



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

MARGALEF, LEONOR; CANABAL, CRISTINA; IBORRA, ALEJANDRO
TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE DESARROLLO
PROFESIONAL BASADA EN ESTRATEGIAS REFLEXIVAS
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm. 48, 2006, pp. 73-89
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA
PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADA EN
ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

LEONOR MARGALEF*
CRISTINA CANABAL**
ALEJANDRO IBORRA***

"...el contacto con el lienzo lo pierdo a cada momento, lo recupero y lo pierdo. Es absolutamente necesario porque creo en los imprevistos. No puedo adelantar más que de imprevisto en imprevisto: cuando percibo una lógica demasiado lógica, me irrito y voy naturalmente hacia lo ilógico..."

NICOLÁS DE STAEL, 1955

RESUMEN

En este artículo se presenta el conocimiento generado a través de la indagación sobre diferentes estrategias reflexivas. El contexto es el Programa de Formación y Apoyo al Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá. En primer lugar, planteamos las bases epistemológicas y el marco teórico en el que se sustenta nuestra indagación. A continuación, describimos el contexto, las finalidades y principios que constituyen el eje para proponer estrategias reflexivas. Por último, presentamos las diferentes estrategias con sus contribuciones para el desarrollo de una práctica reflexiva y las cuestiones a seguir indagando.

Palabras Clave: Docencia Universitaria, desarrollo profesional, formación docente, estrategias formativas, reflexión práctica docente

* Universidad de Alcalá. España.
** Universidad de Alcalá. España.
*** Universidad de Alcalá. España.

1. PUNTO DE PARTIDA Y BASES EPISTEMOLÓGICAS

Si algo hemos logrado en estos años es observar cómo las distintas universidades organizan sus ofertas formativas enfatizando no sólo la información sino la formación pedagógica. Sin embargo, es difícil desterrar el predominio de una planificación de la oferta formativa que supere el modelo *cartesianonewtoniano* que ha generado una *Epistemología de la verdad única*: el conocimiento se define a priori como algo que está ahí fuera esperando ser descubierto (Kincheloe, 2001). La consecuencia inmediata es que el profesorado se forma pensando que el conocimiento se aprende en un proceso lineal, lógico y predecible que luego lo traslada a los alumnos.

En muchos casos, en la formación del profesorado universitario se repiten modelos y se reproducen metodologías que declaramos a superar, cambiar o transformar. Por ello, es necesario hacer un mayor esfuerzo, para no sólo extender y generalizar la formación pedagógica del profesorado universitario sino para repensar las propuestas y programas de formación inicial y permanente.

Lo que necesitamos entonces es investigar en otros referentes teóricos que se fundamentan en supuestos básicos y en una epistemología de pensamiento complejo que se traducen en líneas de actuación, en principios de procedimientos, que favorecen una práctica educativa diversa, multidimensional y divergente. Este es el objetivo de la propuesta formativa de la Universidad de Alcalá y que forma parte de un proceso de investigación de la práctica docente con la finalidad de introducir mejoras continuas que contribuyan a una docencia universitaria de "calidad".¹

El marco teórico en el que se sustenta nuestra propuesta formativa es el pensamiento postformal, reflexivo y complejo (Kincheloe, 2001; Barnett, R. 2002, Grushka, K.; McLeold, J. y Reynolds, R. 2005); la concepción del desarrollo profesional como posicionamiento (Lieberman y Millar, 2003; Brubacher, J, Case, Ch., y Reagan, T., 2000); la enseñanza experiencial, la identidad docente y el compromiso con la innovación (Van Manen, 2003; Cote, 2006; Cote y Lévine, 2002; Ingarfield, 2007).

Por razones de extensión podemos destacar brevemente algunas de las características principales de este marco teórico:

1. Orientado a la indagación: la investigación por medio de la acción como actividad cognitiva se convierte en un objetivo central. Un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnos a practicar la investigación, a convertirse en indagadores.
2. Las características indispensables para emprender la indagación son la

1. Este artículo se basa en los aprendizajes y el conocimiento generado en los proyectos llevados a cabo por el Grupo de Investigación: Formar, Indagar, Transformar (FIT). Universidad de Alcalá (Leonor Margalef, Cristina Canabal, Cecilia Urquizu, María Dolores García Campo, Guillermina Gavaldón, Natalie Pareja, Elena Rossibel Muñoz).

- curiosidad intelectual, la motivación, la apertura al cuestionamiento y a los desafíos.
3. Desarrollo permanente del respeto mutuo y la solidaridad entre los participantes de la comunidad educativa.
 4. Socialmente contextualizado y consciente del poder; el pensamiento no puede ser separado ni del contexto sociohistórico ni de las dimensiones del poder.
 5. Basado en la producción y construcción del conocimiento y el aprendizaje creativo, el conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado.
 6. Dedicado al arte de la improvisación: reconoce que opera en condiciones de incertidumbre que requieren del arte de la improvisación. Evita procedimientos y reglas uniformes. Exige capacidad para permanecer abiertos a lo imprevisto y a lo inesperado.
 7. Dedicado al cultivo de la participación situada y hacia una enseñanza y aprendizaje autodirigido. El alumnado comprende que tiene derecho a hablar, a no estar de acuerdo, a participar y responsabilizarse en la renegociación del currículo.
 8. Expandido por la inquietud hacia la reflexión crítica, tanto propia como social.
 9. Modelado por el compromiso como componente esencial de una enseñanza experiencial y parte constitutiva de la identidad como docentes.
 10. Basado en la sensibilidad por el pluralismo y el respeto a la diversidad en todos sus sentidos y dimensiones.
 11. Comprometido con la acción pero también con la reflexión antes, durante y después de las acciones y encuentros interactivos.
 12. Consciente por la dimensión afectiva del ser humano donde las cuestiones emocionales y morales tienen un papel explícito y transversal en toda propuesta formativa.

2. CONTEXTO Y PRINCIPIOS PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El programa de formación y apoyo al profesorado de la Universidad de Alcalá tiene la finalidad de acompañar al profesorado en la etapa actual de grandes cambios y demandas que exige nuevas respuestas y plantea múltiples desafíos. Transitar hacia un nuevo modelo educativo es una necesidad ineludible y urgente para nuestra Universidad por lo que se trata de apoyar al profesorado en su conjunto con una oferta de estrategias formativas diversas e integradas. Estas propuestas son fruto de

un proceso de reflexión e indagación permanente que permiten aprender de la práctica y mejorar la propuesta formativa. En definitiva, se busca contribuir al análisis, evaluación y transformación crítica de la práctica profesional porque constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria.

El Programa de Formación y Apoyo a la Docencia Universitaria se inició en la Universidad de Alcalá en el curso 2003-2004 para dar soporte de manera sistemática, continua y permanente a los procesos de innovación en la enseñanza y lograr un cambio en el modelo educativo de la universidad. Está destinado a todo el profesorado y tiene diferentes ofertas formativas para responder a las necesidades, perfiles y demandas del profesorado.²

La característica principal de este programa es la integración de las acciones formativas en un sistema interconectado. No se trata de acciones aisladas, fragmentadas o parciales sino de acciones basadas en la coordinación de las ofertas formativas en un programa sistemático e integrado que se caracteriza, a su vez, por su interrelación con otras dimensiones fundamentales para el apoyo y reconocimiento a la docencia. Nos referimos a su relación con acciones institucionales como la movilidad del profesorado, los incentivos y la evaluación de la actividad docente.

Consideramos que la práctica educativa universitaria es un fenómeno complejo, impredecible, multidimensional que como tal necesita un acercamiento al pensamiento complejo. No podemos seguir buscando respuestas reduccionistas, fragmentadas y superficiales basadas solo en información o cursos puntuales. Es por ello, que la reflexión, el análisis y la producción de conocimiento sobre la docencia universitaria requiere un marco teórico que respete la multidimensionalidad, la multicausalidad, la incertidumbre y la interdisciplinariedad como el que acabamos de indicar.

Pero llevar a la práctica estrategias orientadas en estos supuestos básicos exige cambios profundos y necesitamos indagar en el desarrollo de propuestas formativas que respondan a las nuevas funciones y finalidades de la universidad, que además tengan en cuenta la necesidad de una real convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior³. Apoyar al profesorado en este proceso de convergencia en

2 Para mayor información se puede consultar el Programa de Formación del Profesorado y Apoyo a la Docencia Universitaria en: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario

3 La Declaración de Bolonia, suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esta ciudad en junio de 1999, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior, en el que participan todos los Estados miembros de la Unión Europea y otros países europeos de próxima adhesión. Este proceso debe culminar en 2010 y se pretende que se desarrolle de manera consensuada, por lo que distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior han venido realizando encuentros periódicos y estableciendo pautas, recomendaciones e informes. Su grado de adaptación es diferente según cada país y sus propias estructuras y normativas internas pero todos ellos comparten los mismos objetivos: adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en dos ciclos principales, establecer un sistema internacional de créditos, promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y, en definitiva, promover una dimensión europea de la educación superior. Para mayor información se puede consultar: www.mec.es/universidades/ees/index.html

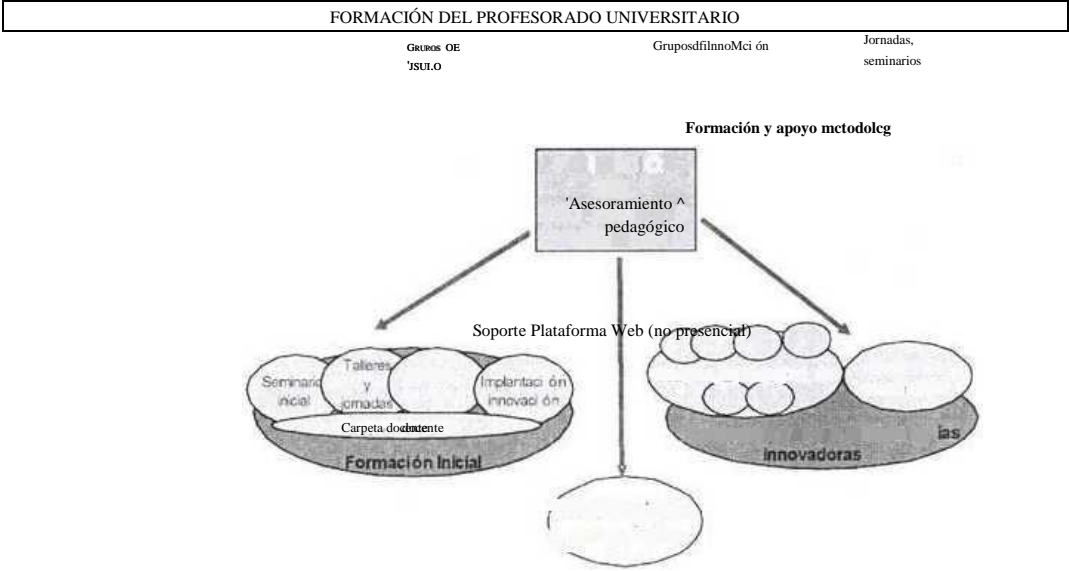
cuanto a la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante y en la renovación de principios y metodologías docentes, es una prioridad en las políticas de formación y docencia universitaria.

Es por ello que la Universidad de Alcalá, a través de la Dirección de Formación del profesorado universitario, ha diseñado un programa de formación y apoyo que se caracteriza por integrar diversas estrategias formativas basadas en la indagación, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional como actitud. Estos son elementos claves para que el profesorado implemente metodologías que favorezcan un aprendizaje autodirigido, reflexivo, crítico y para que logremos un impacto en las prácticas de enseñanza.

Los principios de procedimiento que guían el diseño de las estrategias formativas han partido de (Margalef, 2005):

- Implicación y participación
- Generar interés, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse
- Partir de la resolución de los problemas que les preocupan
- Aprendizaje relevante
- Aprendizaje autónomo, crítico y cooperativo
- Interdisciplinariedad
- Reflexión de la propia práctica

En coherencia con estos principios, las acciones formativas que componen este programa se estructuran en torno a las siguientes propuestas: formación inicial, formación y apoyo a la implementación de metodologías innovadoras y asesoramiento pedagógico. En el siguiente gráfico se comprende mejor su interrelación:



Cada línea de actuación tiene sus características específicas pero todas ellas comparten el marco teórico y los principios antes explicitados. En este artículo compartiremos los resultados y aprendizajes de las estrategias formativas comunes que hemos desarrollado en las diferentes acciones y que sirven como ejes estructuradores para la transformación de las prácticas universitarias.

3. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS COMO MARCO PARA LA ACCIÓN

Por estrategias reflexivas entendemos los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo. Se trata de las herramientas que un formador/a diseña y desarrolla como parte de su enseñanza con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje relevante. Supone, por tanto, un modo de relacionar las finalidades y principios, los contenidos y las relaciones entre formador/a y participantes. No es una acción aislada sino un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que conforman una estrategia de formación basada en un enfoque de enseñanza reflexiva. Lo importante es tener claras las finalidades que subyacen a las propuestas de acción.

Estas finalidades están relacionadas a los objetivos de nuestra propuesta formativa y en este caso insistimos en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

El diseño de las estrategias que proponemos se interrelacionan y complementan para desarrollar una práctica reflexiva que no se queda en las intenciones y formulación de finalidades. Con la puesta en práctica de estas estrategias buscamos acortar la distancia entre el decir y el hacer, entre el pensamiento y la acción. Por ello, el eje común de estas estrategias, siguiendo a Perrenoud (2005) y Kemmis, (1999) se orienta a:

- Trabajar sobre el *habitas*, es decir, sobre lo supuestos que sustentan la práctica: la memoria, la identidad, las representaciones, las informaciones, las actitudes, los esquemas de pensamiento.
- Articular dispositivos que tengan la clara intención de desarrollar competencias, conocimientos, análisis para la reflexión en la acción y sobre la acción.
- Indagar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción, sobre lo latente, las razones de las rutinas, las acciones cotidianas y buscar comprenderlas.
- Partir de la práctica y de la experiencia, sobre lo vivido por el profesorado participante y a partir de allí plantear interrogantes, dudas, formular interpretaciones, construir saberes.

- Combatir la resistencia al cambio dado que las estrategias propuestas invitan a la transformación de las prácticas habituales.

Las estrategias que proponemos a continuación trabajan sobre estos ejes.

3.1. Las autobiografías o cómo reconstruir nuestra socialización profesional

Constituyen una poderosa fuente de conocimiento personal, de conocimiento de "uno mismo" como profesor (Hobson, 2001). Permiten conectar el pensamiento sobre la enseñanza con las prácticas concretas. Ayudan a identificar concepciones, ideas y valores que sustentan la práctica docente, a develar las decisiones que el profesorado toma, el modo como se relaciona, refleja unas creencias y un modo de concebir la enseñanza. Narrar estas creencias y experiencias es el primer paso. Pero formar al profesor crítico supone enfrentarle no sólo a sus creencias sino a las razones últimas que justifican las acciones que realiza y los motivos que pueden estar en la base de esas razones (Brawn y Crumpler, 2004).

No se considera que a partir de la narración se logre una reconstrucción sino que es un poderoso recurso para comenzar a hacer conscientes ideas y concepciones, para debatirlas y poder contrastarlas con las razones y teorías que subyacen. Para reconstruir necesitamos avanzar mucho más, pero las creencias y vivencias experienciales al ser narradas, al tenerlas escritas permite a los participantes volver a ellas para reconsiderarlas y reinterpretarlas.

En las autobiografías el profesorado relata su iniciación en la profesión docente, motivaciones, primeras experiencias, sus visiones del conocimiento, lo que enseñan, formas y modos; estilos de relación con los alumnos, procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen; materiales que utilizan, interrogantes, dudas, conflictos que se han planteado o que surgen ya en el inicio de estos procesos de reflexión.

Si bien utilizamos un formato libre, en un segundo momento acudimos a diversos interrogantes que pueden ayudar a reflexionar y a apropiarse críticamente del conocimiento que se encuentra más allá de su experiencia inmediata (Hobson, 2001).

La autobiografía es un proceso de "formación y aprendizaje sobre la propia experiencia educativa... Este aprendizaje es posible porque permite, de un lado, un diálogo con el pasado, para entender mejor el presente y el futuro, y, por otro lado, una reconstrucción -(re) interpretación- de la experiencia a partir de la relación con las teorías implícitas que hay en ella" (Arnau, 1999:618).

En palabras del profesorado que ha vivido esta experiencia formativa resulta más ilustrativo:

"La experiencia de realizar una autobiografía ha sido de las más enriquecedoras para mí. Al compartirla con el resto del grupo recuerdo la sensación de empezar a entender el porqué de todo aquello, ...surgieron muchos aspectos en común... Y aquello generó una identidad grupal muy fuerte..."

*compartíamos muchas cosas, pero lo importante era explicar la concepción de docencia, lo que creíamos y deseamos sobre lo que es enseñar en la universidad... entendimos que la tarea docente es compleja, más de lo que jamás hubiéramos imaginado...*⁴

Lo que se pretende con las autobiografías es que el profesorado participante se involucre en un proceso de autorreflexión que permita:

- identificar percepciones, creencias, supuestos, concepciones sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje. Ello ayuda a romper la tendencia a no desafiar ni revisar las teorías intuitivas y creencias.
- detectar las influencias de su socialización profesional (área de conocimiento, tradiciones culturales y profesionales) y sociocultural (género, clase social, tradiciones familiares), de su socialización educativa (procesos de escolarización, estudios universitarios).
- analizar cómo construyen su identidad como docentes e indagar cuáles son sus ideales sobre un buen alumno, una buena enseñanza, unos modos de relación e interacción didáctica.
- develar su aprendizaje experiencial para profundizar en la comprensión de sus modos de actuación y sus propias prácticas docentes como iniciación para romper el círculo vicioso de la reproducción de los esquemas de transmisión en lo que han sido socializado como docente.
- indagar sobre resistencias, obstáculos, condicionamientos que no ayudan en los procesos de mejoras e innovación de sus prácticas.

3.2. El taller de gestión del compromiso como parte de la construcción de una nueva identidad docente

De acuerdo con la propuesta de Zacarés e Iborra (2006), uno de los objetivos que está presente en una intervención sobre la Identidad, es facilitar la gestión de nuestros compromisos. Por todo ello decidimos trabajar el tema de la gestión de compromisos en un taller específico adoptando un enfoque experiencial orientado a la exploración de procesos (Ingarfield, 2007) y menos centrado en los contenidos experienciales, así como partir de la experiencia personal de los participantes.

El esquema general seguido es el siguiente:

⁴ Extraído de Carpeta Docente de un profesor del Programa de Formación Inicial (Curso 2006-2007).

1. El Formador introduce el tema: Una configuración (set up) abierta, enfoque sobre el tema a explorar, lo suficiente para que los participantes tengan un sentido general del tema.
2. Los Participantes hacen: Sin idea fija, solo lo suficiente para enfocar el explorar.
3. Los Participantes comprueban: ¿Qué han sacado?
4. Los Participantes dicen: Comparten la variedad de experiencias.
5. El Formador demuestra/dice: Introduce el modelo formal.
7. Los Participantes comprueban con y contra su propia experiencia.
8. Juntos identifican las variaciones en los resultados y los límites del modelo.

A partir de dicho esquema general se plantea el siguiente grupo de ejercicios:

1. Exploración por grupos de 4-5 personas sobre qué se entiende por compromiso.
2. Exploración del proceso de comprometerse. ¿Qué hacemos para comprometernos? ¿Hay diferencia entre implicarse y comprometerse?
3. Primer ejercicio. Por parejas.
 - a. A realiza un dibujo trazo a trazo, mientras B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el dibujo, comprometiéndose con cada trazo con una hipótesis determinada. Rotar.
 - b. Coger el dibujo de la otra persona y modificarlo, hacer un dibujo a partir del original, trazo a trazo. De nuevo B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el nuevo dibujo, comprometiéndose con cada una de sus hipótesis, modificándolas, entre otras posibilidades.
 - c. Averiguar con los dibujos los elementos significativos del "dibujante", valores, intereses, motivaciones, rasgos, a partir no sólo del tema del dibujo, sino también a partir del proceso de creación.
4. Segundo ejercicio. Por parejas.
 - a. A realiza una actividad que diseña y decide B. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - b. A realiza una actividad que él mismo diseña y decide. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - c. Comparar y buscar diferencias entre el paso (a) y el paso (b) teniendo en cuenta los dos contextos: elegido / no elegido, en términos de los procesos de iniciar, mantener y finalizar.

- 5. Tercer ejercicio. Aprovechar el Descanso.
 - a. Durante el almuerzo, atender a cómo inicias el descanso, cómo lo mantienes y cómo te reorientas para volver a la clase.
- 6. Regreso al aula y por grupos ejercicio de exploración, comparando los tres ejercicios en términos de:
 - a) Cómo habían iniciado la actividad, cómo la habían mantenido (y mantenían su compromiso con la misma) y cómo y por qué decidían terminar.
 - b) Un modelo de motivación que enfatiza: qué significaba la situación del ejercicio, qué efectos o logros producía y cómo te habías sentido a lo largo de los diferentes ejercicios.
- 7. Puesta en común de todos los grupos y conexión con el tema del compromiso, el establecimiento de direcciones vitales significativas y la construcción de un sentido de identidad.

La secuencia de ejercicios descrita, tiene como propósito principal explorar vivencialmente no tanto qué compromisos tienen los profesores en relación a su actividad como profesores en la universidad, lo que favorecería trabajar con contenidos, sino explorar el proceso de comprometerse, analizando la formación, mantenimiento y cuestionamiento de compromisos creados para la ocasión, así como los procesos de motivación implicados.

Por ejemplo, como resultado de este tipo de estrategia en un taller realizado con un grupo de veinte profesores de diferentes especialidades se trabajó el tema del compromiso como paso previo para la implementación de innovaciones en su práctica docente. En todo este proceso durante el taller la idea de compromiso se amplió yendo más allá de los significados planteados inicialmente, discutiéndose finalmente la idea de que cada compromiso planteaba la posibilidad de definir una dirección de desarrollo a la que tender. En este punto se incluyó la necesidad de construir contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004), por ejemplo mediante el equilibrio entre los desafíos propuestos por las actividades desempeñadas o metas seguidas en dichos contextos, y las habilidades o recursos necesarios para seguirlos, típicas en situaciones comúnmente conocidas como de flujo. Es entonces cuando dichas actividades, metas o ideales aportan una visión más significativa acerca de uno mismo, utilizándose el propio potencial de modo cotidiano, o al menos identificar cuando no es así, para cuestionar la propia situación personal respecto de los compromisos adoptados.

Se concluyó con la reflexión de lo que supone innovar en toda su complejidad, incluyendo las quejas, miedos y resistencias que comúnmente dificultan la puesta en práctica de dichas innovaciones (Kegan y Lahey, 2001, Wagner, y Kegan, 2006). Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los

compromisos, era uno de los elementos necesarios a constituir, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que implementaran experiencias concretas de cambio e innovación durante sus clases.

3.3. La carpeta docente como herramienta integradora del diario reflexivo y la autoevaluación: poniendo énfasis en el proceso

La carpeta docente es una estrategia formativa que ha adquirido últimamente gran difusión en el ámbito de la formación docente. Aunque, generalmente se ha utilizado mas con fines de evaluación y acreditación. En nuestro Programa de Formación Inicial tiene un carácter formativo y la finalidad es articular el aprendizaje de modo que permita ir progresando en el desarrollo profesional de una manera integral. Es el eje sobre el que se asientan las actividades y estrategias formativas: curso, talleres, grupos de trabajo. Además de ser una estrategia didáctica, la carpeta docente es el medio a través del cual los participantes demuestran lo que han aprendido durante todo el Programa. Es decir, se conviene en una estrategia de autoevaluación y evaluación.

Para que las carpetas docentes no se conviertan en una exhibición o recopilación de trabajos, es importante seguir una serie de fases interrelacionadas recordando siempre que tienen un carácter cíclico que permiten ir profundizando, completando y reconstruyendo nuestro aprendizaje a lo largo de todo el Programa. Las carpetas docentes se conciben como "acto teórico", es decir, son una estrategia para el análisis y metanálisis a través del cual el profesorado construye una imagen docente, conoce sus preconcepciones e ideas previas, reflexiona sobre sus actitudes, detecta sus potencialidades, identifica sus necesidades de formación y los aspectos que necesita profundizar. En muchos casos, el resultado de este análisis exige tiempo y maduración, puede llevar a desaprender, a cuestionar lo que se hace habitual mente y a que el profesorado se pregunte el por qué de su hacer.

Esta idea de proceso, de reaprender, de incorporar la reflexión la manifiesta claramente un participante en una sesión de retroalimentación sobre su carpeta docente:

“...durante estos meses en los que participo en este programa, los cimientos sobre los que construí mi primera visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido removidos, es de esperar que no se haya producido un mero cambio, sino que se haya iniciado un proceso, que sea constante. Pero me pregunto y me inquieta ¿qué consecuencias tendrá para mi docencia?”⁵

Lo más importante para desarrollar la carpeta docente como estrategia reflexiva es trabajar la retroalimentación de forma constante y sistemática. En este caso, el

Extraído de la carpeta docente de un profesor del Experto en Docencia Universitaria. Programa de Formación Inicial del Profesorado - Junio 2007.

equipo de formación ha desarrollado las tareas de estimular los procesos de reflexión a través de la retroalimentación y orientación para la indagación. Este proceso se ha completado en un diálogo entre formador/a y autor/a de la carpeta y en algunos casos en presencia de los pares que conformaban el grupo de trabajo o los seminarios. Es en estos encuentros donde se trabaja en base a la deliberación basada en el diálogo y la interacción.

El rol principal del formador/a es estimular y facilitar los procesos de indagación mediante diversos procedimientos: formular nuevas preguntas, profundizar en el análisis de lo oculto, ayudar a plantearse otros cuestionamientos, proponer algunas líneas de actuación, estimular la originalidad y creatividad para actuar en su propio contexto y situaciones de aprendizaje, sugerir bibliografía, estudios de casos. No se trata de permanecer pasivos ni abdicar a la responsabilidad de facilitar la comprensión y básicamente ayudar a la reconstrucción de sus conocimientos experienciales. Por ello, es necesaria una actitud de apertura, flexibilidad, tolerancia, tener competencias y habilidades metacognitivas y cierto grado de dominio de estrategias reflexivas para hacer frente a procesos abiertos y de gran incertidumbre. Se trata de orientar, apoyar, facilitar y contribuir a la comprensión, lo que exige mucho más que dar instrucciones y pautas.

Es responsabilidad del formador/a crear un clima adecuado para la retroalimentación que permita generar una comunidad de aprendizaje constituida por la interacción entre formadores, participantes y pares. Es en ese espacio de interacción donde se pueden generar los procesos de construcción y transformación duradera que no se queden simplemente en yuxtaposición de saberes sin una reconstrucción de los aprendizajes previos.

Lo que el profesorado incluye y documenta en la carpeta docente se basa en su concepción de enseñar y aprender y en la asunción de un modelo educativo de modo consciente y fundamentado, fruto de ese proceso de retroalimentación y reflexión. Es el propio profesorado el que asume el protagonismo en su carpeta docente, y lo más interesante es analizar su proceso de evolución y desarrollo hacia su aprendizaje autodirigido. En esta fase se hace más patente la vinculación entre la teoría y la práctica.

Es también en este contexto donde la autoevaluación cobra sentido de retroalimentación, de aprendizaje y permite el desarrollo personal y profesional. De este modo la autoevaluación, como bien indica Torres Santomé (2006), se convierte en una medida profesionalizante y contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado. Ayuda a revisar la vida cotidiana, las propuestas de enseñanza y aprendizaje, las dificultades, las propuestas alternativas, las cuestiones que necesitan mejorar o redefinirse.

3.4. Los grupos de trabajo e implementación de innovaciones: las tríadas potenciadoras de un aprendizaje reflexivo

Los grupos de trabajo son unidades personales, dinámicas y cohesivas. Permiten que los participantes tengan apoyo de los compañeros por medio de las actividades del grupo. El objetivo del grupo primario es que todos los miembros se apoyen mutuamente para lograr la consecución de las metas y líneas de actuación. Dentro del pequeño grupo se requiere un contrato o compromiso firme. Es importante negociar los roles y la organización interna del trabajo.

Para facilitar el trabajo de los grupos, especialmente el desarrollo de un pensamiento reflexivo adaptamos la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el diálogo reflexivo para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva. En nuestro caso adaptamos como estrategia formativa "las tríadas".

En primer lugar la finalidad de las tríadas es favorecer el intercambio de roles, permitir que todos pasen por la experiencia de presentar su situación, planificar la experiencia, realizarla y tener la posibilidad de contar con los compañeros como observadores y facilitadores. Los miembros de cada tríada pasan por todos los roles, lo que contribuye a desarrollar diversas capacidades, especialmente la de la empatía.

La retroalimentación de los pares influye en los procesos de autoevaluación particularmente en la dimensión de la práctica. Influye en los juicios que los profesores tienen acerca del grado en que sus objetivos se desarrollan (Ross y Bruce, 2007). Un modo de hacerlo es sugerir estrategias y trabajar de modo colaborativo para implementarlas. Sin duda, ello contribuye a romper el aislamiento y a conformar comunidades de aprendizaje que permiten compartir valores, desprivatizar la práctica y llegar a un diálogo reflexivo.

Las tríadas tratan de ayudar a hacer conscientes, visibles y explícitas las concepciones y estructuras de valores que subyacen en cada práctica. Sin duda, si queremos cambiarlas, reestructurarlas o mejorarlas hay que empezar por sacarlas a luz, analizarlas y a partir de entonces comenzar a transformar lo que sea necesario. Para seguir estos procesos se requiere apoyo y formación. En este caso no sólo de los miembros de la tríada sino también de un facilitador/a externa. Este rol lo lleva a cabo un formador/a del Programa que ayuda a profundizar en la comprensión de las situaciones analizadas, brinda orientaciones bibliográficas, estimula otras ideas de indagación y plantea nuevos interrogantes y preguntas de indagación.

Para ilustrar este proceso qué mejor que recurrir a sus propios protagonistas:

"Participar de las tríadas ha sido sin duda una experiencia muy enriquecedora que ha aportado significativamente a mi desarrollo profesional y personal. Debo reconocer que al principio, cuando nos conformamos como grupo, no estaba segura de cómo encararíamos esta experiencia y si seríamos capaces

de llevarla a cabo "exitosamente. Algo que favoreció el trabajo de nuestro grupo fue el clima de diálogo e interacción que se generó entre nosotros. La sensibilidad, apertura, motivación y compromiso de todos con el proyecto permitió una gran cohesión grupal. El respeto, la colaboración, el intercambio de ideas y puntos de vista, la responsabilidad, el buen humor y la actitud positiva hacia el cambio han sido una constante en nuestros encuentros de trabajo".

"Las tríadas han supuesto una verdadera innovación. Compartir la problemática de aceptar el reto de un cambio en la forma de impartir la docencia. Escuchar la opinión de compañeras que están en la misma situación en la propia clase. Aceptar ideas, sugerencias y propuestas desde otras perspectivas diferentes. Salir de una rutina que el sistema tiende a establecer y comprobar con satisfacción que el cambio es posible, que a otros les interesa, en una palabra que es viable"³.

3.5. Los seminarios o cómo pasar de la autorreflexión a la indagación basada en el diálogo

Es muy útil cuando se utiliza como estrategia de un grupo reducido y orientado hacia el aprendizaje buscando favorecer la autonomía y la cooperación. En el espacio de formación ayuda sobre todo a:

- La participación y la colaboración de los miembros que conformen el seminario.
- Facilita la presentación de casos, problemas, situaciones o incidentes críticos que requieran la búsqueda de mayor información para fundamentación, documentación, contraste.
- Permite un diálogo reflexivo, una toma de postura, asumir y defender ideas, ejercer diferentes roles.

Lo más costoso es iniciar procesos de reflexión que desencadenen una transformación de prácticas habituales. Por ello, tal y como indica Kemmis (1999), consideramos que, para introducir mejoras en las prácticas, la reflexión se debe dirigir a través de la autorreflexión y guiarse por los siguientes principios:

- El papel de la reflexión para orientar la acción en contextos históricos concretos y reales.
- Las relaciones sociales supuestas y prefiguradas en el pensamiento del actor y de la acción que adopte en razón de su reflexión.
- Los valores e intereses que enmarcan el pensamiento y la acción del actor.

⁶. Extraído de Diario Reflexivo de dos profesoras del Programa de Formación Inicial (Curso 2006-2007)

- Las bases ideológicas del pensamiento y de la acción.
- La reflexión como una práctica en una situación concreta y la naturaleza de la participación del actor en el proceso de comunicación, toma de decisiones y acción.

Es por ello que, siguiendo a Kemmis (1999) hemos considerado en los Seminarios las dimensiones básicas para lograr la implementación de prácticas innovadoras más allá de un imperativo legal. Y la necesidad de tener en cuenta la relación mutuamente constitutiva entre el pensamiento, la acción, el mundo social y el actor.

En los Seminarios transitamos de los procesos de autorreflexión individual trabajados con las otras estrategias a una reflexión compartida a través del diálogo, la observación y la retroalimentación. También logramos avanzar desde la reflexión más contemplativa a la acción y al compromiso con la mejora y transformación de las prácticas. Cómo lo señala un grupo de trabajo en el seminario final de su tríada:

"La reflexión compartida nos ha permitido desmitificar y romper esquemas, nos ha proporcionado una retroalimentación muy enriquecedora y especialmente, un análisis e interpretación de la realidad docente desde distintas estructuras de pensamiento y acción"⁷⁴

4. APRENDER DE LOS IMPREVISTOS PARA SEGUIR APRENDIENDO

Con la puesta en marcha de estas estrategias reflexivas y a través de indagar sobre sus resultados, logros y limitaciones vamos aprendiendo que otros modelos de formación y desarrollo profesional son posibles. Si queremos tener aprendices autónomos, críticos, reflexivos y que sigan aprendiendo a lo largo de la vida tendremos que desarrollar esas mismas capacidades en los formadores y formadoras. Esto no se logra *ipso Jacto*, ni por decreto, ni mucho menos con la expresión de finalidades y discursos. Necesitamos poner en práctica estas propuestas, reflexionar sobre esa práctica y continuar aprendiendo. Son procesos largos, complejos y permanentes. Son también costosos porque no pueden ser masivos, necesitan atender a un número reducido de participantes, pero son sostenibles dado que generan un gran impacto en la práctica. Desde luego que es más complejo que diseñar estrategias o actividades, porque se trata de actuar sobre concepciones y modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas institucionales y los procesos ideológicos, históricos, culturales, económicos que la sustentan.

Romper esa lógica cartesianonewtoniana que decíamos al comienzo nos exige actuar desde la coherencia y la vigilancia epistemológica. Exige una responsabilidad compartida, una dosis de realismo, que no de pesimismo, y un modo de comenzar

⁷ Extraído de la entrevista con la tutora de la tríada integrada por profesorado de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones. Mayo 2007.

a hacer, único modo de mostrar que es posible y real. Hemos aprendido que los principios que guían las estrategias son válidos y es necesario seguir profundizando en ellos para hacerlos cada vez más sostenibles y generalizados. Especialmente, hemos aprendido que el reto de la interacción entre conocimiento y acción supone acciones más integradas y duraderas, que la retroalimentación para que sea formativa y ayude a la autoevaluación tiene que abordarse de un modo más sistemático y formativo. En ello tenemos mucho trabajo por delante.

También hemos aprendido que se requiere mayor apoyo y reconocimiento a la tarea docente, más respaldo en la investigación sobre las prácticas como fuente de conocimiento público que oriente las políticas de formación.

Tal como indicaba Staël en el encabezado del artículo, necesitamos estar abiertos a los imprevistos, perder y recuperar el contacto con el lienzo, en nuestro caso estar abiertos a buscar otras lógicas que superen la lógica dominante con la que hemos mirado y nos hemos acercado a la formación y el desarrollo profesional. Este es el compromiso con el cambio y la transformación de las prácticas docentes dominantes. Para ello contamos con la indagación y la sistematización de las propias prácticas y de las que se constituyen en escenarios para un aprendizaje situado y autodirigido.

Es importante generar un conocimiento práctico que trascienda el conocimiento local y pueda convertirse en un conocimiento público que nos permita debatir, disentir, contrastar, adaptar y transformar la docencia universitaria.

REFERENCIAS

Arnau, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez y otros (Comp.), *Desarrollo profesional de Docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599-625). Madrid: Akal.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid: Pomares.

Brawn, Ja., Crumpler, Tp.(2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1) 59-75.

Brubacher, J, Case, Ch., Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity*, 6 (1). 3-25.

Côté, J.E., Levine, C.G. (2002). *Identity formation. agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: LEA.

Grushka, K., McLeold, J., Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection. *Reflective Practice*, 6 (2), 239-246.

Hobson, D. (2001). Action and Reflection: Narrative and journaling in Teacher Research. En G. Burnaford, J. Fischer y D. Hobson, *Teachers Doing Research: The power of*

action through inquiry (pp. 6-27). Lawrence Erlbaum Associates: London.

Ingarfield, T. (2007). Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones. Curso de Especialización del Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 2006-2007.

Kegan, R., Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey Bass.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín, y F. Angulo (Comps.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Margalef, L. (2005). La formación del profesor universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista Educación*, 337, 389-402.

Ross, J.A y Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.

Stael, N. de (1955). Cartas a Douglas Cooper. Antibes. Extraído de Exposición Fundación Caixa Catalunya. Junio a septiembre de 2007. Barcelona.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Wagner, T. y Kegan. R. (2006). *Change leadership: a practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Waterman, A.S. (2004). Finding someone to Be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity*. 4 (3), 209-228.

Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1). 31-46.