

ENSEÑANZA REFLEXIVA Y PROFESORES UNIVERSITARIOS NOVELES: DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

Carolina Guzmán Valenzuela*

* Dra. en Educación por la Universitat de Barcelona, Master en Psicología Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Licenciada en Psicología (Universidad de Valparaíso). Profesora Adjunta. Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Correo e: carolina.guzman@uv.cl

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (3), No. 163

Julio - Septiembre de 2012, pp. 115-137

Ingreso: 07/12/11 • Aprobado: 13/05/12

Resumen

Se describen y analizan los procesos reflexivos que acompañan el desarrollo del conocimiento práctico de dos profesoras universitarias noveles. El profesorado universitario novel se encuentra en una etapa clave de su carrera docente en la que recién está desarrollando su conocimiento profesional, y durante la cual enfrenta una serie de dificultades. A través de esta investigación, de carácter cualitativo, se lleva a cabo un seguimiento de las prácticas de enseñanza de dos profesoras noveles de una universidad española identificando los procesos reflexivos que las acompañan. Se propone que dichos procesos reflexivos debieran ser sistemáticos y potenciados a través de instancias formativas colaborativas.

Palabras clave:

- Profesorado novel
- Universidad
- Conocimiento docente práctico
- Procesos reflexivos
- Investigación cualitativa.

Abstract

This article describes and analyzes the reflective processes that take place in the practical teaching of two beginning university teachers. Novice university teachers are at a crucial stage in their teaching career as their teaching knowledge is being developed while they face several challenges. Through this qualitative research, the teaching practices developed by two beginning teachers from a Spanish University are explored as well as their respective reflective processes. It is proposed that these processes should become more systematic as well as enhanced through participation in collaborative formative spaces.

Key words:

- Beginning teachers
- University
- Practical teaching knowledge
- Reflective teaching
- Qualitative research.

Introducción

Este artículo tiene por objetivo describir y analizar los procesos reflexivos que acompañan el conocimiento práctico de dos profesoras universitarias noveles. 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.

Resulta relevante explorar el conocimiento práctico docente 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.

Antecedentes y fundamentación teórica

El conocimiento práctico y los procesos reflexivos

Uno de los precursores más destacados en el campo del estudio del conocimiento práctico 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. Aquí cobra relevancia la máxima que sostiene que los medios para conseguir fines deben ser flexibles para así tratar circunstancias variables.

La epistemología de la práctica basada en los trabajos de Schön se focaliza en el conocimiento práctico y la literatura al respecto es extensa (Schön, 1992, 1998; Pakman, 2000; Johns, 2009; Bracken & Bryan, 2010; Raenee, 2010). 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. En la misma línea, Tardiff (2004) plantea que 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” (p. 37).

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”, es 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; Perrenoud, 2004) 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).

La epistemología de la práctica

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. Estas descripciones son construcciones, intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

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” (Johns, 2009; Raenee, 2010). 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” es una reflexión retrospectiva pues está centrada en acciones pasadas (McAlpine, 1999; Johns, 2009; Raenee, 2010). 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, 1999; Johns, 2009; Raenee, 2010). 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 la introspección, el replantearse la acción profesional, la investigación en la acción de manera sistemática o 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 (1992), 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 dificulta a los profesores pensar o hablar acerca del significado de 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 de 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 tienen relación con el carácter deliberativo, intencionalidad y sistematicidad de las reflexiones.

Los profesores universitarios principiantes y su conocimiento práctico

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, hay algunos estudios en el nivel de enseñanza primaria (Fuller, 1969 citado en Kagan, 1992; Robertson, 1999; Bullough, 2000) que arrojan ciertas luces al respecto y que podrían ser homologables al caso de los noveles universitarios (Mayor Ruiz, 2008). 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 algunas recetas de

tipo práctico (Veeman, 1984; Marcelo, 1999; Bullough, 2000; Marcelo, 2009). En el caso del profesorado universitario lo anterior podría verse exacerbado teniendo en cuenta que no han sido formados para enseñar. Así, la literatura a nivel universitario indica que los principiantes acuden a cursos específicos de corta duración o actúan a partir de los modelos discentes que ellos mismos han experimentado para afrontar los miedos mientras enseñan (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. De superar 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). Pero aquí surge la pregunta ¿qué se hace necesario para transcurrir por estas etapas?

¿Cómo aprender a enseñar en la universidad?

Los profesores universitarios aprenden como resultado de su experiencia personal de enseñanza y a través del ensayo y error de manera tal que aquellas estrategias que han sido funcionales son almacenadas y aquellas que no, desechadas (Kreber, 2002); aquello que los profesores guardan o desechan tiene que ver con un proceso de reflexión pero, en este caso, este tipo de reflexión o de resolución de problemas no necesariamente es consciente sino que muchas veces es un proceso de toma de decisiones intuitivo e inconsciente. Ahora bien, al ser éste un proceso de estas características –y por tanto no sistematizado y racionalizado–, resulta muy difícil aprender de esta experiencia de una manera autorregulada; así, lo que sucede es que con el tiempo la mayoría de los profesores universitarios desarrollan un repertorio de estrategias que tienden a funcionar bien. Así, existen profesores universitarios que desarrollan ciertos algoritmos, estrategias o rutinas que son muy efectivas y también se les puede llegar a llamar profesores efectivos o excelentes (Bain, 2006). Sin embargo, 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 “ata-

jos” para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula. Por tanto, según Eraut, (1999) 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.

La formación profesional del profesorado universitario y la socialización de las prácticas docentes se convierten así en una oportunidad para el aprendizaje profesional. Para Zabalza (2004), esta formación debe responder tanto las necesidades institucionales como los intereses personales y promover un aprendizaje permanente que favorezcan la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas. Rodríguez (2003) también releva esta idea cuando señala que el profesor universitario debe ser formado para que haga una reflexión sistemática del proceso educativo y el contexto institucional y social en donde se inserta. En la medida que éste investigue y reflexione críticamente sobre la realidad educativa, se estará autoformando y esto a su vez incidirá en las prácticas docentes y por ende en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Atkinson, 2002).

Como se ha visto hasta el momento, los profesores noveles universitarios enfrentan una serie de dificultades en su labor pedagógica pues adolecen de falta de experiencia en el ámbito de la enseñanza; se encuentran en una etapa de aprendizaje profesional en la que su conocimiento práctico está en pleno desarrollo. Teniendo en cuenta lo anterior surgen algunas preguntas de investigación que se exploran en el presente artículo: al estudiar el conocimiento práctico de profesores universitarios noveles, ¿es posible encontrar procesos de reflexión que acompañen sus prácticas docentes? Si éste es el caso ¿qué tipos/niveles de procesos reflexivos son posibles de detectar y cuáles son sus características?

Diseño y Metodología

Los investigadores se aproximan 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 se han abordado los procesos reflexivos que surgen durante las prácticas docentes para su comprensión, a la luz del contexto físico, social, cultural, etc. que lo condiciona. Consecuentemente, las estrategias e instrumentos de investigación utilizados han permitido ir más allá de las manifestaciones observables de la labor docente y son lo suficientemente flexibles para acomodarse a una realidad dinámica y cambiante. La intención aquí por tanto no es cuantificar conductas observables ni hacer generalizaciones estándar sino comprender un fenómeno: los procesos reflexivos de las prácticas docentes universitarias. Y la comprensión conlleva un procesos de interpretación de las acciones de otras; una adjudicación de significados que son compartidos con los actores educativos participantes (Vasilachis, 2006). Es por esta razón que este estudio se enmarca dentro de lo que se conoce como investigación cualitativa.

Concretamente, se ha utilizado como estrategia de investigación un estudio de casos (Stake, 1999, 2005). Un estudio de casos es un estudio profundo de la particularidad, complejidad y procesos interactivos que conforman un caso particular en un período relativamente corto de tiempo. El estudio aquí se extiende a dos casos que comparten tanto elementos en común (ambas tienen menos de cinco años de experiencia y trabajan en la misma universidad) como diferenciales (áreas disciplinares enseñadas, diferentes contextos de enseñanza, tipología de estudiantes, métodos de enseñanza, instancias formativas diversas etc.). Para ello se ha puesto en marcha 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.

Participantes

Los participantes del estudio fueron escogidos a través de un muestreo intencionado (Creswell, 1998); interesaba reclutar profesores con menos de cinco años de experiencia docente, provenientes de diferentes campos disciplinares y que estuvieran dispuestos a ser observados en sus clases por un tiempo relativamente prolongado. Para ello se accedió a la lista de profesores participantes de un curso de inducción a la docencia universitaria para principiantes que estaba impartiendo una universidad pública española en el año 2004. A partir de aquí fueron contactados tres profesores de los cuales dos docentes (Odontología y Filología Francesa respectivamente) se mostraron dispuestas a participar en el estudio. Sin embargo, durante la entrevista inicial la segunda de ellas fue descartada pues ya contaba con al menos diez años de experiencia en la universidad. En un segundo momento, se consideró oportuno contactar a profesoras noveles de un área que no fuera de ciencias de la salud y que no estuviera participando del curso de inducción a la docencia universitaria novel. Es así como dos profesoras de Filología catalana fueron contactadas para participar quedando una de ellas descartada por contar con más de siete años de experiencia como profesora universitaria. Así, las características de las docentes participantes fueron las siguientes:

- Profesora A: pertenece a la Facultad de Odontología, 31 años. Tiene 4 años de experiencia como profesora universitaria. Es profesora asociada y estaba participando del curso de inducción a la docencia universitaria. Durante el año académico 2004-2005 enseñaba entre otras, la asignatura “Clínica Odontológica Integrada Infantil” (COII). La profesora sugirió que fuese ésta la asignatura observada teniendo en cuenta que durante ese año se estaba llevando a cabo una innovación docente que se basaba exclusivamente en el análisis de casos clínicos cada uno de ellos planificados y programados (6 casos clínicos, 6 sesiones para tres grupos de estudiantes). La clase era planificada de modo tal que, en un primer momento se entregaba información del caso, luego se trabajaba en su diagnóstico y tratamiento en pequeño grupo y se finalizaba en gran grupo compartiendo lo trabajado. Esta estructura se repetía en cada una

de las sesiones. En estas sesiones participaban 6 académicos que supervisaban las horas de prácticas asociadas a la asignatura aunque su participación era más bien tangencial pues A estaba a cargo de las clases.

- Profesora B: pertenece al Servicio de Lengua Catalana, 36 años. Tiene 5 años de experiencia como profesora universitaria aunque había enseñado algunos meses la asignatura de catalán en el nivel secundario (reemplazos durante bajas maternales). Es profesora asociada y no había participado de curso alguno de inducción a la docencia universitaria. Durante los años 2005 y 2006 enseñaba las asignaturas de libre elección “Iniciación oral a la Lengua Catalana” y “Agilización oral”. Las clases se estructuraban de la siguiente manera de acuerdo a la planificación: corrección de ejercicios gramaticales (tarea de la clase anterior), aclaración de dudas, entrega de teoría gramatical según esas dudas, más ejercicios para reforzar o abordar nuevos contenidos, teoría complementaria para comprender estos ejercicios gramaticales.

Teniendo en cuenta que la intención de la investigadora era permanecer una estancia prolongada en el campo haciendo observaciones de aula, se decidió sólo trabajar con estas dos docentes. Se privilegió entonces un estudio profundo y minuciosos de ambos casos durante un semestre académico (año 2005-2006).

Asimismo, cabe señalar que ambas profesoras acordaron participar voluntariamente de este estudio el cuál se rigió por los estándares de confidencialidad de la información aprobados por los órganos universitarios de la institución a la que las académicas estaban adscritas.

Instrumentos de recolección de información

Los estudios que investigan las prácticas docentes generalmente utilizan entrevistas y encuestas (Postareff, 2007; Lindblom-Ylänne, et al., 2006; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Sin embargo, teniendo en cuenta que este estudio tenía por objetivo analizar los procesos reflexivos tanto durante como sobre la acción se hacía necesario, además de una entrevista, llevar a cabo observaciones en el aula. Por tanto, la recolección de información se estructuró de la siguiente manera:

- **Entrevista inicial** a cada una de las docentes llevadas a cabo antes de las observaciones en el aula. A través de éstas se les preguntó sobre su forma de enseñar, la planificación de la asignatura y las formas de evaluación de los aprendizajes. Cada una de ellas tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente.
- **Observación no participante** de las prácticas de enseñanza de las dos docentes. Se observó la totalidad de las clases de la profesora A en la asignatura COII (19 sesiones en total, 6 sesiones con el grupo nº 1, 6 con el grupo nº 2 y 7 con el grupo nº 3) y 31 clases de la profesora B de las asignaturas electivas “Iniciación oral a la Lengua Catalana y Agilización oral”. Todas las clases tuvieron una duración de 120 minutos. Para registrar y almacenar los datos observacionales se utilizó un sistema narrativo (cuaderno de campo), uno de cuyos focos estaba puesto en las categorías “reflexión durante la acción” y “reflexión después de la acción”. A lo anterior se debe añadir una serie de

conversaciones informales que fueron mantenidas con ambas profesoras una vez acabadas las clases para discutir algunos de los episodios observados.

- **Entrevista final** a cada una de las docentes, llevadas a cabo después de las observaciones en el aula. Durante ésta se abordaron cuestiones relativas a algunos episodios observados durante las clases (especialmente cuando se observó un cambio en el curso de acción de la clase) y a reflexiones para la mejora de la docencia en las que las profesoras relataron cómo podrían mejorar sus clases. Cada una de ellas tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente.

Toda la información obtenida fue transcrita, leída y releída en repetidas ocasiones y fue enviada y validada por las dos profesoras participantes del estudio.

Análisis de la información

Para analizar la información recogida fue utilizado el método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2002) que consiste en fragmentarla, conceptualizarla y rearticularla analíticamente. Para ello, el análisis fue apoyado por el software Atlas-ti. El Atlas-ti es una herramienta informática que facilita la fragmentación de la información y permite asignar códigos y anotaciones a fragmentos de información.

Con la ayuda de este software, se organizó la información a partir una serie de categorías de bajo nivel inferencial que fueron relacionadas más tarde con dos grandes categorías pre-existentes: reflexión durante la acción y reflexión después de la acción. De manera concreta, se describió densamente cada una de las categorías de bajo nivel de inferencia establecidas, éstas fueron comparadas y relacionadas permitiendo llevar a cabo un análisis más interpretativo a la luz de la información disponible, las propias interpretaciones y los marcos conceptuales que dieron sustento a esta investigación. En la sección siguiente aparecen las categorías obtenidas a partir del uso del software Atlas-ti.

Resultados

Las categorías de bajo nivel inferencial y sus frecuencias pueden observarse en la tabla nº 1

Cabe señalar que las observaciones y entrevistas efectuadas también permitieron describir los métodos didácticos utilizados por ambas profesoras, la planificación de las asignaturas y la evaluación de los aprendizajes cuestiones que no serán discutidos aquí pues son abordados en otro artículo. Sin embargo, su análisis ha permitido explorar y profundizar en el conocimiento práctico *in situ* de ambas docentes.

Tabla 1. Categorías de estudio y sus frecuencias establecidas con el software Atlas-ti

Categorías	Frecuencias	
	A	B
Verbalización acerca del grado de dificultad de un contenido: Se refiere a las verbalizaciones que hace la docente con respecto al grado de dificultad de un contenido.	4	29
Verbalización acerca del aprendizaje de los alumnos: Se refiere a las verbalizaciones que hace la docente durante la sesión con respecto al aprendizaje de los estudiantes.	2	44
Verbalización acerca de la planificación docente: Se refiere a las verbalizaciones que hace la docente con respecto a la planificación.	-	17
Verbalización acerca de la propia docencia: Se refiere a las verbalizaciones que hace la docente durante la sesión con respecto a su propia actuación docente.	-	2
Verbalización acerca de la gestión del tiempo: Se refiere a las verbalizaciones que hace la docente durante la sesión con respecto al manejo y gestión del tiempo/duración de la clase.	41	12
Crítica propia docencia: Se refiere a las críticas que se hace la propia docente con respecto a su forma de enseñar/llevar la clase después de acabada ésta.	12	9
Preocupación por la docencia: Se refiere a los comentarios de la docente durante la entrevista en los que explicita su preocupación por la docencia.	4	4
Reflexión sobre la propia docencia: Se refiere a la reflexión verbal que hace la docente con respecto a su actuación docente durante la entrevista.	17	11
Fuente: Elaboración propia,		

El conocimiento práctico y los procesos reflexivos

Las recurrentes verbalizaciones de las profesoras durante sus clases, fueron una vía de acceso para “capturar” el conocimiento docente práctico en acción. A través de dichas verbalizaciones las docentes hacían referencia al aprendizaje de los estudiantes, a su propia docencia, a la gestión del tiempo, a la planificación efectuada al interior de la asignatura y al grado de dificultad de un contenido, las que, de alguna manera, guiaban, y por momentos encauzaban la actuación docente tal y como se aprecia en la tabla n° 2

Tabla 2: Verbalizaciones de B durante la clase

Fragmentos verbalizaciones de B durante la clase
<p>Verbalización acerca del aprendizaje de los alumnos: “Dice que harán el ejercicio rápidamente porque ya dominan los adverbios” “Comenta que qué ha pasado con la palabra “companya”, que no se esperaba que todos tuviesen problemas para escribirla pero que todos han errado. Que el error podía ser porque no se hayan atrevido a escribir una “y” con una “i””</p>
<p>Verbalización acerca de la planificación docente: Dice que ahora harán las actividades previas que permitirán centrarse en la próxima unidad (ver vocabulario, estructuras)”</p>
<p>Verbalización acerca del grado de dificultad de un contenido: (cuando explicaba la diferencia de uso entre el “per” y el “per a”) “Dice que lo mejor es explicarlo a través de un ejemplo. Blanca hace el paralelismo de “por y para” del castellano, aunque dice que esto no siempre se cumple para el caso del catalán, por ejemplo, cuando el “per” va delante de un verbo, nunca se pone una “a”. Da un ejemplo, escribe, enfatiza. Da otro ejemplo más que deben resolver los alumnos, vuelve a explicar”</p>
Fuente: Elaboración propia,

Ahora bien, existió un episodio particularmente interesante en el que B hizo una verbalización acerca de su propia docencia y 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. (Observación de clase).

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. En otras palabras, hizo un cambio de manera espontánea durante su actuación docente lo que podría considerarse como una **reflexión en la acción**. Consultada 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.

La siguiente verbalización acerca de la gestión del tiempo también supone una reflexión en la acción y un cambio en el curso de la acción docente pues la docente se da cuenta que es necesario reforzar un contenido visto:

Mira la hora y propone hacer un ejercicio pequeño. Luego se retracta y dice que no lo harán porque queda poco tiempo y quiere trabajarlo más (Observación de clase).

En el cuanto a A, el siguiente fragmento da cuenta de una verbalización durante clase, sobre el aprendizaje de los estudiantes:

Explica cómo solucionar el tema de la línea media. Hace dibujos en la pizarra y explica cómo se hace este diagnóstico; pregunta si le entienden. Comenta que también pueden hacerlo de otra manera, de la manera que lo deseen. (Observación de clase).

En A, asimismo, las verbalizaciones acerca de la gestión del tiempo eran muy frecuentes, sobre todo considerando que en cada clase debía ser abordado un caso clínico en su totalidad:

Comenta: Hoy no acabamos, no sé lo que haremos pero ya veremos qué hacemos. Da sólo 5 minutos para terminar este trabajo. Dice que ya han comenzado tarde y que si no se apuran no alcanzará el tiempo para el siguiente caso (Observación de clase).

Además, 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. Cabe señalar aquí que A, durante la entrevista final señaló que una de sus dificultades consistía en explicar los contenidos de su asignatura, tal y como ella mencionó “no sé si me doy a explicar bien...no sé si encuentro las palabras adecuadas para explicar...”.

Por otro lado, 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 y espontáneo aunque también las realizó durante la entrevista. En el siguiente fragmento extraído de una conversación informal inmediatamente posterior a una de las sesiones, A hace una crítica de su docencia:

Dice que esta clase no le ha salido bien. Que no dominaba los casos pues no eran de ella. Que debiera haber leído de qué trataban, que tuvo que “congelar” muchas preguntas de los alumnos porque desconocía la respuesta. Se autocrítica, se siente mal, dice que ha fallado. (Conversación con la observadora después de la clase).

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. (Entrevista).

Lo interesante del fragmento anterior es que A, al reflexionar sobre su clase, 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 durante la entrevista fue 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, explicitada durante las entrevistas, 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 sus seminarios, las opiniones de estos, los alumnos y la mía propia como observadora de sus sesiones. También se debe 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 último, A siempre manifestaba preocupación por su docencia, lo que la llevaba a formarse continuamente en cursos de formación docente:

Antes hubo un curso sobre metodología docente que se hizo, lo organizó mi facultad para los profesores que quisieran y que estuvieran interesados en eso y fuimos diferentes profesores de odontología que algunos nos conocíamos y otros no y nos encontrábamos durante un año, cada martes por la mañana un par de horas y fue precioso, ahí me lo pasé muy bien, además nos lo dieron dos profesores y fue súper bueno, nos explicaron algunas técnicas para enseñar... (Entrevista).

En cuanto a B comentó diversos aspectos sobre su docencia que ella consideraba que era necesario mejorar, mayoritariamente durante la entrevista. Sus reflexiones eran por tanto más racionales y retrospectivas (más lejanas a la acción).

Me gustaría mejorar, no estoy demasiado satisfecha del trabajo con la parte oral tal vez también porque es la parte que menos trabajo no? Qué otras cosas pienso en casa? Lo oral es... tú abres un punto de conversación y la gente sola, muchas veces se lanza... pero no todos... la gente no acaba de discutir. Esto yo creo que me lo debería plantear porque muchas veces en la mayoría de los casos tengo la sensación que he hecho una actividad a medias porque yo no coordino, no modero (Entrevista).

Aunque en un par de oportunidades reconoció, también a través de una especie de monólogo reflexivo durante una conversación informal posterior a la clase, que tendría que haberla iniciado 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. (Conversación con la observadora después de la clase).

Adicionalmente, a partir de las observaciones y la entrevista se constató que 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:

Considero eso de los dictados que son como un poco como de criatura, no? “A ver, dictado!” no, je, je, pero he comprobado que el alumno se encuentra solo delante de la hoja en blanco y, cuando está escribiendo ha de recapitular todas aquellas cosas que vas trabajando y las has de reflexionar. También reconozco que, es cierto, el alumno ha de entregar aquel papel, también juego con eso, no es lo mismo hacerlo y corregirlo en el momento en la pizarra que hacerlo y que me lo entreguen para que yo los mire y que después los devuelva; así puedes controlar un poco a la persona, la persona se siente más controlada (Entrevista).

Lo anterior da 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 se desea relevar 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.

Discusión

Después de haber realizado una estancia prolongada en el campo observando las clases de A y B, fue posible caracterizar su forma de enseñar a partir de una serie de rutinas y de un método didáctico bastante claro que otorgaba una estructura estable a las clases y que incluso podía ser anticipada por los estudiantes y por la observadora. Este elemento resultó clave para explorar y conocer su conocimiento práctico de la enseñanza y para revelar sutiles modificaciones en el curso de acción mientras enseñaban. Asimismo, las conversaciones informales y las entrevistas aportaron rica información sobre sus reflexiones en torno a la enseñanza, la planificación de la asignatura y la evaluación de los aprendizajes.

A partir de las observaciones, lo que más llamó la atención fueron las constantes **verbalizaciones** que, sobre todo, realizaba B. Éstas eran extremadamente interesantes por ser de carácter espontáneo y muy recurrentes. Constituían una especie de “*alter ego*” que acompañaba y guiaba la acción docente sobre todo en lo que respecta al abordaje de contenidos específicos. Durante las verbalizaciones, B expresaba en voz alta lo que estaba pensando en ese momento con respecto a la enseñanza (especialmente acerca del contenido mismo, su grado de dificultad, su conexión con otros contenidos, lo que se vería después, etc.). Por momentos, pareciera que estaban dirigidas a los alumnos, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, parecían ser una expresión de su propio pensamiento docente, el cual, de alguna forma, guiaba su actuación

y el curso de la clase. Verbalizaciones del tipo “esto ya lo domináis”, “esto lo veremos más adelante” “esto lo quiero trabajar más” o preguntarse el por qué de un error inesperado cometido por los estudiantes dan cuenta de un pensamiento docente centrado en el contenido y su aprendizaje. O, en otras palabras da cuenta de un conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986), particularmente en lo que se refiere a la anticipación de los errores de los estudiantes y a las formas de enseñar, estructurar y conectar los contenidos a partir de una complejidad creciente. La anticipación de los errores o el darse cuenta que ciertos contenidos deben ser reforzados forman parte del conocimiento didáctico del contenido desarrollado en la medida que existe experiencia práctica; sin ella, resulta imposible dar cuenta de los errores típicos de los alumnos. En este sentido, a pesar de la corta experiencia en enseñanza en contextos universitarios, anteriores experiencias en ambientes de enseñanza (secundaria), podrían haber favorecido el desarrollo de este tipo de habilidad.

Por su parte, en el caso de A, la diversidad de verbalizaciones fue menos frecuente y éstas estaban más bien focalizadas en la gestión del tiempo; lo anterior de debía, tal como ella admitió durante las conversaciones informales, que debía comprimir al máximo el contenido de cada clase para poder abordar el caso clínico planificado para cada una de las sesiones. En tal sentido, esta planificación aparecía como un tanto rígida pues había un guión de la clase predeterminado con pocas posibilidades de modificación aunque parecía evidente, por momentos, que se requería más tiempo para abordar un contenido (cuestión que señalaron los estudiantes en diversas ocasiones, al finalizar la clase).

Al realizar un análisis de los *procesos reflexivos en la acción* y el *cambio en el curso de la acción docente* –o lo que Louden (1992) denomina reflexión espontánea–, en general, para el caso de ambas docentes si bien existieron, fueron bastante escasos. Este hecho podría deberse a una falta de lectura de indicios durante la clase por parte de las docentes que permitiesen detectar y abordar de manera efectiva ciertas dificultades o situaciones problemáticas detectadas durante la observación: en el caso de A, la dificultad para detectar que un contenido o caso era demasiado complejo y que por tanto, era necesario invertir más tiempo en su abordaje; en el caso de B, la dificultad de captar ciertos elementos contextuales (falta de participación de los estudiantes, por ejemplo) que podían estar dificultando la situación de aprendizaje.

Pero también podría deberse a una dificultad para improvisar o cambiar los cursos de acción planificados. Para un docente con pocos años de experiencia, las acciones espontáneas pueden resultar amenazantes e incluso paralizantes y requieren 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 un

mayor grado de maestría en la actuación docente. Al respecto, Kreber (2002) señala que el profesor novato, para quien la mayoría de las situaciones son excepcionales o novedosas, tendrá que recurrir en mayor medida al pensamiento analítico y consciente para abordarlas dado 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 dichas impresiones.

En cuanto a los *procesos reflexivos sobre la acción*, estos fueron mucho más frecuentes en ambas docentes, y en la medida que eran llevados a cabo fuera del “fragor de la clase”, las profesoras, 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 su enseñanza. En otras palabras, los procesos de reflexión sobre la acción parecen más “fáciles de llevar a cabo” en la medida que se pueden realizar una vez acabada la acción, a diferencia de la reflexión en la acción que requiere de un giro en la actuación en el momento, de manera intuitiva e instantánea.

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, como se mencionó, este tipo de reflexiones surgían de manera espontánea al finalizar la clase y muchas veces solía compartirlas con los estudiantes 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. En ambos casos, la actuación docente era tomada como objeto de reflexión y conllevaba la capacidad de autocrítica e intención de mejora.

Finalmente, pareciera ser que A se encontraba bastante sensibilizada y motivada por mejorar sus prácticas pedagógicas, hecho que la llevaba constantemente a matricularse en cursos de *formación pedagógica* para el profesorado universitario y a “experimentar” nuevas metodologías didácticas y formas de evaluación de los aprendizajes. Esta experimentación resultaba clave para potenciar sus reflexiones en torno a la docencia y su disposición a mejorar su desempeño.

Conclusiones

Las docentes que participaron en esta investigación han ido construyendo y desarrollando su conocimiento práctico durante sus prácticas cotidianas. Dicho conocimiento resulta difícil de explorar pues es un conocimiento en la acción que requiere de una estancia prolongada en el campo; así, parece ser que la descripción y estudio de las verbalizaciones docentes durante la clase pueden ser una buena vía para su exploración y teniendo

en cuenta el contexto en donde tienen lugar. Por tanto, resulta primordial realizar un estudio de campo que incluya observaciones copiosas y constantes conversaciones con los profesores, ya sea en forma de conversaciones informales después de las observaciones o en entrevistas. De esta manera, es posible estudiar el conocimiento práctico docente, sus particularidades en profundidad, comprender los marcos de acción y detectar procesos reflexivos que lo acompañan. Lo anterior cobra especial sentido en el caso del estudio de la reflexión en la acción pues se hace necesario conocer los métodos de enseñanza de un profesor en detalle para así poder detectar sutiles cambios en el curso de la acción in situ. Los estudios de corte cualitativo parecen ser entonces los más apropiados para este tipo de investigaciones.

En el apartado de resultados se han descrito los procesos de reflexión en y sobre la acción, llevados a cabo por ambas docentes participantes en el estudio. El primero de ellos fue observado y analizado a partir de las verbalizaciones de las docentes durante la clase; el segundo, una vez que la clase había finalizado, o bien durante la entrevista. Sin embargo, los procesos de reflexión en la acción parecen estar menos desarrollados que los de reflexión sobre la acción. Una posible respuesta a este hecho es que parece difícil que los docentes principiantes hayan desarrollado de manera amplia o profunda la reflexión en la acción pues requiere de mayor experiencia y maestría (Kreber, 2002). Los profesores noveles, por tanto, no habrían alcanzado entonces un estadio que les habilite para este tipo de procesos reflexivos. En cambio, los procesos de reflexión sobre la acción son mucho más recurrentes y permiten al profesor tomar conciencia sobre su actuar docente y analizarlo para su mejora a futuro. En otras palabras, una vez acabada la acción, –en este caso, la clase–, el académico puede tomar distancia de su actuación y volverla objeto de análisis. En cualquier caso, este tipo de procesos reflexivos debieran ser más sistemáticos y no quedar supeditados al ámbito privado, personal o a la intuición.

Aquí es donde se hace necesario hacer algunas distinciones. En primer lugar, para lograr una sabiduría práctica se requiere de un conocimiento que está enraizado en prácticas pedagógicas concretas y que no sólo requiere su puesta en marcha, sino también una focalización en la experiencia que permite escoger cursos de acción (Loughran, 2006; Johns, 2009; Raenee, 2010). En tal sentido, se requeriría de niveles de reflexión que permitan tomar cierta distancia de la acción, reconsiderarla en términos conceptuales para volver a ponerla en práctica en una especie de espiral sistemático que incluye planificar, actuar, observar y reflexionar. Para lograr esto, se requiere de procesos sistemáticos de investigación sobre las prácticas pedagógicas que incluya no sólo el análisis del docente sino que, a través de un proceso de socialización, la visión de los propios estudiantes, otros colegas y la comunidad educativa. Se trata de introducir una racionalidad científica en las prácticas docentes a través de un proceso reflexivo sistemático (Perrenoud, 2004) para así alcanzar lo que Kreber (2002) denomina ‘scholarship of teaching’. De acuerdo a Weston y McAlpine (2001), esta ‘scholarship of teaching’, en su fase más elevada, promueve que el profesor universitario genera literatura e investiga-

ción acerca de la enseñanza e informa a la institución a la que pertenece; los resultados y reflexiones se hacen públicas a través de congresos y seminarios, se lleva a cabo un debate deliberado en la enseñanza para comprenderla mejor, se actúa como mentor de otros docentes cuando hacen investigación acerca de ésta y se tiene un conocimiento profundo de la investigación y la literatura acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto último resulta clave y una manera de lograrlo es a través de los espacios formativos de trabajo colaborativo del profesorado universitario. La oportunidad 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; es una fuente para compartir sus experiencias docentes, reflexionar en torno a nuevas ideas sobre formas de planificar, implementar metodologías didácticas o evaluar los aprendizajes. También temas relativos al manejo de la relación con los estudiantes y formas para afrontar situaciones difíciles pueden ser un gran aporte 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; Zabalza, 2004; Knight, 2006) las áreas de conocimiento y los departamentos en los 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.

En síntesis, la mejora del conocimiento práctico docente requiere de procesos reflexivos ya no sólo como una práctica en solitario e individual sino que, especialmente, en la medida que se lleven a cabo de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia en espacios formativos. Para ello se requiere de espacios institucionales formales e intencionados que faciliten el intercambio sobre las prácticas docentes con el fin de optimizarlas (Atkinson, 2002; Imbernon, 2007) y el trabajo colaborativo entre docentes (Tardiff, 2004; Hargreaves, 2005).

Referencias

- 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.
- Bracken, M. y Bryan, A. (2010). The reflective practitioner model as a means of evaluating development education practice: Post-primary teachers' self-reflections on 'doing' development education. En *Policy And Practice. A Development Education Review*, issue 11. Disponible en <http://www.developmenteducation-review.com/issue11-focus2> (Fecha de consulta, 8 de noviembre de 2012)

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- 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.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) Introduction: entering the field of Qualitative Research. En N. Denzin & 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.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª edición). Madrid: Morata.
- Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª edición). Barcelona: Graó.
- Johns, C. (2009). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford: Wiley- Blackwell publishing.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among Preservice and Beginning teachers. En *Review of Educational Research*, 62, 2, 129-169.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of teaching. En *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2ª edición). Madrid: Narcea.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. En *Innovative Higher Education*, 27, 1, 5-23.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. En *Studies in Higher Education*, 31, 3, 285-298.
- 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.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge: New York.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia [Integration policies in teaching practices]. En C. Marcelo (Ed.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo (Coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro.
- Mcalpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. y Beauchamp, C. (1999).

- Building a metacognitive model of reflection. En *Higher Education*, 37, 105-131.
- Michavila, F. (2003). La formación del profesorado universitario. En *El País on line*. Consultado el 3 de enero de 2009, en: http://www.elpais.com/articulo/educacion/formacion/profesor/universitario/elpedupor/20030303elpepiedu_5/Tes.
- Pakman, M (2000). Thematic Foreword: Reflective Practices: The Legacy Of Donald Schön. En *Cybernetics & Human Knowing*, Vol.7, no.2-3, 2000, pp. 5-8. Disponible en http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol7/Pakman_foreword.PDF (fecha de consulta, 8 de noviembre de 2012)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teacher's descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused. Approaches to Teaching*. Tesis inédita. Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki.
- Raenee, C. (2010). Reflective practice: the teacher in the mirror. Tesis doctoral inédita. Universidad de Nevada, Las Vegas.
- 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. En *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.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. En *Educational researcher*, 15, 2, 4-14.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *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. En *Revista Española de Pedagogía*, 189, 195-217.
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. En *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.
- Weston, C. y McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, Monográfico El Profesorado ¿Cómo se Forman?, 220, 44-49.