

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO ENTRE PROFESORES

Reflecting thinking of teachers

JOSÉ CORNEJO ABARCA*

Resumen

El artículo aborda la actualizada pero compleja problemática ligada al “pensamiento reflexivo entre profesores”, que constituye una de las aspiraciones y tareas que figuran en prácticamente todos los esfuerzos destinados al mejoramiento de las prácticas de formación inicial, así como de la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio, en el contexto de las reformas educativas implementadas para el mejoramiento y la calidad de la educación.

Con el fin de examinar las significaciones y sentidos teórico-conceptuales que ha ido adquiriendo el término de “pensamiento reflexivo” y otros que se le asocian estrechamente, se presenta un panorama comprensivo que permite reconocer los puntos centrales de las “racionalidades” subyacentes a los distintos discursos y enfoques, así como ciertos puntos de tensión a partir de una constatación de coexistencia en el campo de los discursos, las políticas y las prácticas.

Se analizan también los principales contextos o ámbitos del quehacer educacional nacional en que se ha ido haciendo sentir con mayor presencia y fuerza el impacto de dichas concepciones o enfoques.

Por último, se examina la problemática de las diversas condiciones profesionales e institucionales requeridas para promover e implementar con mejores perspectivas de éxito los esfuerzos de aprendizaje y formación para la reflexión entre docentes en el contexto de su trabajo cotidiano en los centros escolares.

Abstract

The article approaches the complex, and up to date, issue about reflective thinking of teachers, that constitutes one of the aspirations and tasks related to the efforts for improvement of practices in early professional train-

* Profesor de Estado, Dr. en Psicología. Académico del Departamento de Psicopedagogía y Orientación, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ing, as well as in professional development of in service teachers, in the context of educational reform implemented to improve the quality of education.

In order to examine the meanings and theoretical context of the term “reflective thinking”, and some other related terms, a comprehensive overview is presented to recognize the central topics of the rationality lying under the different approaches, as well as the tension arising from the certainty of coexistence in speech, policies and practices.

The author analyzes the most important contexts of national educational actions, where the impact of these conceptions have been strongly felt.

Finally, he examines the problem of diversity of professional and institutional conditions required to promote and implement the efforts for learning and training for reflection of teachers in the context of their daily work in schools.

Es bastante habitual que cuando se habla o lee acerca del “desarrollo del pensamiento” y del “aprendizaje”, las representaciones que surgen al respecto se asocian principalmente a los alumnos o estudiantes, ya sea como destinatarios o actores individuales o colectivos de dichos procesos; complementariamente, la consideración de los profesores aparece como la de promotores, motivadores y facilitadores de dichos procesos.

La opción que nosotros hemos tomado para elaborar este artículo ha sido la de examinar ambos procesos inicialmente mencionados desde la perspectiva de los educadores y maestros, de modo individual y sobre todo colectivo, en cuanto actores o protagonistas del “pensar”, “conocer” y “aprender”; como “objeto” o foco de estas cogniciones hemos optado también por aquello que constituye el quehacer más esencial del profesor y de quienes se identifican con la profesión docente: la “enseñanza”, el “enseñar”. Para precisar aun más nuestro centro de indagación y análisis hemos seleccionado una de las variedades de pensamiento docente que ha ido adquiriendo progresivamente mayor atención, tanto conceptual como operacional, esto es, el “pensamiento reflexivo”, que se lo asocia estrechamente a la “práctica reflexiva” en los medios educacionales, dedicados tanto a la investigación como a la formación de los docentes.

Si bien dichas nociones han ido adquiriendo un empleo cada vez mayor en los discursos académicos, políticos y profesionales del quehacer educacional, ello no implica necesariamente que exista unanimidad total en cuanto a sus significaciones teórico-conceptuales, así como respecto a sus implicaciones e impactos políticos y prácticos. No obstante, nos pareció que un número de PENSAMIENTO EDUCATIVO dedicado especialmente a “tensionar” las relaciones entre la educación y la cognición quedaría incompleto y, en alguna medida, poco consistente si no presenta, aunque sea de modo algo panorámico, algunos de los principales elementos conceptuales y operacionales que han ido surgiendo en torno a esta problemática.

Es preciso reconocer que las temáticas asociadas al “pensamiento” y al “aprendizaje” docentes no son nuevas o emergentes, en sentido estricto¹. Al tenor de la literatura especializada, especialmente la del medio académico europeo y norteamericano, se suele sostener que, en forma más abundante y sostenida, la elaboración teórica al respecto cubre ya unos 35 años² y progresivamente se ha ido reconstruyendo y posicionando con sus transferencias al ámbito de las decisiones políticas y de las prácticas referidas al ejercicio de la enseñanza y a la formación de los docentes; todo ello no ha estado obviamente libre de tensiones, controversias y aun críticas profundas y sostenidas (Fendler, 2003). En nuestro medio latinoamericano y nacional la presencia, así como la influencia de estas concepcio-

¹ Al respecto, conviene recordar su presencia en muchos de los trabajos que integran el volumen 14 de PENSAMIENTO EDUCATIVO, especialmente en el artículo de B. Ávalos y en nuestra propia reseña bibliográfica, que data ya cerca de 10 años (1994).

² Cabe notar que en la literatura especializada se ha venido sosteniendo incluso que la aparición o los orígenes de este tipo de concepción y enfoque se remonta a la época de Dewey, en los años 30. Al respecto, ver, entre otros, Ávalos, 1994; Sparks-Langer y Colton, 1991; Zeichner, 1993, quienes, al analizar la historia de la expresión “práctica reflexiva” en USA, si bien reconocen que no fue el único que en los comienzos del siglo pasado promoviera la acción inteligente de los maestros, destacan el aporte realizado por Dewey mediante su importante distinción entre la acción humana “reflexiva” y la “rutinaria”. En forma más reciente, Fendler (2003) ha señalado que dichos orígenes se podrían encontrar, en parte, también en el pensamiento de Descartes.

nes, se han ido incorporando de manera más tardía, principalmente en el contexto de las reformas introducidas en el ámbito de la educación escolar y el de la formación de docentes.

Dentro de la amplia variedad de facetas y dimensiones que abarca la problemática del “pensamiento reflexivo” hay dos cuestiones que nos proponemos tratar con mayor detención aquí:

- ¿Qué significaciones y qué sentido conceptual y teórico ha ido adquiriendo la noción de “pensamiento reflexivo”, cuando se la refiere al profesor o a los profesores, así como otras que habitualmente se asocian a ella (entre otras, “prácticas reflexivas”, “reflexión sobre la práctica”)?

En tal sentido, intentaremos configurar un panorama que permita analizar comprensivamente los principales enfoques teóricos desde los que se ha ido abordando esta temática, de modo de poder diferenciar la polisemia e incluso imprecisión que ha ido caracterizando su uso y, a veces, su abuso.

- ¿Cuáles son los principales contextos o ámbitos del quehacer educacional en que se ha ido haciendo sentir el impacto de dichas concepciones o enfoques referidos al “pensamiento reflexivo” de los profesores?

En esta dirección, analizaremos su transferencia e impactos en el campo de la formación docente inicial y continua y del desarrollo profesional docente.

La falta de espacio nos impedirá abordar aquí otra cuestión que pudiera resultar más aportadora para el lector mayormente interesado en la dimensión más práctica del asunto, esto es, aquella que considere las modalidades o dispositivos que se han ido configurando e implementando para enseñar y capacitar a los profesores en el aprendizaje, el desarrollo y la práctica del “pensamiento reflexivo”, en el contexto y las finalidades específicas del ejercicio de su profesión docente. Tendrá que quedar para otra ocasión.

No está de más advertir que cada una de las cuestiones señaladas se presta para mucho más que un solo artículo (de hecho, existe una abundante literatura, de la que iremos indicando algunas referencias que sirvan de complemento y profundización); de ahí que nuestra presentación será necesariamente panorámica y sintética, privilegiando sobre todo el entregar algunas pistas relevantes que permitan una aproximación comprensiva.

La diversidad de concepciones y enfoques acerca del “pensamiento reflexivo” de los profesores

Como muchos analistas del devenir y la progresiva influencia de la “reflexión” en la teorización y la práctica educativas han señalado, uno de los riesgos y peligros de su rápida divulgación y utilización ha estado en que su excesiva generalización, y sobre todo homogeneización, en el discurso teórico-conceptual ha implicado que, en las políticas y en las prácticas educacionales, se han ido introduciendo estrategias y acciones que, en un análisis más profundo y crítico, permitirían mostrar contradicciones e inconsecuencias notorias, originadas muchas veces justamente en la ausencia de indagación diferencial de sus postulados y fundamentos conceptuales. Sparks-Langer y Colton (1991) han advertido de la dificultad de precisar el significado exacto del término “reflexión”; sostenían que la mayoría de los que lo usan pudieran estar de acuerdo en que lo opuesto a la acción reflexiva es el seguimiento (o réplica) descuidado o impensado de prácticas o principios no-examinados, pero que, al interior de tal acuerdo, también podría existir una amplia variedad de opiniones acerca de lo que es la reflexión y acerca de cómo ella se traduce en la acción. En forma similar, al tratar sobre “el profesor como agente reflexivo”, Ávalos (1994) ha señalado que “la preocupación reciente por conceptualizar el rol del profesor en términos de su capacidad reflexiva tiene, a su vez, varias fuentes y formas de aplicación... Esta diversidad de fuentes de apoyo al concepto de reflexividad en el profesor se expresa también en variaciones sobre la forma como (éste) se conceptualiza...” (p. 38). En una postura mucho más crítica, que intenta sobre todo enfatizar las complejidades históricas y discursivas del concepto como un modo de

minar esa especie de “naturalización” que ha ido produciendo su uso reiterativo pero acrítico, recientemente Fendler (2003) ha señalado que la duración de este término y su uso y aceptación como algo “natural” puede justamente aumentarse y apoyarse en la multiplicidad de perspectivas conceptuales y teóricas que están en su base³; para este autor, el reconocimiento de esta coexistencia de visiones y perspectivas distintas y aun contradictorias permitiría analizar y comprender en buena medida por qué los resultados políticos y prácticos no han sido siempre tal como se esperaba.

Teniendo que considerarse necesariamente las tensiones recién señaladas examinaremos una de las formas propuestas para diferenciar perspectivas desde las que se ha concebido el pensamiento reflexivo de los profesores. A nuestro juicio, ésta se ha hecho ya algo “clásica” si se considera la frecuencia y persistencia de su empleo tanto en la literatura especializada como en la implementación de políticas de desempeño y formación profesional; se caracteriza por diferenciar tres “**discursos sobre la reflexión**” (o “racionalidades” como preferirían considerarlos otros). En esta misma Revista, una primera presentación –al interior de otras dimensiones conexas y complementarias– fue hecha por Ávalos (1994), siguiendo una propuesta que había realizado algunos años antes Susan Adler (1991)⁴ y que aquí retomaremos, ampliaremos y sobre la que, en alguna medida, señalaremos algunos atisbos de su persistencia hasta las prácticas educacionales y formativas actuales:

³ Aunque no podemos analizarlas aquí de modo exhaustivo, Fendler postula que la popularidad de la reflexión en la investigación y la práctica educacional norteamericana se fundaría en una variedad de componentes, entre los que se incluyen los fundamentos epistemológicos de la racionalidad cartesiana, la apropiación de los trabajos de Dewey del primer cuarto del siglo 20 como “máximas ineludibles” para la educación de esta época, el valor de los planteamientos de Schön sobre el profesionalismo de los docentes y la ocurrencia de las críticas feministas al sistema establecido.

⁴ Esta consideración tripartita se aproxima en gran medida a los “niveles de reflexión” que habían sido formulados por Van Manen (1977), siguiendo la denominación de la trilogía de “intereses técnico, práctico y crítico” propuesta por Habermas para la caracterización de las diversas “racionalidades” (ver también Montero, 2001 al respecto).

1. La de “**enseñanza reflexiva**”, sustentada hacia 1987 en los planteamientos de **D. Cruikshank** (de la Universidad estatal de Ohio), para quien tal tipo de enseñanza consistiría en la habilidad para analizar las propias prácticas docentes.

El **dispositivo formativo**, tanto de formación inicial como continua **en que se aplica** el modelo de este autor, consiste básicamente en la implementación de experiencias estructuradas de laboratorio, en las cuales uno de los participantes que se desempeña como “profesor” enseña un contenido a su elección a sus pares, enseguida evalúa cuánto han aprendido éstos, para finalmente discutir con ellos acerca de la eficacia de su docencia.

Consecuencialmente al enfoque de proceso-producto que subyace a esta perspectiva, **la reflexión aparece como un soporte instrumental** para capacitar a los profesores en formación o en ejercicio a replicar los comportamientos docentes que la investigación ha mostrado como efectivos; éstos operan como conocimiento proposicional para aplicar y analizar la práctica. **La reflexión se basa**, entonces, **en** el logro de los aprendices respecto a los objetivos de la clase; la retroalimentación a partir de los incidentes de la clase tienen por función ofrecer al “profesor” del ejercicio con la información necesaria para pulir sus destrezas en desarrollo.

2. Otra de las perspectivas examinadas es **la del “práctico reflexivo”**⁵, que se ha popularizado a partir de las propuestas de **Donald Schön** (1983, 1987), del MIT⁶.

Este autor **concibe al “práctico reflexivo”** como alguien que puede pensar mientras está actuando y, así, responder a la incerti-

⁵ “Reflective practitioner”; la traducción que nosotros le hemos dado es usada también por Contreras (1997), quien hace un análisis más detallado de la postura de Schön. Por su parte, Ávalos (1994) la expresa como “el profesor en cuanto agente reflexivo”.

⁶ Además de las obras clásicas de Schön resulta interesante consultar una obra editada por él mismo (1991), en que se incluyen trabajos de distintos especialistas que han intentado implementar los conceptos del autor en experiencias de diversos campos de la enseñanza.

dumbre, a la originalidad y a la conflictividad que están implicadas en las situaciones que enfrentan los profesionales⁷. Puesto que los saberes “racionales” (tal vez más propios de los investigadores o de los especialistas de las distintas áreas del conocimiento) no bastan para hacer frente a la complejidad y diversidad de las situaciones del quehacer docente, la opción estaría en **rehabilitar la “razón práctica”, los saberes de acción y de experiencia, la intuición, la experticia fundada en un diálogo con lo real y la reflexión en y sobre la acción.**

Schön define el “**conocimiento-en-la-acción**” como aquel conocimiento “de la práctica”. Generalmente tácito, desarrollado por el profesional experimentado y experto, tal conocimiento puede ser explicitado mediante observación y reflexión; se construye y reconstruye desde la práctica, es dinámico y situacional, difícilmente reductible a reglas y procedimientos. La “**reflexión-en-la-acción**” supone un paso más: mediante observación y reflexión se puede explicitar tal conocimiento y emplearlo mientras se está “en lo denso de la situación”; la clave aquí está en la habilidad para reconocer la problemática, de nombrar o identificar aquello a lo que se prestará atención, así como de circunscribir el “contexto” o “marco” desde el cual se lo abordará. En su perspectiva, la “explicitación o formulación de problemas” (“problem setting”) es un eje central en la reflexión.

Como dispositivo formativo para la reflexión Schön propone una “**experiencia reflexiva**” (“reflexive practicum”): los aprendices se ven involucrados en experiencias que simulan la práctica, pero sin las presiones, distracciones y riesgos que tienen las situaciones reales; aprenden a reconocer “la buena práctica”, a construir imágenes de lo que es “ser competente” y a pensar en el meollo mismo de la

⁷ El planteamiento de Schön coincide estrechamente con el título de una obra del especialista suizo Philippe Perrenoud (1996), profesor en la Universidad de Ginebra, que ha desarrollado más sus propuestas sobre la práctica reflexiva en el oficio docente en una obra del 2001.

acción. En esa perspectiva, el “conocimiento profesional” en su acepción de “conocimiento proposicional” es menos importante que el aprendizaje logrado mediante la acción realizada bajo la tutela (o mentoría) de los prácticos más experimentados.

En la presentación de Adler, según Schön, la reflexión **involucra la reconstrucción de la experiencia, la capacidad de aprehender las situaciones prácticas de modo problematizador. La base cognoscitiva para tal reflexión** provendría primariamente de la práctica de expertos experimentados, pero **más esencialmente de la propia práctica bajo la guía de un práctico experimentado**⁸.

3. El último enfoque analizado por Adler en relación a la formación docente reflexiva es la que denomina como **“de indagación crítica”**, mencionando como uno de sus representantes a **Kenneth Zeichner** (1981; 1993; Zeichner y Liston, 1987), cuyas propuestas han estado a la base de la orientación del programa de formación de profesores de la Universidad de Wisconsin.

La perspectiva de este autor implica **considerar tres niveles de reflexión**, no necesariamente excluyentes entre sí⁹. En **el primero, de corte más “técnico”** (al estilo del que representaba Kruikshank), la acentuación se coloca en la eficiente aplicación del conocimiento profesional a objetivos ya determinados; las metas, los objetivos e incluso las consecuencias a largo plazo de la acción educativa no son el objeto de evaluación o indagación: tanto los profesores en ejerci-

⁸ En el artículo de Adler (1991) y en la otra obra mencionada del mismo Schön (1991) se pueden identificar otros dispositivos propuestos e implementados para la formación inicial y continua en el aprendizaje del pensamiento reflexivo.

⁹ Es interesante considerar al respecto la sugerente advertencia que ha hecho recientemente Fendler (2003) sobre la necesidad de estar alertas y “deconstruir” analíticamente la falsa dicotomía que se ha instalado en relación a dos de las perspectivas que hemos estado considerando, esto es la “instrumental o tecnológica” y la “crítica o reconstruccionista social”. En cierto sentido, es coincidente con el análisis hecho por Contreras (1997) al plantear el origen y la significación adquirida por las “críticas” que se han levantado también sobre la perspectiva “crítica”.

cio como los futuros **profesores en lo que deben reflexionar es acerca de la efectividad de sus estrategias docentes**. En el **segundo nivel** se quiere ir más lejos que el anterior y en gran medida corresponde a **la perspectiva “praxeológica”** representada por Schön: se visualiza la acción docente en su contexto tanto situacional como institucional; se espera que los **profesores actuales o futuros sean capaces de reflexionar acerca de la “racionalidad” que acompaña a ciertas opciones prácticas que se toman en el ejercicio docente**, de preguntarse acerca de cuán circunscritas e influenciadas pueden estar éstas por factores institucionales, sociales e históricos, de cuántos “currícula ocultos” pueden estar implícitamente contenidos en las propias normativas institucionales. Además de fomentar una indagación atenta acerca del modo cómo los contextos influyen en la enseñanza y el aprendizaje, se promueve también una consideración acerca del valor de los distintos objetivos que suelen concurrir en una acción educacional.

En el **tercer nivel**, que se puede considerar como el que representa de modo más complejo y completo la propuesta o aspiración del propio Zeichner y sus colegas, **el objeto de la reflexión docente debe alcanzar también las cuestiones morales y éticas**, de modo que tanto la enseñanza como el aprendizaje pongan al centro de su interés indagativo valores tales como la justicia y la equidad. El **carácter “crítico” se manifiesta en la necesidad de cuestionamiento de aquello que suele considerarse como algo ya determinado o establecido** (como algo “natural”, al decir de los autores que se plantean desde esta perspectiva). Es por eso que se espera que, al reflexionar sobre sus prácticas, los **profesores sean capaces de trascender su experiencia cotidiana y de imaginarse los eventos y las situaciones “como deben ser” y no simplemente aceptarlas “como ellas son** (o parecen ser)” y que progresivamente sean tales imágenes las que vayan “moldeando” su práctica, así como su pensamiento sobre ésta. El **ámbito de la reflexión** implica, entonces, el **aprender a decidir acerca de la enseñanza y el aprendizaje, basándose en las consecuencias identificables tanto éticas como políticas de éstas y en la toma de conciencia acerca de potenciales alternativas**.

En el **dispositivo formativo** que se deduce de este enfoque **para la promoción de la indagación crítica** deberá existir, como elemento central, la animación a los “aprendices” docentes para cuestionar, analizar y considerar alternativas de transformación de las situaciones existentes, a partir de un marco referencial con claros componentes éticos y políticos.

En cuanto a **modalidades concretas de implementación del dispositivo formativo para desarrollar la capacidad reflexiva**, según la perspectiva sugerida por Zeichner, Ávalos (1994) ha resumido la diversidad de estrategias originadas en distintas orientaciones específicas mencionando, entre otras, “... el uso de etapas bien delimitadas de reflexión, a través de la creación de narrativas sobre situaciones reales problemáticas, historias personales o autobiografías, etnografías de la enseñanza en situaciones concretas, y uso de los cursos de metodología de las especialidades para estimular reflexiones sobre el currículo usando entrevistas, análisis de textos y observaciones en establecimientos educacionales” (pgs. 41s). Al describir y analizar el programa que habían promovido e implementado junto a sus colegas en la Universidad de Wisconsin para la formación inicial de Enseñanza Primaria o Básica, Zeichner y Liston (1987) han sugerido, especialmente para los períodos de “práctica”, el que los profesores en formación tomen un rol más protagónico en el desarrollo de su currículum formativo; la realización de proyectos de investigación-acción, de etnografía y de análisis curricular; la elaboración de “diarios” que les sirvan de instrumento para su análisis reflexivo¹⁰, y una optimización de las interacciones entre superviso-

¹⁰ En otras experiencias son designados también como “bitácoras” y últimamente como “portafolios profesionales”: Ver al respecto, por ejemplo, el artículo de Ellsworth (2002), quien resume los hallazgos de un estudio de tres años en una escuela primaria, donde el uso del portafolio por parte de los docentes implicados se demostró como un importante mecanismo mediante el cual éstos lograron una comprensión profunda de sus prácticas docentes. Sobre los “portafolios docentes” y otros instrumentos y dispositivos metodológicos empleados en estrategias del desarrollo profesional, se puede ver una presentación más detallada, se puede consultar, entre otros, Murillo (1999); Danielson, (1996); Campbell *et al.* (1996).

res y estudiantes en práctica, en una perspectiva de reflexión crítica y no sólo de evaluación y control. El propio Zeichner ha insistido en que, en todas estas actividades, lo que se espera es que los profesores en formación (y ello se podría extender también a los profesores en servicio) consideren los efectos implícitos y de más amplio alcance de las prácticas escolares y que también examinen sus propios supuestos o teorías implícitas que han interiorizado a través de los distintos momentos de su socialización tanto escolar como docente.

Para terminar el análisis de lo que caracteriza la perspectiva de la “indagación crítica” sobre la reflexión, nos parece necesario destacar otros elementos enfatizados por el propio **Zeichner** (1993) al revisar lo que ha llamado las **diversas “tradiciones de prácticas reflexivas”** y tratar de organizar más claramente su postura en relación a esos otros puntos de vista. Es así como, desde una perspectiva histórica, identifica cuatro tradiciones, señalando que **cada una de ellas establece prioridades particulares sobre la enseñanza y la sociedad, las que se originan en determinadas filosofías sociales y educacionales:**

- la **tradición “académica”**, que enfatiza una reflexión centrada en los saberes propios de las diferentes asignaturas de enseñanza, así como en su representación y traducción para promover el conocimiento de los alumnos (el “conocimiento pedagógico del contenido”, que ha sido trabajado ampliamente por L. Shulman, 1987, y sus numerosos colaboradores y seguidores);
- la de **“eficacia social”**, que enfatiza la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación (al estilo de la primera perspectiva examinada por Adler), tomada como “base de conocimientos para la enseñanza”, pero en la que no encuentran cabida los conocimientos producidos por los mismos profesores;
- la **“desarrollista o evolucionista”**, que enfatiza una reflexión sensible a los intereses, pensamientos y pautas de crecimiento que caracterizan a los alumnos,

- y la **“reconstruccionista social”**, que corresponde a su propia postura y que ha tratado más largamente bajo tal denominación en otra obra junto a D. Liston (Liston y Zeichner, 1993).

Al explicitar los sentidos y alcances de su propia perspectiva, Zeichner (1993) ha insistido en la **importancia que para él tiene el “objeto” sobre el que reflexionan los docentes** y en el **peligro que conlleva el tratar la reflexión como un fin en sí misma, sin conectarla con otros objetivos más generales**. Llama la atención sobre cierta creencia surgida en relación a que la enseñanza tendría que ser mejor si los maestros reflexionaran, deliberaran y orientaran más sus acciones hacia ciertas metas y que el conocimiento producido por ellos de este modo debería apoyarse, sin importar su naturaleza o calidad; complementariamente advierte sobre la necesidad de **considerar el hecho potencial de que los profesores reflexivos produzcan también daños de modo más fácil y justificado**. En consecuencia con dicha advertencia precisa **tres puntos esenciales** que constituyen el foco central de su postura sobre la práctica docente reflexiva:

- El **foco de atención del maestro** se debe centrar tanto en **su propio ejercicio profesional como en las condiciones sociales** en las que tal ejercicio se sitúa.
- Dicha reflexión se caracteriza también por un **“impulso democrático y emancipador”**, es decir, las deliberaciones docentes se deben centrar no de manera exclusiva pero sí inclusiva en los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, examinándolos de manera minuciosa.
- El **compromiso a favor de la reflexión debe promover que ésta se convierta en una práctica social y no sólo individual**, por necesaria que sea esta última, aunque no suficiente para todas las dimensiones y contextos en que se tiene que situar la reflexión docente; postula la **constitución de “comunidades de**

aprendizaje docente” que faciliten el mutuo apoyo y la mutua estimulación “entre profesores”; en ese sentido, coincide con la intención y convicción que nosotros hemos tenido al dar título a este artículo: “**reflexión entre profesores**”. Argumenta Zeichner que los profesores requieren dotar a su reflexión de un componente de “empatía”, de claro **valor estratégico para crear condiciones que potencien los cambios a nivel de institución y sociedad**: la comprensión de que sus propias experiencias no son ajenas a las que viven también sus colegas y que su transformación requiere del aporte colaborativo de todos.

Al no poder alargarnos más en este punto, sugerimos consultar la interesante presentación realizada por **Moral** (1997), siguiendo muy de cerca la “síntesis de la investigación sobre el pensamiento reflexivo docente” efectuada por Sparks-Langer y Colton (1991), en la que analiza otros elementos que pueden ser útiles de considerar para completar este panorama de diversidades conceptuales. La autora española menciona los **enfoques “cognitivo”, “narrativo” y “crítico”**, en cuyo transcurso es posible reencontrar algunos de los planteamientos epistemológicos y teóricos (de origen psicológico, sociohistórico y curricular) que subyacen a los “discursos” sobre la práctica reflexiva presentes en la propuesta de Adler y en la del mismo Zeichner. Algo similar acontece cuando examina las “**distintas formas de concebir la reflexión**”, en torno a lo cual menciona también tres modalidades o significaciones, siguiendo una propuesta hecha por Grimmet en 1989 al respecto: la reflexión **como “una estrategia para facilitar la acción educativa”, como “un proceso deliberativo” y como “una reconstrucción de la experiencia”**, en la que es posible reconocer también otras modalidades de entender la reflexión (la reflexión “sobre las situaciones prácticas o las acciones”; “sobre uno mismo como un profesor que actúa en un ambiente social determinado, y “sobre los principios y supuestos básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórico-crítica” (ver asimismo Montero, 2001, al respecto).

Los contextos educacionales de aplicación de las concepciones sobre el “pensamiento reflexivo” de los profesores

Al referirnos a este punto haremos un viraje importante en nuestra modalidad de presentación y análisis: por sobre las consideraciones teórico-conceptuales que, mediante una amplia difusión y socialización a nivel internacional, inspiran las experiencias de aprendizaje y desarrollo del pensamiento y la práctica reflexivas de los docentes¹¹, haremos aquí un esfuerzo por priorizar los antecedentes que permitan contextualizar a nuestro medio nacional la aplicación de tales ideas a nivel de las políticas y de las prácticas educativas.

Como ya señalamos antes, en Chile las ideas sobre reflexión, pensamiento reflexivo y práctica reflexiva han encontrado eco y espacio en la progresiva implementación de la Reforma educacional, primero en los discursos promocionales y justificatorios de las políticas, y algo más lentamente en el quehacer práctico de los responsables de la gestión institucional y de la provisión de condiciones y de recursos para la acción educativa, así como en la motivación y la acción de los docentes.

- *El aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante la formación inicial de futuros docentes*

En el Informe publicado sobre el trabajo realizado para determinar y elaborar los “Estándares de desempeño para la Formación inicial de docentes” en el contexto de la política ministerial implementada

¹¹ Además de algunos enfoques, conceptos y autores ya mencionados y analizados en la sección anterior, sugerimos consultar directamente algunas obras y trabajos de análisis global sobre estas temáticas, tales como los de Montero (2001); Moral (1997); Murillo (1999); Montecinos (2003); Pérez G. *et al.* (1999); Guskey y Huberman (1995); Wald y Castleberry (2000); Sparks y Hirsh (1997), entre otros. A nivel metodológico e instrumental, tanto para la investigación como para la intervención, se puede consultar McKernan (2001) y Patterson *et al.* (2002), entre otros.

principalmente en el “Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)¹², al explicitar el “marco conceptual” en el que se había intentado insertar dicho esfuerzo, los especialistas ministeriales se han referido a “la misión y las tareas del docente”. En dicho contexto, aparece ya una alusión al pensamiento reflexivo, que se lo concibe como asociado estrechamente al carácter “profesional” de su quehacer (MINEDUC, 2001):

*“Puesto que son **profesionales de la educación**, los **profesores** deben asumir su **condición de aprendices permanentes** y adoptar una **práctica constante de análisis crítico de su trabajo docente**, contrastando siempre sus expectativas con la realidad” (p. 9).*

Como consecuencia, se prescribe que los **procesos de formación inicial** que se diseñen orientados por ese (y otros) principios deben aportar elementos para **permitir a los nuevos docentes** ciertas adquisiciones que son funcionales para su aprendizaje continuo y su desarrollo profesional; es aquí donde aparece con bastante nitidez la **concepción de una “reflexión entre docentes, realizada colaborativamente y en el mismo campo del quehacer docente”**:

*“Estar dispuestos a **continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional**, a partir de una **reflexión crítica y sistemática sobre su trabajo docente**.*

Reconocerse y valorarse como miembros de una profesión docente, colaborando con sus colegas en el ámbito de su unidad educativa y ser copartícipes en las tareas destinadas a mejorar tanto su propio desempeño profesional como el de la educación nacional” (id., p. 9s).

Una mayor explicitación sobre **la concepción subyacente acerca del proceso de reflexión y su aporte a la práctica docente** se realiza en el momento que se analizan los **elementos que constituyen el proceso de E-A**:

¹² Ver más detalle al respecto en Ávalos (1999).

“Enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes y durante la interacción. Su calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez ocurridos los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención. Los pasos siguientes de la enseñanza se alimentan de este análisis y a su vez alimentan las reflexiones siguientes” (p. 13).

Más delante, al presentar un Cuadro resumen sobre el conjunto de **“estándares”** y entregar un breve comentario y justificación de éstos, la **temática de la “reflexión docente”** aparece claramente explicitada y **asociada interactivamente a la del “profesionalismo docente**. Ello se aprecia al examinar algunos de los “criterios” que permiten verificar el logro y los progresos en dicha dirección:

- Criterio D-1: “El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas del aprendizaje”.

Al esclarecer su sentido se afirma que “en la medida que mejore su capacidad de análisis reflexivo y adquiera mayor experiencia, el profesor podrá apoyar sus juicios en eventos específicos ocurridos durante la clase. Por ejemplo, podrá especificar si se cumplieron algunos de los objetivos de la clase y explicar por qué otros no se alcanzaron; podrá evaluar si le otorgó a sus alumnos una posibilidad equitativa de participar y qué nivel de participación efectivamente tuvieron” (p. 39).

- Criterio D-2: “El nuevo profesor o profesora autoevalúa su eficacia en el logro de resultados”.
- Criterio D-3: “Demuestra interés por construir relaciones profesionales con los colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento”.

En tal dirección se mencionan algunas formas de logros y progresos (“progresivamente colaborar con eficiencia con sus colegas en actividades de planificación colectiva, de reflexión y de acción a

través de talleres”, así como algunas modalidades e instancias en que dichos logros se puedan hacer realidad de acuerdo a las políticas de desarrollo profesional propugnadas por el propio Ministerio (participación en “Grupos Profesionales de Trabajo, Microcentros rurales, etc.”) (p. 41).

- *El aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los profesores en servicio*
 - a) Una primera fuente para examinar los sentidos y los espacios asignados a la reflexión en este contexto es posible e interesante de obtener al analizar los contenidos del **“Marco para la buena enseñanza”** (MINEDUC, 2002).

Es importante recordar que, según lo declara el propio Ministerio, este documento oficial fue construido por éste a través de una reflexión tripartita entre sus equipos técnicos, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, complementado por una revisión de la experiencia internacional sobre estándares de desempeño profesional¹³ y el trabajo realizado para la determinación de estándares de desempeño para la formación inicial de docentes.

La misma Comisión tripartita que participó en su elaboración convocó a los docentes a dos Consultas sobre dicho marco, en las que se pedía, principalmente, “que los profesores y profesoras entregaran su opinión respecto a la propuesta de dominios y criterios contenidos en el marco acerca de lo que un docente debe saber, saber hacer, y cuán bien debe hacerlo en su desempeño profesional”; además, se deseaba “afinar el conocimiento acerca de los aportes posi-

¹³ El Ministerio realizó distintos seminarios y consultas a expertos internacionales de diferentes países que ya han comenzado a abordar institucionalmente dicha problemática. Para lo que implica una caracterización global de la experiencia norteamericana más frecuente se puede consultar Danielson (1996).

bles de dicho cuerpo de estándares al mejoramiento de las prácticas profesionales y al fortalecimiento de la profesión” (p. 3 de la Convocatoria para la 2ª Consulta).

En lo que respecta al “marco conceptual” y “a los elementos constitutivos del proceso de E-A”, el marco para los profesores en ejercicio es similar a lo que antes examinamos para el caso de los profesores en formación inicial. Veremos a continuación ciertos matices que se pueden apreciar con acentos o expresiones levemente diferentes sobre la temática de la “reflexión docente”, que se ubica en el conjunto de estándares en el Dominio D, que denomina de las “Responsabilidades Profesionales”.

- En el Criterio D.1. de este “Dominio” se establece expresamente que **“el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica”**.

En el examen de los distintos “descriptores” que éste comprende se puede averiguar algo más del sentido que adquiere dicha acción reflexiva:

Descriptor D.1.1. “Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados”

D.1.2. “Analiza críticamente su práctica y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos”

D.1.3. “Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas”.

El sentido y orientación de la reflexión de cada docente se aclara más con la explicación o comentario que entrega el propio texto. En éste se afirma que el buen docente está comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y es consciente de la significativa incidencia que ejercen

sus propias prácticas o estrategias de enseñanza en dichos resultados, sin atribuirlos a factores externos o ajenos a su responsabilidad.

Por ello, **reflexiona críticamente sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos**, evaluando cómo se cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje. A partir de tal análisis, reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos.

En el mismo sentido, el **profesor está también comprometido con su desarrollo profesional permanente**, por lo cual identifica y busca satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación permanente, a través del intercambio de experiencias, la consulta de materiales de diferentes fuentes y su participación regular en oportunidades de perfeccionamiento pertinentes.

- En el Criterio D.2., el marco concibe el **desarrollo profesional y la reflexión** que lo alimenta como **una tarea no sólo individual: “el profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”**.

Descriptor D.2.1. “Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos”

En su interpretación establece expresamente que el profesor “colabora en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los alumnos, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión individual y/o colectiva, de diversas fuentes” (p. 20).

Descriptor D.2.2. “Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento”.

Al explicitar su sentido, se afirma que:

“el profesor se considera y actúa, junto a sus colegas, como miembro de una comunidad de aprendizaje, con la cual comparte responsabilidades... La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos... En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas, para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza en su establecimiento” (p. 21).

En la parte final del marco, a propósito de su “contexto práctico”, se expresa que éste:

“ofrece a la profesión un medio para comunicarse en torno a las buenas prácticas de enseñanza. A través de conversaciones serias y profesionales sobre los componentes que integran el marco, los profesores pueden intercambiar sus experiencias y resultados, evaluar y comparar las prácticas aplicadas en diferentes contextos individuales y estructurar conversaciones efectivas sobre prácticas ejemplares¹⁴. Permite a profesores, directivos y supervisores conducir sus conversaciones hacia los aspectos de la enseñanza que requieren su atención y concentrar los esfuerzos de mejoramiento en un contexto de definiciones y valores compartidos. Estas conversaciones pueden enfocarse tanto a los medios como a los fines de la educación y pueden llevarse a cabo dentro de un ambiente de respeto profesional”.

- b) Una segunda fuente muy relevante la constituyen algunos documentos e informes publicados acerca de algunos **programas y experiencias implementados desde el Ministerio** de Educación en orden a **concretar algunas de sus po-**

¹⁴ Esta alusión reiterada al valor de “modelaje” de ciertas prácticas despierta, a nuestro juicio, ciertas aprensiones, especialmente si se considera el carácter de originalidad, complejidad y contextualización que posee cada situación educacional.

líticas para fomentar y apoyar el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Nos referiremos expresamente aquí a los esfuerzos organizados y puestos en ejecución por el **Programa MECE-Media** (Ministerio de Educación, Línea de Pedagogía del Programa MECE-Media, 2001; Ministerio de Educación, Programa Mejoramiento Enseñanza Media, 2002, que abreviaremos respectivamente al hacer referencias a ellos como MINEDUC-MECEMedia 2001 y MINEDUC-MECEMedia 2002).

En el primero de ellos se señala justamente que su sentido es constituir “un aporte a la conceptualización sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD), al conocimiento de las condiciones y factores que ayudan al cambio en los profesores y profesoras, y a la clarificación de los procesos individuales y grupales que contribuyen mejor a ese cambio” (*op. cit.*, p. 11).

Complementariamente, en el segundo se expresa que en la mayoría de los esfuerzos destinados a favorecer el DPD como un modo de mejorar la calidad de la enseñanza y, con ello, de los aprendizajes de los estudiantes, predominaría una aproximación o enfoque en que éste es concebido como un proceso acumulativo de técnicas y procedimientos en que cada profesor, aisladamente, va consumiendo y aplicando los conocimientos producidos por “expertos” ajenos a la realidad en que el propio docente se desempeña. Como una manera de superar la inadecuación e insuficiencia que muchos especialistas han destacado en relación a dicho enfoque (en gran medida asociado al primer tipo de discurso o racionalidad examinado por Adler) se plantea la necesidad de:

“una aproximación alternativa, que conciba la enseñanza como un trabajo intelectual en el que se dan condiciones para la generación de conocimiento profesional..., que permite mejorar las prácticas, pero que al mismo tiempo posibilita una mirada indagativa respecto del quehacer cotidiano docente, ...que resalta la necesidad de necesidad de concebir al docente como un sujeto que construye conoci-

miento no sólo desde la apropiación crítica de lo ‘construido por otros’, sino que también a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su acción docente, ...implica también la modificación de los roles asumidos por los actores que apoyan este proceso, pasando desde un rol verticalista, en que sólo unos pocos poseen “la verdad”, a uno de carácter más horizontal, que privilegia las relaciones colaborativas” (p. 13).

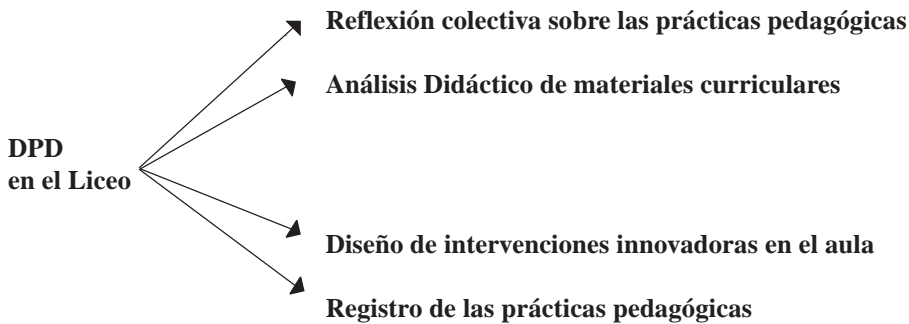
Al desarrollar la **conceptualización**¹⁵, se expresan los **supuestos teóricos** que la fundamentan y explican; según éstos, el DPD:

- “se incrementa cuando los **profesores tienen oportunidad para reflexionar con sus pares sobre sus prácticas pedagógicas**: explicitan sus creencias y preocupaciones, analizan el contexto y, a partir de ello, experimentan nuevas formas de aproximación a la enseñanza de su disciplina y construyen saber pedagógico;
- se sustenta en **la didáctica como matriz teórica de la enseñanza** (se alude con esto a una de las especificaciones de la acción educativa, esto es, los contenidos de enseñanza);
- asegura el **desarrollo curricular**, entendido como un **proceso permanente de construcción** acerca de la enseñanza y del aprendizaje, tomando en cuenta los requerimientos sociales y culturales del contexto” (MINEDUC-MECEMedia 2001, pgs. 35s).

Se expresa también que el DPD constituye en sí un proceso de creciente autonomía profesional, sobre la base del desarrollo de un conjunto de competencias propias de la profesión; al presentar el “modelo de DPD” implementado a través de una de las líneas programáticas, en la de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) se encuentran los

¹⁵ Al tenor de las referencias bibliográficas anotadas en los informes citados es posible inferir que la concepción subyacente sobre el DPD intenta una integración entre las racionalidades o perspectivas “praxeológica” y “crítica” que examinamos en la sección anterior.

siguientes componentes operativos, en relación a los cuales el Programa ha generado y aportado a los profesores participantes una variedad importante de “materiales de apoyo” (*op. cit.*, pgs. 38ss, 45ss):



Al momento de analizar la conceptualización operacional de la primera, esto es la **“reflexión”**, se destaca que ella pretendió constituirse en una **herramienta fundamental** aportada a los GPT para constituir, en su interior, “un espacio para la reconceptualización de la acción del docente y de su responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento escolar”. En tal contexto, la reflexión se concibe “como proceso metacognitivo que posibilita la ‘objetivación’ del quehacer y como praxis colectiva de una comunidad profesional determinada”, bajo el supuesto de que el cambio de prácticas se posibilita en la medida que éstas se vuelvan “objeto de descripción, análisis crítico y se expliciten los supuestos teóricos y prácticos que la sustentan”. A su vez, las “prácticas” son concebidas como “conjunto de acciones que se caracterizan por su regularidad y que operan sobre un dominio de la realidad (la enseñanza de las disciplinas del currículum” (*ibíd.*, p. 39).

Tres son las **fuentes** señaladas **para la reflexión pedagógica**:

- **“la experiencia**, conocimiento inmediato que surge de la acción;
- **los referentes teóricos**, relacionados con el campo disciplinar específico y la teoría pedagógica;

- **la tradición** o formas pedagógicas del hacer y del pensar construidas históricamente” (*ibíd.*, p. 39).

Al explicitar las **“orientaciones teóricas” que han sustentado la opción operativa** tomada, se expresan dos principales, que conciben a los docentes como:

- “constructores de saber profesional a partir de sus propios contextos de trabajo (Zeichner y Gore, 1990; Baird y Hagglund, 1987), y
- elaboradores activos de conocimiento profesional práctico, con características diferentes al conocimiento académico (Stenhouse, 1984; Shulman, 1987) (*ibíd.*, p. 39).

La necesaria consideración de las condiciones facilitadoras para las prácticas reflexivas

Sucede con alguna frecuencia que un contenido que surge espontáneamente al respecto, en la consideración de los profesores de aula, es la **“problemática del tiempo requerido para realizar la reflexión”**, ya sea en forma individual y sobre todo grupal. Cuando se examinan y analizan los programas implementados para fomentar sistemáticamente estas estrategias y actividades que implican cierta innovación respecto a los que los docentes han venido haciendo en su quehacer pedagógico en sus centros educativos, es muy frecuente que, entre los **factores** apreciados como **“obstaculizadores”** del logro de los objetivos de los diferentes programas, aparezca el de **“la falta de tiempo”**, que se asocia habitualmente a una **“sobrecarga de trabajo”**, sobre todo de ciertas actividades percibidas con carácter negativo cuando ese “trabajo docente” se percibe sin demasiado sentido o con un sentido eminentemente burocrático o con una “emergencia” que se percibe como resultado de la improvisación (MINEDUC-MECEMedia, 2002, pgs. 38s; se puede ver, en el mismo texto, un trabajo que nosotros realizáramos sobre los GPT, pg. 51).

Sin duda que lo manifestado por los profesores alude a un hecho cuyas bases objetivas, así como sus repercusiones e impactos a nivel subjetivo, se tienen que profundizar y enfrentar por quienes corresponda, a nivel de la gestión del sistema y de los establecimientos. Para lo que aquí estamos tratando, a nuestro juicio lo más preocupante es la representación generada en los docentes respecto que la “reflexión sobre las prácticas” se venga a añadir como una “carga gravosa” más, como “otra cosa más que hay que hacer” y que no se perciba justamente como un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el “quehacer” que se está realizando de modo cotidiano. En esto es posible que la percepción inexacta y la representación consecuente sean resultado de la manera cómo se presentan e implementan estas estrategias “innovadoras”. En nuestro entender, un rol clave deberían jugar los jefes de UTP en una adecuada orientación e implementación de estas experiencias; pero, para ello, éstos requieren también una adecuada capacitación y un apoyo sistemático en esta dimensión del ejercicio de su rol: ser animadores del desarrollo profesional entre sus colegas docentes del establecimiento en que laboran (al respecto, se puede revisar una breve síntesis presentada en el trabajo de Montecinos, 2003, pgs. 19ss, sobre la formación de “Profesores líderes”).

Otro aspecto a considerar es lo que, con mucho acierto, hace notar el Informe de MINEDUC-MECEMedia (2002) respecto a que otra **“pérdida de sentido”**, que puede conducir a **falsas o limitadas representaciones y prácticas** sobre lo que puede y debe ser el pensamiento reflexivo entre profesores acerca de sus prácticas cuando las experiencias a través de las cuales éste se fomenta “apuntan más al manejo de técnicas –como si el enseñar fuese la instancia del uso de un conjunto de estrategias (agregaríamos nosotros, ‘pensadas y elaboradas fuera del contexto en que ellas se realizan’)— más que la puesta en escena (‘y en común’) de valores, conocimientos, experiencias e intuiciones” (*op. cit.*, p. 21). En esta perspectiva, la problemática –objetiva y subjetiva– sobre la disponibilidad del recurso “tiempo” pudiera ser mejor asumida y afrontada si ella es integrada

según lo que plantea el mismo Informe, siguiendo una sugerente propuesta de Lieberman, la que apunta a resituar el pensar y la construcción de conocimiento del profesor en el contexto de la cultura en que está inserto (1999):

“Una institución escolar que promueve el DPD se caracteriza por estimular el aprendizaje entre pares, lo que a su vez requiere de la generación de condiciones que faciliten al profesorado indagar acerca de la práctica propia y reflexionar colectivamente acerca de ella. Institucionalmente, esto requiere de la presencia de estructuras facilitadoras para la creación de situaciones colectivas que permitan articular en la acción lo aprendido, practicando y experimentando nuevas formas de aproximación pedagógico-disciplinar” (p. 21).

Muy complementario y sugerente nos parece lo que aporta Montecinos (2003), sintetizando lo formulado a partir de un número importante de experiencias informadas en la literatura especializada, al referirse a la temática del apoyo institucional requerido para el aprendizaje y desarrollo profesional docente; en forma específica se destaca y analiza tres condiciones institucionales necesarias¹⁶:

- “1. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el DPD, producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación.
2. Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas.

¹⁶ Es interesante ver en Zeichner y Liston (1987) algunas consideraciones similares cuando reflexionan, al final de su artículo, sobre las complejidades y dificultades que tuvieron que enfrentar al tratar de implementar su programa de enseñanza reflexiva en la formación inicial de la Universidad de Wisconsin.

3. Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación” (p. 11).

Para terminar, no podemos dejar de considerar los **aportes que puede realizar el mundo académico y de los investigadores** en esta dinámica y perspectiva de conjunto. Consideramos relevante e indispensable incrementar el número y la calidad de los estudios que permitan conocer la naturaleza, así como las características, procesos y resultados de las distintas estrategias, programas y experiencias que se han implementado en este terreno y con estas finalidades. En tal dirección, nos parece importante mencionar las contribuciones que ha podido hacer nuestra Facultad de Educación, a través, entre otras, de algunas Tesis doctorales (ver, por ej., Erazo, 2001 y Latorre, 2002) y de estudios (ver, por ej., Cornejo *et al.*, 2002). Sin embargo, al tenor de lo que han sugerido algunos especialistas, es importante que nuestras investigaciones vayan procurando satisfacer una omisión importante que se ha ido dejando sentir, que apunte claramente a pesquisar, asociar y relacionar de modo más amplio y sistémico diversos esfuerzos tendientes al mejoramiento de la gestión de nuestras instituciones escolares y de nuestras prácticas pedagógicas y los impactos diferenciales que ellos vayan provocando en el aprendizaje de los estudiantes (a este respecto, podemos citar como ejemplo un Proyecto de Investigación que estamos realizando junto a los Profesores S. Arzola y R. Vizcarra)¹⁷.

¹⁷ Proyecto Fondecyt 1030932, “La tensión entre la gestión institucional y la gestión de aula. ¿Impacto homogéneo o impacto diferenciado en el rendimiento escolar?” (2003-2005).

Referencias bibliográficas

- Adler, Susan** (1991). "The reflective practitioner and the Curriculum of teacher education", *Journal of Education for Teaching*, vol. 17, N° 2: 139-150.
- Ávalos, Beatrice** (1994). "Creatividad versus autonomía profesional de profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 14:13-50.
- Ávalos, Beatrice** (1999). "Mejoramiento de la Formación inicial docente". En: García-Huidobro, Juan E., *La Reforma educacional chilena*. Edit. Popular, Madrid, pgs. 195-214.
- Campbell, D.M. et al.** (1996). *How to develop a Professional portfolio: A Manual for Teachers*. Allyn and Bacon, U.S.A.
- Contreras, José** (1997). *La autonomía del Profesorado*. Edit. Morata, Madrid.
- Cornejo, José y otros** (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 Educativa*, N° 17: 362-385.
- Cornejo, José** (2002). "Prácticas de trabajo en el GPT: significación y valoración de un Grupo de docentes". En: *Ministerio de Educación, Programa Mejoramiento Enseñanza Media* (2002): "Desarrollo profesional docente: Experiencias de colaboración en Enseñanza Media", pgs. 45-58.
- Danielson, Charlotte** (1996). "Enhancing Professional practice: a framework for teaching". *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Ellsworth, Judith Z.** (2002): "Using student portfolios to increase reflective practice among Elementary teachers". *Journal of Teacher Education*, vol. 53, N° 4: 342-355.
- Erazo, Soledad** (2001). "Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y de las condiciones institucionales en que se realizan". Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, PUC.
- Fendler, Lynn** (2003). "Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations". *Educational Researcher*, vol. 32, N° 3: 16-25.

- Guskey, Thomas R. y Huberman, Michael** (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press, N. York-London.
- Latorre Marisol** (2002). “Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas”. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, PUC.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth** (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.
- McKernan, James** (2001). “Investigación-acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos”. Ed. Morata, Madrid.
- Ministerio de Educación** (2001). *Estándares de desempeño para la Formación inicial de Docentes*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación** (2002). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Línea de Pedagogía del Programa MECE-Media** (2001). *Desarrollo profesional en el Liceo*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Programa Mejoramiento Enseñanza Media** (2002). *Desarrollo profesional docente: Experiencias de colaboración en Enseñanza Media*. Santiago, Chile.
- Montecinos, Carmen** (2003). “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”. *Psicoperspectivas*. Revista de la Escuela de Psicología, PUCV (en prensa).
- Montero, Lourdes** (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Moral, Cristina** (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Edics. FORCE, Universidad de Granada, España.
- Murillo, Paulino** (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Mergablum Edición y Comunicación, Sevilla.
- Pérez, G., Andrés; Barquín, Javier y Angulo, J.F.** (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente*. Ed. AKAL, Madrid.
- Perrenoud, Philippe** (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF Éditeur, Paris.
- Perrenoud, Philippe** (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur, Paris.

- Schön, Donald** (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, N. York. (Existe traducción al español en Paidós, Barcelona, 1998).
- Schön, Donald** (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bas, S. Francisco. (Existe traducción al español en Ed. Paidós-MEC, Madrid, 1992).
- Schön, Donald** (1991). *The reflective turn: Case studies on Educational practice*. Teachers College Press, N. York-London.
- Shulman, Lee** (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, vol. 57, N° 1: 1-22.
- Sparks, Dennis y Hirsh, Stephanie** (1997). "A new vision for staff development". Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.
- Sparks-Langer, Georgea M. y Colton, Amy B.** (1991). "Synthesis of research on Teachers' reflective thinking". *Educational Leadership*, March: 37- 44.
- Stronge, James H.** (2002). "Qualities of effective teachers". Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Van Mannen, M.** (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, vol. 6, N° 3: 3-8.
- Wald, Penelope J. y Castleberry, Michael S.** (2000). *Educators as Learners: creating a Professional learning community in your School*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.
- Zeichner, Kenneth** (1981). "Reflective teaching and field base experience". *Interchange*, vol. 12, N° 4: 1-22.
- Zeichner, Kenneth** (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*. España, N° 220: 44-49.
- Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel** (1987): "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review*, vol. 57, N° 2: 23-45.