Concebimos así la realidad educativa como altamente compleja y frente a la cual el docente debe tomar constantemente decisiones mientras interactúa con los estudiantes en la sala de clases (Montero, 2001a). Según esta visión, las situaciones complejas a las que se enfrenta el profesor no pueden ser definidas *a priori*, de manera estándar, sino que más bien, son singulares, específicas a un contexto institucional, social y cultural. Consecuentemente, el énfasis está puesto en la finalidad esencialmente práctica del conocimiento y en el mejoramiento de la profesionalidad docente más que en el planteamiento de algún marco teórico de la práctica de los profesores (Porlán, 1998).

Antecedentes y fundamentación teórica

Enfoque reflexivo sobre la práctica docente

Según Tardiff (2004: p. 37), el conocimiento práctico está constituido por un conjunto de saberes que provienen de la experiencia y que no está sistematizado en teorías o doctrinas y: “forman parte de un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones”.

Uno de los autores más destacados en esta línea de pensamiento fue John Dewey. Sus planteamientos, que surgen a fines del siglo XIX, aún tienen vigencia y guían teorías actuales sobre el conocimiento y la acción docentes. Dewey (2004) plantea el principio del “aprender haciendo” y la necesidad de formar un profesor reflexivo, que investigue la realidad y que a partir de ello, proponga soluciones para abordar situaciones conflictivas. En la medida que el sujeto experimenta, ensaya y modifica su conducta en función de los resultados obtenidos, actúa inteligentemente. Ahora bien, esto no significa que el individuo pueda llegar a soluciones definitivas o absolutas ante una situación problemática, sino más bien, los resultados de un acto siempre serán inciertos (Stromnes, 1991). Aquí cobra relevancia la máxima que sostiene que los medios para conseguir fines deben ser flexibles para así tratar circunstancias variables.

El enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza como un método de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, una situación de duda e incertidumbre, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de ésta y la pone a prueba o verifica. En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios o máximas apriorísticos sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schön, 1992, 1998) o, en palabras de Tardiff (2004) se forma un “habitus”, vale decir, un

conjunto de disposiciones adquiridas en y por la práctica real que permiten hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar. Se promueve así una actitud científica, abierta y comprensiva frente a la realidad (Stromnes, 1991) validada por el trabajo cotidiano. Aquí cobra relevancia por tanto la conceptualización del profesor como un profesional práctico y reflexivo, un “profesor investigador” (Schön 1992, 1998; Zeichner, 1993; Fenstermacher, 1994).

Schön y la epistemología de la práctica

Para Schön (1992, 1998), un práctico no resuelve problemas genéricos y objetivos, aplicando máximas provenientes de un conocimiento disciplinar que son enseñadas en las escuelas profesionales y en las universidades. Más bien, los problemas son singulares, dependientes de la situación en la que surgen y por tanto, lo primero que se hace es plantear principios explicativos tentativos acerca de estos; o lo que es lo mismo, se lleva a cabo una construcción del problema para comprenderlo y desde allí, abordarlo, sin estar seguro de que esta lectura sea la única y correcta. Esta construcción se basa, la mayoría de las veces, en un conocimiento de tipo implícito, que ha sido generado en situaciones similares pasadas y asimilado desde ciertos marcos interpretativos, pero que no dan una respuesta estándar a esta nueva situación problemática, que es incierta. Es así como el práctico va probando, mientras actúa, sus hipótesis y a partir de los resultados obtenidos y de manera concordante, va modificando su acción y también su comprensión y conocimiento del problema. Puede establecerse entonces una relación dialéctica entre el saber y la acción; la acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa y modifica durante la acción.

Schön (1992) propone una “epistemología de la práctica” que distingue por un lado, el conocimiento en la acción y por otro, la reflexión en y sobre la acción. El primero no depende de nuestra capacidad para describir lo que

sabemos hacer; está referido a juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos espontáneamente, sin ser capaces de establecer reglas o los procedimientos que seguimos. Por lo mismo, existe dificultad para explicitarlo verbalmente. Ahora bien, a veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestra disposición; son construcciones, intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

Ahora bien, cuando ocurre algo inesperado, un error, podemos reflexionar acerca de la acción, es decir, pensar sobre nuestro conocimiento en la acción para ver de qué manera éste ha contribuido a un resultado no esperado; esto podemos hacerlo *durante* o *después* de la acción. Cuando lo hacemos durante la acción, incluso podemos no detenernos, reorganizando lo que hacemos, mientras lo hacemos; es la “reflexión en la acción”. La reflexión en la acción posee una función crítica y cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción; es necesario reestructurar estrategias de acción, formas de comprender los problemas y de formulación de problemas. Esta reflexión da lugar a la experimentación *in situ*: ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. Lo que distinguiría a la reflexión en la acción, de otro tipo de reflexiones, es su relevancia para la acción inmediata y para la futura.

Cuando reflexionamos ante una situación problemática, luego de haber actuado, nos encontramos con una reflexión posterior a la acción: “la reflexión sobre la acción”; de acuerdo a McAlpine y colaboradores (1999), es una reflexión retrospectiva pues está centrada en acciones pasadas. Así, el

profesional puede más tranquilamente reflexionar y reconstruir sus procesos de actuación y de reflexión en la práctica; puede reanalizar el problema, las maneras de enfocarlo, las hipótesis planteadas, las estrategias utilizadas para abordarlo. En el caso del docente, éste se enfrenta constantemente a la labor de generar nuevo conocimiento para comprender las situaciones de enseñanza de las que participa. Así, en la medida que se guía por una racionalidad reflexiva durante y después de la acción, puede enfrentarse a situaciones conflictivas y ambiguas transformando sus prácticas futuras y generando, de esta manera, procesos reflexivos prospectivos o de reflexión para la acción (McAlpine y colaboradores, op. cit). En cualquier caso, la acción reflexiva tiene lugar en la medida que se tienen claros los fines que se espera conseguir lo cual permite tomar conciencia de uno mismo en la propia acción; por tanto, una de las claves estaría en explicitar el conocimiento tácito (teorías implícitas) y problematizarlo.

Louden (1992) hace una interesante diferenciación entre las metas que persiguen la reflexión y sus diferentes formas o modalidades. La meta se refiere a aquello que se quiere alcanzar cuando se reflexiona, y las formas a las características del acto de reflexionar, ya sea a la introspección, a replantearse la acción profesional, a la investigación en la acción de manera sistemática o a una acción reflexiva de tipo espontánea. El hecho de que existan diferentes formas de reflexión implicaría la existencia de diversos niveles reflexivos que, de acuerdo a este último autor, se ubican en un continuo que va desde el conocimiento tácito e implícito a uno intencionado y explícito. Así, en un primer nivel se sitúa la reflexión que sucede en el mismo momento de la acción, que no es consciente y que se denomina de tipo espontánea; el docente, en medio de la acción cambia su curso en una especie de adaptación improvisada que se adecua a las circunstancias del aula. Es un proceso muy difícil de investigar porque, al ser un conocimiento tácito es pocas veces verbalizable. En el siguiente nivel, aparece una reflexión como proceso más consciente que lleva al profesional a tomar cierta distancia de la acción;

involucra mirarse a sí mismo y reconsiderar los propios pensamientos y sentimientos acerca de un tema o un hecho y por tanto es un proceso de examen interno y exploración de una cosa que preocupa, que permite crear y clarificar significados con respecto a uno mismo y que se convierte en un cambio de la perspectiva conceptual. En el tercer nivel, se encuentra la reflexión como ensayo y la reflexión como repetición a partir de las cuales el docente se centra sobre ciertos eventos que han sucedido y cómo hacerles frente en el futuro; pueden surgir en la medida que los profesores hablan con otros colegas o escriben acerca de su propio trabajo y dan sentido, significados, a determinados eventos ocurridos en el aula; a partir de aquí, se hacen ciertas generalizaciones provisionales que pueden informar acerca de futuras prácticas y hacer planes para la acción. De acuerdo a Louden (op. cit.), este tipo de reflexión está más cerca de la acción que la introspección pero todavía mantiene cierta distancia de una acción deliberada; esto se debe a que las características de la clase y del trabajo docente se caracterizan por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad y la imprevisibilidad lo que hace que sea muy poco posible para los profesores pensar o hablar acerca del significado su experiencia y de sus planes inmediatos mientras están desarrollando la acción presente. En realidad, frecuentemente, el profesorado está inmerso totalmente en lo que está haciendo, demasiado ocupado para reflexionar conscientemente en torno a su labor. Finalmente, en el último nivel, se encuentra la reflexión como investigación y que, a diferencia de la introspección y el ensayo y la reflexión como repetición, involucra una forma reflexión que incorpora tanto la acción como el discurso acerca de la acción o lo que el autor denomina, un proceso de movimiento deliberado entre el discurso y la acción que conlleva un ciclo en espiral y sistemático de planificar, actuar, observar y reflexionar.

Haciendo una especie de paralelo entre los planteamientos de Louden (1992) y Schön (1992), se podría decir que el primer nivel reflexivo propuesto

por el primer autor es homologable a lo que Schön (op. cit.) denomina “reflexión en la acción”; en cambio, los otros tres niveles podrían equipararse con lo que el segundo autor plantea como “reflexión sobre la acción” aunque, claro está, salvaguardando las diferencias que guardan relación con el carácter deliberativo, intencionalidad y sistematicidad de las reflexiones.

Los profesores universitarios principiantes

Siguiendo las aportaciones de Feixas (2002b), definimos el docente novel como una persona joven, recién graduada, con alguna experiencia laboral y con menos de tres o cinco años de experiencia en la Universidad que accede en la condición de becario, asociado o ayudante, y que, en algunos casos concede a la función docente ciertas atribuciones no exentas de idealismo, altas expectativas y las mejores intenciones.

Si bien no es posible determinar de manera estricta las etapas por las que pasan los profesores universitarios en su vertiente pedagógica, hay algunos estudios en el nivel de enseñanza primaria (Fuller, 1969 citado en Kagan, 1992a; Robertson, 1999; Bullough, 2000) que arrojan ciertas luces al respecto. Durante el primer año de ejercicio docente aparece lo que se conoce como “choque con la realidad” (Veeman, 1984) o “choque de transición” (Bullough, 2000): el profesor, en un nuevo contexto, actúa intuitiva y no reflexivamente, aprende por ensayo y error e intenta sobrevivir echando mano a algunos “tips” o recetas de tipo práctico (Veeman, 1984; Marcelo, 1999; Bullough, 2000; Weimer, 2001), acudiendo a cursillos específicos de corta duración (Knight, 2006) o actuando a partir de los modelos discentes que ellos mismos han experimentado para afrontar los miedos mientras enseñan (Grossman, 1990; Goodson, 1992; Knight, 2006). Muchos noveles no saben por dónde empezar y se sienten frustrados e incómodos al admitir la complejidad de la enseñanza y añoran saber un conjunto de reglas que les permita resolver estas dificultades (Ramsden, 2003).

Para Feixas (2002b: p. 307)), los profesores jóvenes durante el primer año de ejercicio docente: “se mantienen fieles a los juicios de los expertos y las autoridades; buscan la relación de las nuevas ideas con su trabajo en clase; rechazan ideas inconsistentes con su experiencia; insisten en presentaciones bien organizadas; buscan ejemplos prácticos y anécdotas ilustrativas para los diferentes temas, aunque no sean propias; aprovechan la aplicación y la reflexión de nuevas ideas”. El segundo año de docencia, para esta autora, es un período de adaptación en donde se intenta evitar reproducir modelos docentes anteriores poco efectivos y hay más preocupación por las situaciones de enseñanza. A continuación, viene una fase, en la que el docente se siente más cómodo con la materia que enseña y la gestión de la clase y sus preocupaciones giran en torno a cómo mejorar su enseñanza de manera de promover la comprensión de los contenidos y motivar a los estudiantes; es una etapa que de ajuste (Burden, 1982) o invención (Barnes, 1992) caracterizada por una mayor receptividad hacia las necesidades de los estudiantes. Si es que se supera esta etapa, se da origen a una nueva en la que el foco está puesto en el aprendizaje de los estudiantes y en que estos sean capaces de desarrollar un conocimiento autónomo (Feixas, 2002b; Tardiff, 2004).

Diseño y Metodología

Los investigadores nos aproximamos a los estudios a partir de ciertos paradigmas o visiones de mundo que guían nuestra acción (Denzin y Lincoln, 1994, 2008). A través de esta investigación lo que hemos intentado es comprender y abordar la complejidad de la docencia universitaria del profesorado novel, sus significados y relaciones, a la luz del contexto físico, social, cultural, etc. que lo condiciona. En este sentido, compartimos la visión de que en educación, no se busca hacer generalizaciones ni encontrar patrones de conducta estándar; la realidad no puede ser reducida a un puñado de

categorías; más bien, las generalizaciones son siempre provisionales y probabilísticas, restringidas a un espacio y un tiempo determinados e interpretables de manera específica en cada contexto particular pues los fenómenos sociales y educativos son singulares, presentan matices diferenciales y dependen de un contexto específico.

Consecuentemente, las estrategias e instrumentos de investigación que hemos utilizado han sido unos que nos han permitido ir más allá de las manifestaciones observables de la labor docente y lo suficientemente flexibles para acomodarse a una realidad dinámica y cambiante. A través de dichas estrategias e instrumentos hemos podido profundizar en lo significados y construcciones sociales de los participantes del estudio en torno a su conocimiento profesional docente y los procesos reflexivos que le acompañan.

Este enfoque ontoepistémico se ha concretado, metodológicamente, en un estudio de casos múltiple (Stake, 1999) en el que hemos utilizado un conjunto de herramientas intelectuales y de técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información en las que la observación persistente y las entrevistas en profundidad han jugado un papel central.

Muestra

Las participantes del estudio fueron escogidas a través de un muestreo intencionado (Patton, 1987) ya que lo que buscábamos era docentes de la Universidad de Barcelona con menos de cinco años de experiencia y que pertenecieran a diferentes campos disciplinares; asimismo optamos por incluir el criterio de participación/no participación en cursos de formación docente. De manera concreta, las características las docentes participantes fueron las siguientes:

- Profesora A: pertenece a la Facultad de Odontología. Tiene 4 años de experiencia como profesora universitaria. Es profesora asociada. Había participado en cursos de formación docente. Al momento de llevar a cabo el estudio estaba llevando a cabo una innovación docente de manera que sus clases se basaban en el análisis de casos clínicos.
- Profesora B: pertenece al Servei de Llengua Catalana. Tiene 5 años de experiencia como profesora universitaria. Es profesora asociada. No ha participado en cursos de formación docente.

Instrumentos

La recolección de información se estructuró de la siguiente manera:

- ***Observación no participante*** de las prácticas de enseñanza de las dos docentes. Observamos un total de 19 clases de la profesora A - correspondientes a la asignatura troncal de 5º año de la carrera de Odontología “Clínica Odontológica Integrada Infantil”- y de 30 clases de la profesora B – de la asignatura electiva “iniciación oral a la Llengua Catalana”-; todas las clases tuvieron una duración de 120 minutos. Para registrar y almacenar los datos observacionales utilizamos un sistema narrativo, sin categorías predeterminadas al comienzo y luego cada vez más focalizadas para llegar a observaciones más refinadas que me permitieron seleccionar aquellos sucesos que podían ser más relevantes para la investigación (Punch, 1998). A lo anterior debemos añadir una serie de conversaciones informales que mantuvimos con ambas profesoras una vez acabadas las clases.
- ***Entrevistas en profundidad*** a cada una de las docentes a través de las cuales les preguntamos sobre su forma de enseñar, sus mayores dificultades y formas de abordarlas y sus visiones acerca de la docencia universitaria. Cada una de ellas tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente.

Procedimiento

Para analizar la información recogida utilizamos el método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2002) que consiste en fragmentarla, conceptualizarla y rearticularla analíticamente. De manera concreta describimos de manera densa cada una de las categorías de bajo nivel de inferencia que establecimos, las comparamos, relacionamos y redefinimos distinguiendo metacategorías que nos permitieron llevar a cabo un análisis más interpretativo a la luz de la información disponible, nuestras propias interpretaciones y los marcos conceptuales que dieron sustento a esta investigación. Para realizarlo, nos apoyamos en el software de análisis cualitativo Atlas-ti.

Discusión de resultados

Antes de presentar los resultados de este estudio debemos señalar que no resultó fácil “detectar y capturar” los procesos reflexivos docentes especialmente cuando estos surgían en el transcurso de las clases; parecían poco “asibles” y por tanto difíciles de abordar y comprender.

Mientras realizábamos las observaciones de las profesoras A y B nos percatamos que su forma de enseñar se caracterizaba por una serie de rutinas y de un método didáctico bastante claro que otorgaba una estructura a las clases estable y que incluso podía ser anticipada por los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a Eraut (1999) la conducta mecanizada y la toma de decisiones puramente intuitiva no es suficiente para que haya una enseñanza efectiva que promueva un aprendizaje significativo; con el tiempo, los procedimientos rutinarios pueden dejar de ser útiles y alejarse de las verdaderas necesidades de los estudiantes en la medida que son utilizados como especies de “atajos” para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula. Por tanto y según este autor, los profesionales necesitan reservarse

un cierto control sobre aquellas parcelas más intuitivas de su oficio por medio de la reflexión regular, la autoevaluación y la disposición para aprender de los colegas; se requiere entonces de una reflexión deliberativa y del control de la práctica profesional de manera continua. Esto es lo que nos proponemos describir y discutir a continuación.

Primer nivel de reflexión: la reflexión en la acción

Fueron muy pocas las ocasiones en las que A y B cambiaron el curso de acción durante sus clases mientras realizábamos las observaciones en el aula. Lo anterior, en ningún caso significa que sólo hayan surgido los procesos reflexivos en la acción que percibimos durante nuestras observaciones pues, al ser conductas de tipo espontáneo y muchas veces no conscientes, se nos hacía difícil captarlos por más que los hayamos intentado consignar en el diario de observación.

Durante sus clases, A hizo pequeñas modificaciones del curso de acción especialmente cuando la sesión iba a finalizar y daba una visión panorámica del caso clínico incidiendo en ciertos aspectos y contenidos claves. Así, durante ese momento, justo al cierre de la clase, cuando se hacía necesario explicar un procedimiento de cálculo o un concepto complejo, en ocasiones verbalizaba que no se había explicado bien y de manera inmediata procedía a reiterar la explicación utilizando otras frases, ejemplos, dibujos en la pizarra, etc. También era común que, ante la falta de respuesta de los alumnos cuando preguntaba si le habían entendido, procediera a explicarlo de nuevo

En cuanto a B, sólo pudimos constatar esta reflexión en la acción en dos oportunidades; la primera vez cuando decidió no hacer una actividad y dejarla para una clase posterior debido a que por su abordaje se requería mayor tiempo – tal y como ella lo explicitó en ese momento- y en otra ocasión, cuando admitió de manera explícita y verbal que la respuesta de un

estudiante era consecuencia de su mala formulación de la pregunta tal y como queda reflejado en este extracto:

“Comenta que ha efectuado mal la pregunta y que por eso el alumno no ha utilizado la estructura (gramatical) que están trabajando. Reformula la pregunta y ahora el alumno sí que utiliza la nueva estructura.”

Aquí se observa que B no sólo explicitó que no había formulado bien la pregunta, cuestión que según su percepción llevó al estudiante a no responder correctamente, sino que, acto seguido, la reformuló y, al responder el alumno de manera adecuada, pudo constatar que esta vez sí había logrado una mejor formulación y que el alumno había comprendido el contenido tratado en ese momento. Este tipo de conductas es descrito por Leinhardt y Greeno (1986) como propio de docentes expertos. Ahora bien, durante la entrevista B comentó que, al detectar que los estudiantes no habían integrado bien ciertas estructuras gramaticales, decidía en el momento llevar a cabo más ejercicios para reforzar el contenido; otras veces, dejaba esta “tarea pendiente” para clases sucesivas.

En todo caso, *parece ser que estos procesos reflexivos en la acción aparentemente no estaban demasiado desarrollados en ninguna de las profesoras*. Más bien, aparecían de manera más marcada las verbalizaciones del pensamiento docente que les ayudaban a guiar su actuar y en muchas ocasiones relacionadas con la gestión del tiempo. El hecho de que estas reflexiones en la acción fuesen más bien escasas podría deberse a una falta de lectura de indicios durante la clase que permitiesen detectar y abordar de manera efectiva ciertas dificultades o situaciones problemáticas -que de hecho surgieron durante las sesiones de ambas-. Así, particularmente en el caso de B, percibimos que tenía dificultades para darse cuenta que ciertos elementos contextuales o de clima de aula podían estar dificultando la situación de aprendizaje; lo anterior le impedía

tomar decisiones adecuadas y cambiar el curso de acción durante la clase con resultados adversos en algunas ocasiones. En cuanto a A, por momentos aparecía la dificultad para detectar que un contenido o caso era demasiado complejo de abordar y que por tanto, era necesario invertir más tiempo en su abordaje, cuestión que no realizaba.

Lo anterior, a nuestro modo de ver, podría dar cuenta de una dificultad de estas profesoras noveles para reflexionar en la acción. Para un docente con pocos años de experiencia, cambiar los cursos de acción sobre la marcha puede resultar amenazante e incluso paralizante y requiere de un alto nivel de conocimiento práctico arraigado en la experiencia. De hecho, esta capacidad necesita de una gran pericia por parte del docente pues, por un lado, se hace necesario detectar sobre la marcha que “algo no está funcionando bien” y, simultáneamente, actuar de manera oportuna y rápida para paliar la situación y subsanarla. En otras palabras, reflexionar en la acción requiere de la capacidad de improvisar en el acto, capacidad que sólo es factible de ser desarrollada en la medida que exista experticia y maestría en la actuación docente.

Al respecto, Kreber (2002) señala que el profesorado novel, para quien la mayoría de las situaciones son excepcionales o novedosas, tendrá que recurrir en mayor medida al pensamiento analítico y consciente para abordarlas ya que el conocimiento implícito que requiere el pensamiento intuitivo no ha sido desarrollado todavía; en la medida que experimente más este tipo de situaciones, incrementará su capacidad de percepción rápida, de pensar y decidir intuitivamente cuándo hay que introducir un ajuste en los planes y emprender acciones a la luz de esas impresiones. Lo anterior se relaciona con la reflexión sobre la acción.

Segundo nivel de reflexión: la reflexión sobre la acción

Loughran (2006) señala que si bien la sabiduría práctica es un conocimiento de las particularidades de una situación de enseñanza de tipo

concreto, que está enraizado en las prácticas pedagógicas y que para que surja, requiere de la práctica, ésta no sólo involucra la experiencia per se, sino que también un proceso de focalización en la experiencia que permite escoger cursos de acción. Para Kogan (2004) hay una gran diferencia entre aprender de la experiencia y simplemente tener experiencia; de hecho, hay muchos docentes que tienen experiencia pero se requiere por parte de estos un gran trabajo, bajo ciertas circunstancias, para poder aprender acerca de la experiencia de una manera sistemática y autorregulada (Kreber, 2002). Para llevar a cabo este tipo de procesos reflexivos según Atkinson (2002), se pueden utilizar diferentes fuentes de retroalimentación de las prácticas: la reacción de los estudiantes durante la clase, cómo trabajan, las reflexiones del propio docente, su autoevaluación y las opiniones de colegas, tutores o mentores.

Teniendo en cuenta los diferentes niveles de reflexión propuestos por Louden (1992), consideramos que ni A ni B llegaron al último nivel de reflexión sobre sus prácticas (reflexión como investigación) de una manera lo suficientemente sistematizada y consciente de forma que les permitiera tomar distancia de su actuación, analizar sus puntos débiles, compartirlos con otros colegas y decidir nuevos cursos de acción. Sin embargo, sí pudimos constatar cierta *recurrencia de procesos reflexivos sobre la acción*, muchos de los cuales nos fueron confiados durante las conversaciones informales con las docentes, justamente cuando las clases habían finalizado. Lo anterior lo atribuimos a que resulta más factible reflexionar sobre las propias prácticas docentes una vez que éstas ya han tenido lugar sin tener que improvisar, actuar de manera intuitiva e instantánea.

En A y B, los procesos reflexivos sobre la acción se manifestaron en momentos diversos. Así, A solía llevar a cabo este tipo de reflexiones inmediatamente después de acabada la clase y casi a través de un diálogo introspectivo aunque también las realizó durante la entrevista. En cambio, B

comentó diversos aspectos sobre su docencia que ella consideraba que era necesario mejorar mayoritariamente durante la entrevista. En el primer caso, por tanto, la reflexión era más espontánea y, en el segundo, más racional y retrospectiva. Ambas, de acuerdo a nuestra opinión, manifestaban procesos reflexivos ubicados en el segundo nivel según la propuesta de Louden (op.cit.).

A solía centrarse no sólo en su actuación docente (se autocriticaba con respecto a la gestión del tiempo, la falta de planificación de una clase, no haber colgado con suficiente antelación un material de trabajo importante para tratar el caso en una sesión) sino que también retroalimentaba sus prácticas a partir del comportamiento de los alumnos, en cómo estos habían trabajado durante la sesión e incluso preguntándoles directamente; un comentario muy frecuente era relativo a si los estudiantes se habían involucrado o no en la tarea, si les había visto o no motivados. El siguiente comentario lo hizo durante la entrevista ante la pregunta sobre el comportamiento de sus estudiantes durante una de sus clases y su baja participación:

“Bueno, eso es que no les motiva... eso es que no les motiva o que realmente les he dado demasiado tiempo para solucionar el problema.”

Lo interesante del fragmento anterior es que A hizo una atribución interna sobre el comportamiento de los estudiantes y su propia responsabilidad con respecto a la baja implicación de los estudiantes en la tarea. En todo caso, A también era capaz de reconocer cuándo una clase había resultado exitosa aunque, en estos casos, solía hacer una atribución externa al comentar que el caso era desafiante o que la estrategia didáctica utilizada en sí misma era motivante.

Por otro lado, una preocupación que “rondaba por la cabeza” de A era su falta de dominio de ciertos contenidos que la llevaban a experimentar un

alto grado de frustración por el hecho de no poder dar respuesta a las preguntas de sus estudiantes y que, suele ser una preocupación recurrente de los docentes noveles. A partir de aquí, ella comentaba algunas acciones a realizar para poder subsanar esta falencia. Adicionalmente, durante la entrevista A manifestó de manera explícita algunas cuestiones que le ayudarían a mejorar su docencia: una mayor implicación de los docentes de prácticas durante los seminarios, las opiniones de estos, los alumnos y la mía propia como observadora de sus sesiones. Por último, también debemos mencionar aquí un sofisticado sistema de evaluación progresiva que ella implementó durante el transcurso de la asignatura, que incluía las valoraciones de los estudiantes acerca de ésta y que le otorgaban un feedback acerca de cómo estaba implementando sus clases con el fin de mejorarlas a futuro.

Por su parte, B hizo un análisis más global y retrospectivo sobre su docencia durante la entrevista.

Aunque en un par de oportunidades reconoció, también a través de una especie de monólogo reflexivo, que tendría que haber iniciado la clase de una manera diferente justo cuando ésta había acabado:

“Me comenta que hoy no ha comenzado bien la clase, que debía haberlo hecho de manera diferente... me dice que se ha dado cuenta que tendría que haber empezado por estructuras.”

Adicionalmente, B utilizaba el dictado de extractos de cuentos como mecanismo que le permitía estar alerta acerca de su quehacer: a través de su revisión constataba si los estudiantes habían asimilado los contenidos de manera correcta y cuáles eran sus principales errores, cuestiones que resultaban clave para planificar sus próximas sesiones. Lo anterior daba cuenta de algunas reflexiones sobre su forma de enseñar y si ésta estaba siendo efectiva para lograr el aprendizaje de los alumnos, así, sus procesos reflexivos

le permitían investigar sobre su enseñanza, ir probando nuevas fórmulas. Con esto queremos resaltar que B dejaba entrever que había una relación directa entre su docencia y los aprendizajes de los alumnos; en otras palabras, al igual que A, hacía una atribución interna en torno a su responsabilidad con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, hay una cuestión relacionada con la reflexión sobre la acción que nos parece muy importante de mencionar y que tiene que ver con las capacidades reflexivas y los procesos de socialización y formación. Por un lado, A impartía su asignatura en la que colaboraba un grupo de docentes jóvenes que guiaban las prácticas clínicas; algunos de estos estaban muy motivados por su docencia y con ellos solía discutir diversos aspectos de las clases (método didáctico, evaluación de los aprendizajes, relaciones con los alumnos, recursos para la docencia). Este tipo de espacios, si bien informales, eran recurrentes y potenciaban en ella la discusión y la reflexión. En cambio B contaba con espacios como estos pero de una manera mucho más azarosa y menos evidente (cuando tenía la oportunidad de tener alguna conversación informal con otra docente del Departamento, especialmente en lo que respecta a estrategias didácticas). En tal sentido, creemos que los espacios formativos resultan cruciales para potenciar los procesos de reflexión sobre la acción y con ello, la mejora de las prácticas docentes.

Conclusiones

Las docentes que participaron en esta investigación han ido construyendo y desarrollando el oficio de enseñar a través de sus prácticas cotidianas que, en muchas ocasiones, iban acompañadas de procesos reflexivos. En el apartado de resultados hemos descrito los procesos de reflexión en y sobre la acción llevados a cabo por ambas docentes; sin embargo, creemos que estos últimos han sido los más relevantes para generar aprendizajes sobre las prácticas docentes. En tal sentido, si bien la reflexión en

la acción nos parece altamente significativa para enseñar de manera efectiva resulta difícil que los docentes principiantes la hayan desarrollado de manera amplia o profunda pues requiere de mucha experiencia y experticia (Kreber, 2002) y suele ser de tipo no consciente.

En cambio, los procesos de reflexión sobre la acción fueron mucho más frecuentes y, en la medida que eran llevados a cabo fuera del “fragor de la clase”, las profesoras de este estudio, con mayor calma y tranquilidad, podían analizar sus prácticas para valorar aquello que había dado mejores o peores resultados o aquello con lo que se sentían más o menos satisfechas para, a partir de ahí, tomar ciertos cursos de acción tendentes a la mejora de la enseñanza. Como señala Louden (1992), este tipo de procesos reflexivos constituyen un proceso de examen interno y exploración de tipo más consciente acerca de la propia enseñanza permitiendo por tanto una mayor comprensión de ésta. En el caso de A, este tipo de reflexiones surgían de manera espontánea al finalizar la clase y muchas veces solía compartirlas con los estudiantes, las docentes en práctica e incluso con la observadora; en cuanto a B, éstas emergían más bien cuando llevaba a cabo una análisis más global de su manera de enseñar logrando focalizarse en aquellos aspectos que, bajo su punto de vista, debía mejorar.

Ahora bien, la capacidad para desarrollar procesos reflexivos conscientes y focalizados para la mejora de la enseñanza está estrechamente relacionada con los espacios de formación del profesorado universitario. Esta habilidad era mucho más patente en el caso de A, cuestión que atribuimos a la oportunidad de poder socializar sus prácticas docentes y participar en cursos de formación pedagógica en la Universidad. Así, consideramos que los espacios creados por los propios docentes para compartir sus experiencias docentes, reflexionar en torno a nuevas ideas sobre formas de planificar, implementación de metodologías o evaluación de los aprendizajes, se vuelven muy enriquecedores y favorecen en los docentes la capacidad para transformar

sus prácticas en objeto de análisis y crítica. También temas relativos al manejo de la relación con los estudiantes y formas para afrontar situaciones difíciles pueden ser una gran aportación a la formación y reflexión sobre la actuación docente, especialmente en el caso de los docentes principiantes. De acuerdo a Atkinson (2002), son precisamente este tipo de espacios de acompañamiento, en los que se comparten las experiencias docentes, los que ayudan al aprendizaje. En tal sentido, para diversos autores (Feixas, 2002a; Michavila, 2003; Knight, 2006) las áreas de conocimiento y los departamentos en lo que trabajan los principiantes juegan un rol central; las primeras pueden dar una orientación más específica y una asesoría que faciliten el perfeccionamiento profesional, la reflexión sobre los aprendizajes de los estudiantes, y la posibilidad de llevar a cabo innovaciones educativas; y, los segundos, ayudar y acompañar a los profesores principiantes de una manera sistemática y contextualizada.

Asimismo, creemos que la posibilidad de participar en instancias formativas formales mientras se enseña es un aliciente para transformar las propias prácticas de enseñanza en objeto de atención, crítica y búsqueda de resolución de problemáticas que aparecen como relevantes. Grossman (1990) afirma que un punto a favor de los cursos formativos es que preparan a los docentes para aprender más acerca de la experiencia en la sala de clases. En este sentido, A, a diferencia de B, contaba con una clara ventaja pues había y estaba participando de una serie de cursos de formación que le proveían de nuevas ideas para sus clases así como también de un espacio para la reflexión y el intercambio sobre prácticas docentes en la misma o en diferentes áreas disciplinares. Este tipo de espacios parecen fundamentales en su visión acerca de la docencia y en la necesidad de pensar sobre ella para mejorarla.

Desde nuestra perspectiva, todo lo anterior da cuenta de la importancia de los procesos reflexivos acerca la acción docente pero ya no sólo llevados a cabo de una manera solitaria sino que, especialmente, en la medida que se

hagan de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia. Los procesos de retroalimentación de los alumnos, de socialización de las prácticas docentes en espacios formales y no formales y la formación permanente que pueden incluir la mentorías, resultan beneficiosos para introducir procesos reflexivos en los profesores y promover su desarrollo profesional en la medida que permiten investigar de manera deliberada sobre la docencia y lo que Louden (1992) denomina “reflexión como investigación”.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- BARNES, C. (1992). *Developing teachers: "When the student is ready..."*. The developmental "waves" of teachers as learners. Paper presented at the International Faculty Development Conference Vail, Colorado, Junio 28-30.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-116). Barcelona: Paidós.
- BURDEN, P. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. Phoenix, 15 de febrero.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (1994) Introduction: entering the field of Qualitative Research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-34). California: Sage Publications.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2008). *The landscape of Qualitative Research* (3th edition). London: Sage Publications.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ERAUT, M. (1999). *Developing professional knowledge and competence*. Philadelphia: The Falmer Press.
- FEIXAS, M. (2002a). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín RED-U* 2, 1, 33-44.
- FEIXAS, M. (2002b). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- GOODSON, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- GROSSMAN, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- KAGAN, D. (1992a). Professional growth among Preservice and Beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 2, 129-169.
- KNIGHT, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2nd edition). Madrid: Narcea.

- KOGAN, B. (2004). Professional development. Learning from experience. Common schools, uncommon futures: a working consensus for School renewal. En L. Shulman, *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 503-520). San Francisco: Jossey-Bass.
- KREBER, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 1, 5-23.
- LEINHARDT, G., Y GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 2, 75-95.
- LOUDEN, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). New York: Teachers College Press.
- MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MCALPINE, L., WESTON, C., BEAUCHAMP, J., WISEMAN, C. Y BEAUCHAMP, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- MONTERO, L. (2001a). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Ediciones: Homo Sapiens.
- PATTON, M. (1987). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- PORLÁN, R. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- RAMSDEN P. (2003) *Learning to teach in higher education*. Routledge: Nueva York.
- ROBERTSON, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and development model. *Innovative Higher Education*, 3, 4, 271-294.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *SAGE handbook of qualitative research* (3th edition) (pp. 443-466). California: Sage Publications.
- STRAUSS, A., Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía.
- STROMNES, A. (1991). Dewey's view on knowledge and its educational implications. Critical considerations. *Revista Española de Pedagogía*, 189, 195-217.
- TARDIFF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VEEMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- WEIMER, M. (2001). Learning more from the wisdom of practise. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 45- 56.
- WESTERMAN, D. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42, 4, 292-305.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico El Profesorado ¿Cómo se Forman?*, 220, 44-49.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- MICHAVILA, F. (2003). La formación del profesorado universitario. *El País* on line. Recuperado el 3 de enero de 2009, de: http://www.elpais.com/articulo/educacion/formacion/profesor/universitario/elpedupor/20030303elpepedu_5/Tes.