



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Pacheco Lora, Luis Carlos

La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes

Zona Próxima, núm. 19, julio-diciembre, 2013, pp. 107-118

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192010>

- 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

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION REPORT

La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes

*Teacher reflection: support
to promote representational
change in conceptions and
practices of teachers*

Luis Carlos Pacheco Lora

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 19 julio – diciembre, 2013
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



Sin título
Flavia Falquez

LUIS CARLOS PACHECO LORA

Psicólogo, Universidad del Norte. Especialista en Pedagogía y Didáctica, Universidad de Córdoba y Universidad Ciego de Ávila (Cuba). Magister en Educación, Universidad del Norte. Candidato a Doctor en Psicología, Universidad del Norte. Docente del Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba (Colombia). lpachecolora@yahoo.com

FECHA DE RECEPCIÓN: 2 DE JUNIO DE 2012
FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 DE NOVIEMBRE DE 2012

<p>El propósito del artículo es mostrar cómo la reflexión docente, que utiliza como foco de análisis las concepciones implícitas y explícitas de enseñanza y aprendizaje, constituye una estrategia para redescubrir o dar nueva jerarquía a concepciones arraigadas en supuestos tradicionales o de transmisión, predominantes en las prácticas docentes, a las cuales se les atribuye la falta de eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se argumenta que la estructuración de procesos de reflexión entre profesores, desarrollados mediante métodos y procesos de naturaleza sociocultural, con mediaciones que faciliten la explicitación y la toma de conciencia y, además, cuente con respaldo institucional, puede fomentar la reconstrucción de las concepciones implícitas y lograr una vinculación más coherente entre la teoría y la práctica docente, en la perspectiva de generar cambios en los procesos de formación inicial.</p> <p>Palabras clave: concepciones, cambio representacional, formación inicial, reflexión docente</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>The purpose of this paper is to show how teacher reflection, that uses the implicit and explicit conceptions of teaching and learning as the focus of analysis, constitutes a strategy to re-describe or give a new hierarchy to concepts rooted in traditional assumptions or transmission, predominant in teaching practices that lack effectiveness in the teaching and learning processes. It is argued that structuring reflection processes among teachers, developed through methods and processes of socio-cultural nature, with mediations that facilitate the state of specification and awareness raising, and also receive institutional endorsement, can foster the reconstruction of the implicit conceptions and achieve a more coherent relationship between theory and teaching practice, with a view to bring about changes in the processes of initial teacher training.</p> <p>Key words: conceptions, representational change, initial training, teacher reflection</p>
---	----------------	--

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), mediante Decreto 3238, reglamentó los concursos para la carrera docente organizados por la nación y los entes territoriales para proveer la planta estatal en las áreas del conocimiento obligatorias de la educación formal básica y media del país. De igual manera, con fundamento en el Estatuto de Profesionalización Docente (2002), estableció los requisitos de ingreso a diversos aspirantes: licenciados en educación, normalistas superiores, tecnólogos en educación, posgraduados en educación y profesionales con títulos diferentes al de licenciado; estos últimos provenientes de distintas disciplinas o profesiones. De esta manera, se desarrollaron las convocatorias de 2004, 2005, 2006 y 2009 para proveer los cargos vacantes de docentes y directivos docentes. Según cifras oficiales, serían 95.000 las vacantes a proveer mediante concurso público de méritos, en el período comprendido entre 2004 y 2009 (Plan Nacional de Desarrollo Educativo, informe de gestión junio 2008 a noviembre de 2009).

La inserción de profesionales no licenciados a la docencia oficial motivó la preocupación sobre su idoneidad para orientar procesos de enseñanza y aprendizaje. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) (2006) declaró que el objetivo central del gobierno es racionalizar recursos, solucionar problemas estructurales de empleo en el país y quitarle a la educación su fundamento pedagógico; de modo que, para ser maestro, ya no es necesaria una formación pedagógica, sino que cualquier profesional puede ser educador.

De esta manera, el panorama de la educación colombiana oficial de los últimos años muestra que, a través de políticas de provisión de cargos docentes, se vienen incorporando profesiona-

les de la educación de diferente naturaleza en los niveles del sistema formal de la educación pública. Por lo que es importante emprender indagaciones e intervenciones, a partir de la reflexión docente, sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje que predominan en estos noveles docentes; el nivel de consistencia que poseen estas concepciones; las diferencias comparativas entre los que poseen una formación en la especialidad docente y los que no la tienen; y la manera como estas concepciones se relacionan o pueden repercutir en las prácticas pedagógicas. Estos son problemas que merecen un interés propositivo; en consecuencia, es necesario inquirir acerca de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y sobre el papel que la reflexión docente puede jugar en la gestión del cambio educativo de los docentes que empiezan a desarrollar su labor profesional.

El propósito del artículo es mostrar cómo la reflexión docente, que utiliza como contenido o eje de análisis las concepciones implícitas y explícitas de enseñanza y aprendizaje, constituye una estrategia para *redescribir* o dar nueva jerarquía a concepciones profundamente arraigadas en supuestos tradicionales o de transmisión, predominantes en las prácticas docentes, (Aparicio & Herrón, 2006; Aparicio & Pozo, 2006) a las cuales se les atribuye -en parte- la falta de eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se argumenta que la estructuración de procesos de reflexión entre profesores, desarrollados mediante métodos de naturaleza sociocultural, que faciliten la explicitación y la toma de conciencia y, además, cuente con respaldo institucional, puede fomentar la reconstrucción de concepciones inadecuadas y una vinculación más coherente entre la teoría y la práctica docente, en la perspectiva del cambio en los procesos de formación inicial del profesorado.

Formación inicial e ingreso a la docencia oficial en Colombia

Para la formación inicial de docentes en Colombia existen dos ámbitos de formación: El primero, las escuelas normales superiores de carácter oficial o privado. Estas ofrecen un programa de dos años -grados 12 y 13 o ciclo complementario- para la formación de docentes a los que se les confiere el título de Normalista Superior para ejercer en el nivel preescolar y el ciclo de básica primaria. El segundo ámbito corresponde a las universidades e instituciones universitarias -de carácter oficial o privado- con facultad de educación o con una unidad académica dedicada a la educación, que pueden otorgar el título de licenciado en las áreas básicas, para ejercer en todos los niveles, áreas y modalidades de la educación, de acuerdo con la especialidad del programa (Calvo, Rendón & Rojas, 2004).

Por otra parte, aunque no se ha previsto un sistema estructurado para la formación inicial de los profesionales no licenciados, a partir del Estatuto de Profesionalización Docente (2002), el mérito es el fundamento principal para su ingreso y se requiere que los aspirantes superen el concurso público que se convoque. Adicionalmente, el Decreto N° 2035 de junio 16 de 2005, precisó lineamientos para la formulación de programas de formación pedagógica dirigidos a los profesionales no licenciados, como requisito para acreditar al término del período de prueba.

Las normales y facultades, en la última década, centralizaron la formación para la profesión educativa bajo un concepto de identidad profesional básica y común; ahora, con la vigencia del estatuto de profesionalización, empiezan a alternar en el escenario con las profesiones. Entonces, se desconcentra la idea de la peda-

gogía *fundante* como identidad del educador, ya que otros profesionales pueden convertirse en docentes, siempre que se inscriban y superen los requisitos para el ingreso y nombramiento. De esta manera, la configuración de la profesión educativa reservada para formar licenciados o normalistas superiores, ahora quedó ampliada. Se ensancharon las fronteras con la incorporación de profesionales con conocimientos especializados en las áreas y con menor tiempo de formación en la teoría y la práctica pedagógica y didáctica, pues estos pueden tomar algunos diplomados complementarios de forma paralela a su desempeño en la escuela.

De otro lado, los estudios diagnósticos de Calvo et al. (2004) revelan que en Colombia están ingresando a las instituciones formadoras de docentes, jóvenes de los sectores socio-económicos más vulnerables, en su gran mayoría mujeres, con menos oportunidades y capital cultural y social, y con más bajos resultados en las pruebas de Estado. Estas optan por la carrera docente como la más inmediata oportunidad para ingresar a la universidad, a veces con poca motivación o convencimiento de lo que significa enseñar y ser docente.

Ante este panorama de la educación colombiana, es importante empezar a investigar y promover la reflexión docente sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentan las prácticas de estos noveles docentes, con el fin de determinar el papel de estas concepciones en la calidad de la educación que imparten y en la manera como asumen el saber y la práctica pedagógica. Además, en términos de mejoramiento de la calidad educativa, aún no se dispone de resultados, ni del impacto de esta política educativa de ingreso a la docencia estatal.

Inserción profesional y topografías del pensamiento de los profesores principiantes

Investigaciones de diversos contextos subrayan los problemas que afrontan los docentes principiantes, entre otros: la calidad relativa de la formación inicial recibida y de la *cultura* docente de los contextos escolares en que les corresponda realizar su docencia (Cornejo & Padilla, 2008); la poca orientación para resolver dilemas de la práctica pedagógica (Marcelo, 1988); el carácter aislado de su trabajo, las dificultades de adaptación al desempeño, la deserción, el desarrollo de prácticas intuitivas y poco efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marcelo, 2008); la reproducción de prácticas dominantes o tradicionales asociadas a sus propias concepciones implícitas (Beca & Cerda, 2010).

La investigación sobre el pensamiento de los profesores reconoce que comprende dos dimensiones: una explícita y otra implícita (Wittrock, 1997). A la acción real del profesor dentro y fuera del aula le subyacen concepciones mediante las cuales describe y explica los fenómenos educativos. Muchas de estas acciones son poco reflexionadas o implícitas. En concordancia con Martín y Cerví (2006), la indagación de las concepciones de aprendizaje y enseñanza desde la relación entre explícitas e implícitas, constituye un camino apropiado para identificar cuáles son y cómo se construyen, tanto en los profesionales con formación pedagógica como en los que no tienen esa formación, lo cual es significativo cuando se pretende realizar una intervención desde la reflexión docente.

Estudios previos han mostrado, sin discriminar el nivel de formación pedagógica, un mayor porcentaje de docentes tradicionales que constructivistas (Aparicio & Herrón, 2006; Aparicio & Pozo, 2006). Por ende, es de suma importancia

conocer y reflexionar, de manera más profunda, sobre las concepciones que dan soporte al quehacer de estos profesores y determinar su papel en la calidad de la educación que imparten.

Según Marcelo (2008), el período de inserción profesional es una de las etapas más importantes del proceso de aprender a enseñar, pero suele estar muy desatendido. Una persona que se forma en un programa de licenciatura, en una normal superior o en una profesión y, luego, quiere convertirse en profesor, previo a esa condición, es mucho el aprendizaje -estructurado en teoría y práctica o no- que ha acumulado a lo largo de la vida. Tras tantas horas de observación como estudiante, configura un sistema de creencias, concepciones o teorías personales hacia la enseñanza que influyen en la manera como el aspirante a profesor interpreta sus experiencias en la formación. Además, estas concepciones pueden estar tan enraizadas que la formación inicial no logra cambios profundos.

Los profesores principiantes desarrollan teorías prácticas que surgen como consecuencia de tener que abordar problemas de enseñanza durante sus prácticas de aula (Marcelo, 1998). Así mismo, el desarrollo de estas teorías prácticas ha configurado una serie de topografías: los profesores son prácticos reflexivos que producen pensamientos explícitos e implícitos; la naturaleza y el estatuto epistemológico de los principios tácito y explícito del pensamiento de los profesores son distintos a los clásicamente reconocidos como válidos en la epistemología tradicional; los pensamientos de los profesores median las acciones y prácticas pedagógicas cotidianas que desarrollan; estas concepciones constituyen un filtro cultural difícil de superar en los procesos de desarrollo profesional docente y en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que los profesores asumen.

Lo anterior plantea una categoría de conocimiento cotidiano diferente de la categoría de conocimiento científico. Según Perafán (2004), las investigaciones sobre el conocimiento práctico del profesor buscan reconocer como legítima esta clase de conocimiento que se ha construido en la historia cotidiana de la enseñanza y cuyo estatuto epistemológico es distinto del tradicional.

En conclusión, las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre prácticas culturales y no se fundan necesariamente en el conocimiento científico o profesional exclusivamente. Se originan también en saberes explícitos e implícitos elaborados por los docentes en su propia cotidianidad. Incluso, un aspecto interesante por esclarecer en los estudios sobre las concepciones de los maestros, es la revisión de las inercias o rutinas que operan en muchas prácticas docentes ejercidas de manera poco reflexiva, que prolongan la existencia de muchos hábitos y concepciones poco efectivas, que amenazan la calidad individual y colectiva de las prácticas pedagógicas y afectan el desarrollo profesional de los docentes.

Por esto, instalar la reflexión docente, teniendo como eje las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se torna en una propuesta válida de intervención, tal como lo sustenta Marcelo (2007), en el sentido de que los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes.

Análisis de la naturaleza implícita y explícita de las concepciones y su uso como eje de la reflexión docente y el mejoramiento de la práctica

El tema de las concepciones se ha abordado con enfoques teóricos y metodológicos heterogéneos. Estas concepciones subyacen a las acciones o prácticas pedagógicas; además, buena parte de los cambios educativos son posibles, si se reestructuran las concepciones y prácticas tradicionales que interfieren el tipo de aprendizaje y enseñanza que requiere la sociedad del siglo XXI.

El análisis de la práctica docente se ha desplazado desde el paradigma proceso-producto, centrado en el comportamiento (Broophy & Good, 1986), hacia el paradigma cognitivo, con predominio de los estudios sobre el pensamiento del profesor (Clark & Peterson, 1986). Esta última perspectiva considera al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción en el aula con los alumnos. Asimismo, el contenido del pensamiento docente –concepciones, creencias, teorías– se constituye en tema vital para la comprensión y transformación de la práctica de aula (Martín, 2009).

Subsiguiente al reconocimiento de que las concepciones de los profesores sobre el proceso educativo son imprescindibles para la comprensión y mejoramiento de las prácticas docentes, la psicología aportó el estudio de la naturaleza implícita o explícita de las teorías personales (Reber, como en cita en Pozo, 2003). La investigación sugiere que las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen distintos niveles de explicitación (Karmiloff-Smith, 1994). Para el contexto de la educación y de la investigación de las concepciones, es importante no perder de vista la

consideración de un *continuum* que va desde lo implícito a lo explícito, como una necesidad para entender la adquisición del conocimiento y el papel que juega esta relación en la posibilidad de integrar procesos que expliciten y ayuden a reconstruir representaciones inicialmente implícitas. La comprensión de estos distintos niveles de representación constituye un proceso por recorrer para alcanzar un ejercicio profesional reflexivo y eficaz en las formas de enseñanza y aprendizaje.

En este artículo, se apunta hacia la perspectiva de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, que considera fundamental su revisión o *redescrición*, tener conciencia de ellas y provocar su redefinición en contextos y situaciones apropiadas. De otro lado, para comprender las prácticas docentes y transformarlas, también es primordial acceder a los conocimientos explícitos de los docentes y establecer el papel que tienen en la toma de conciencia y en la formalización del pensamiento (Pozo & Pérez Echeverría, 2009). En ambos casos, la forma de entender la naturaleza de las concepciones dentro de un continuo más implícito a uno más explícito, es factor trascendental para instalar procesos de reflexión docente entre cognición y acción, entre discursos y prácticas, y en el logro de los procesos de cambio representacional o conceptual.

En este marco de las teorías implícitas, los procesos de cambio representacional se concentran en el estudio de la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, se indaga el porqué de estas concepciones (Pozo et al., 2006). El enfoque de las teorías implícitas se propone desde la perspectiva del cambio conceptual. La hipótesis de las teorías implícitas es una propuesta de conceptualización de la naturaleza de aquello que cambia, y del cómo se produce este cambio (Pozo & Gómez Crespo,

como se cita en Clarà & Mauri, 2010, p. 134). Lo que se intenta promover es un proceso de reestructuración de ciertos principios o supuestos que subyacen a las concepciones implícitas profundamente arraigadas que limitan los progresos en los modos de enseñar y aprender.

Este conocimiento implícito se opone en su naturaleza a los conocimientos explícitos. Pozo et al. (2006) destacan algunas características del conocimiento implícito: es de naturaleza tácita, no verbalizable; es de naturaleza implícita, a priori y es posible explicitarlo; es de naturaleza situada, es decir, funciona de manera dependiente o ligado a alguna situación concreta de la práctica-uso en acción-; tiene una naturaleza encarnada, con profunda carga moral y emocional; aunque el conocimiento implícito se torne explícito, no significa que sea automáticamente controlable conscientemente (Clarà & Mauri, 2010).

Según Pozo et al. (2006), la cultura académica privilegia el conocimiento explícito. Los modelos de formación docente, los modelos de enseñanza y las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se ocupan de los procesos cognitivos formales y explícitos del docente y quizá no se reconozcan los conocimientos implícitos o intuitivos. Sin embargo, el llamado de atención a estudiar lo implícito se relaciona con hallazgos de la psicología cognitiva que muestran que en el funcionamiento habitual, natural, de la mente humana, suelen tener primacía funcional los procesos y representaciones implícitas, razón por la cual se necesita examinar las concepciones como teorías implícitas. Este es un enfoque que se concentra en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes relativas a los estados, contenidos y procesos individuales basados en experiencias sociales y culturales (Pozo et al., 2006).

Pozo et al. (2006) identifican en su revisión más actual cuatro categorías de teorías denominadas así: *teoría directa*, *teoría interpretativa*, *teoría constructivista*, y *teoría postmoderna*. Cada una de estas teorías se estructura a partir de principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales: (a) *La teoría directa*, se restringe a los resultados del aprendizaje, sin contemplar el contexto, las condiciones y los procesos de la actividad del aprendiz. El conocimiento en el aprendiz sería una reproducción o copia fiel del modelo original de información. Esta teoría se ajusta al modelo conductista; (b) *la teoría interpretativa* vincula los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de una forma lineal. Sostiene que las condiciones son factores necesarios para el aprendizaje, pero no suficientes para explicarlo. En esencia, el aprendizaje se atribuye al funcionamiento de los procesos, las mediaciones o la propia actividad del sujeto, que atenúan la distorsión en el propósito de asegurar los resultados, que corresponden a la obtención de una copia fiel del objeto por aprender. En este aspecto, es similar a la teoría directa. Esta teoría se ajusta al modelo del procesamiento de información; (c) en *la teoría constructivista*, el aprendizaje se percibe como un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados. La actividad del individuo y de los procesos psicológicos en el aprendizaje configuran el centro de esta teoría, en la cual no existe un solo resultado óptimo, lo que configura un relativismo, ya que las representaciones referidas al objeto que la persona posee de antemano, el contexto en el que es apprehendido y las metas fijadas en torno a dicho aprendizaje, son variables que intervienen en los resultados obtenidos con distintos matices; (d) *la teoría posmoderna* asume una posición de relativismo radical. El conocimiento es resultado de procesos de construcción y reconstrucción en los que no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del

conocimiento. Todas ellas responderían a criterios situacionales. Esta versión se asocia con un constructivismo radical (Pozo et al., 2006).

La exposición de estas teorías nos lleva a la idea de que los profesores pueden pasar de teorías de aprendizaje y enseñanza menos elaboradas y simplistas, donde el aprendizaje y la enseñanza se asientan en principios de reproducción y copia fiel de una información, hacia posiciones más sofisticadas de aprendizaje y enseñanza, pero para ello deben aumentar sus posibilidades de concientización y reflexión sobre sus propias concepciones. Por tanto, si se considera prioritario en educación comprender qué aspectos afectan el desarrollo de la enseñanza y cómo se pueden transformar las prácticas educativas, es pertinente tener en cuenta las concepciones implícitas que el profesorado mantiene y las características que presentan (Marrero, 1988).

Pozo (2003) y Pozo y Gómez Crespo (1998) proponen un triple proceso de reconstrucción de las teorías implícitas. El avance de una teoría implícita a una más desarrollada requiere reorganizar algunos de sus supuestos o principios básicos de manera que pueda entenderse como un proceso de auténtica reestructuración de esos principios (Pozo, 2003). Los tres procesos son: (a) *Reestructuración teórica*: la reconstrucción teórica de una teoría simple a una más compleja requiere disponer de estructuras conceptuales más complejas en las que se integren *las más elementales*; (b) *explicitación progresiva*, diferenciar los componentes representacionales de cada teoría y diferenciar las estructuras subyacentes a las concepciones implícitas, de las estructuras y modelos de las teorías científicas; (c) *integración jerárquica*, se busca que las concepciones implícitas y las teorías científicas se integren en un marco común, lo cual no significa la sustitución de unas por otras, sino más bien lo que Pozo

y sus colaboradores denominan *redescripción* representacional (Pozo, 2007).

En suma, el proceso de reconstrucción de las teorías implícitas, desde una posición de cambio conceptual o de *redescripción* representacional (Pozo & Rodrigo, 2001), implica tomar conciencia de aquellas concepciones profundamente arraigadas, construidas en entornos informales y que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje parecen más difíciles de abandonar, para reelaborarlas a partir de teorías alternativas que se plantean en el proceso reflexivo (Martín, 2009). El proceso de *redescripción* o reconstrucción de las concepciones implícitas en concepciones más complejas, no implica que sean sustituidas, eliminadas, llegando a perder su sentido o identidad; por el contrario, lo que intenta el proceso es dotarlas de sistemas explicativos más complejos que permitan redireccionar el discurso y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1997).

Algunas ideas finales a manera de propuesta: los mecanismos del cambio representacional

El objeto de la reflexión. El interés del trabajo con este núcleo docente insertado en el magisterio colombiano es desarrollar una actitud reflexiva individual y compartida (Brockbank & McGill, 2008) sobre la evolución y el contenido de las concepciones y su relación con las prácticas de aula. Las formas de trabajo reflexivo individual y colectivo permiten potenciar el intercambio de experiencias docentes entre colegas y propiciar la toma de conciencia sobre las propias concepciones implícitas y las de sus pares. Bajo estas posibilidades de diálogo reflexivo, intencionado y consciente, se quiere facilitar la modificación de hábitos, rutinas, concepciones menos sofisticadas y la solución de problemas prácticos de enseñanza y aprendizaje, derivados de la persistencia en

concepciones menos eficaces para la práctica docente (Pozo & Pérez Echeverría, 2009).

La voluntad política y el apoyo institucional. Se requiere el apoyo de órganos de gobierno -departamental, municipal e institucional- para coordinar aspectos de participación, cobertura, focalización, asignación de tiempos y espacios, coordinación de equipos de trabajo, infraestructura técnica y logística y la determinación de políticas de incentivo a la formación. También se demanda la participación de los directivos para asignar mentores a los profesores principiantes, facilitar los espacios para el encuentro, la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo. En el desarrollo de este tipo de programas, es importante estimar la vinculación de instituciones universitarias con facultades de educación, formadores especialistas y profesores expertos invitados o colaboradores. En términos generales, de acuerdo con Martín (2009), las prácticas reflexivas deben ser promovidas con apoyo administrativo institucional.

Hacia una metodología del proceso reflexivo. Conforme lo expresa Korthagen (2004), se requiere el talante para promover la reflexión, para que los profesores conciban su trabajo como sujeto al autoexamen y al aprendizaje permanente. En tal sentido, es a través de la reflexión que el profesor logra comprender mejor su actividad profesional; y esta reflexión sobre sus problemas de enseñanza, su práctica y su papel transformador en la sociedad, darán lugar a nuevas percepciones y formas de autoconciencia para enriquecer, sistematizar y reconstruir el conocimiento y la práctica de su profesión docente.

Bajo esta consideración, se requieren algunos elementos constitutivos de lo que podría ser una fase de diagnóstico y reconocimiento: (a) Lo *disposicional*: implica un proceso de determinación del interés participativo y el establecimiento de

factores emocionales y afectivos que favorezcan el clima de confianza, acogida, respeto y preparen para el intercambio dialógico, de significados, confrontación y consensos; (b) el dominio temporal y el contenido: es importante que los participantes sepan desde un principio los tiempos de dedicación al programa, el contenido y la naturaleza del programa que se va a desarrollar.

En segundo término, caben elementos que configuran *una fase de reflexión dialógica*: (a) De la agencia externa a la interna: tal como se expresa en conceptos de Vygotsky (1982), los procesos de toma de conciencia sobre nuestras propias concepciones se nutren de los procesos de intercambio con otros, que nos ayudan a tomar conciencia de nuestras propias concepciones y a cuestionarlas. En este proceso, la reconstrucción opera en doble vía: de lo colectivo a lo individual y de lo individual a lo colectivo; (b) el papel de los mentores: en esta etapa su papel es promover diferentes puntos de vista para asegurar una nueva descripción de las concepciones personales. Como parte del diálogo, los grupos de profesores guiados por el mentor experto, son animados a comparar sus perspectivas con las de otros colegas. Esto implica una formación previa de los mentores en los contenidos de la reflexión y en la toma de conciencia de sus propias concepciones para poder aportar su experiencia a los más noveles (Korthagen, 2004).

El tercer momento concierne a *una fase de reflexión autorregulada y crítica*: (a) La formación de los procesos de integración: como lo que se pretende es que el profesor logre una articulación jerárquicamente superior de sus concepciones (Pozo, 2006), tanto en la teoría como en su práctica, implica la participación autovalorativa en los procesos de planificación, intervención interactiva en clases y la valoración posterior de los dos momentos. El resultado de la actuación estratégica

del profesional reflexivo debe ser un dominio del contexto de las distintas prácticas y valorar críticamente su adecuación, con argumentos de las decisiones que se asumen; (b) la dimensión autorregulada de los procesos: en el proceso de construir una profundización y explicitación de las representaciones, los actores cada vez más son independientes de sus mentores y utilizan más controles autorregulados de los procesos (Brockbank & McGill, 2008).

En síntesis, en el presente artículo se ha indicado la puntualidad de introducir una intervención de procesos de reflexión entre profesores, a partir de métodos de naturaleza sociocultural, con mediación de herramientas que faciliten la explicitación y la toma de conciencia. Además, se requiere apoyo institucional. Todo esto, en la perspectiva de fomentar la *redescripción* de las concepciones implícitas de enseñanza y aprendizaje, lograr una vinculación más coherente entre la teoría y la práctica docente y trazar cambios en los procesos de formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS

- Aparicio, J.A. & Herrón, M. (2006). ¿Cómo creen que aprenden los que estudian sobre el aprendizaje?: una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 27-59.
- Aparicio, J.A. & Pozo, J.I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M.E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- Beca, C.E. & Cerda, A.M. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr Romero (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*, (pp.13-27). Chile: Santillana.

- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Broophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos* (pp. 328-375). (3ª ed). Barcelona: Paidós.
- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Clará, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa del profesorado. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*, Volumen III. (pp. 443-531). (3ª ed.), Barcelona: Paidós.
- Cornejo, J. & Padilla, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En J. Cornejo & R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140). Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Federación Nacional de Educadores (2006). La "evaluación de desempeño" de los docentes: ataque a la estabilidad y a la autonomía. *Revista Educación y Cultura*, 67, 4-18.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* (6), 61-80. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*, (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/EL_profesorado_principiante.pdf
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, (pp. 199-212). Madrid: Morata.
- Martín, E. & Cerví, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M.E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 419-433). Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Decreto 3238. Por el cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación*.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Decreto 2035. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002*.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-195608_archivo_pdf.pdf
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J.I. Pozo & F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá.
- Pozo, J.I. & Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. & Pérez Echeverría, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario socio-cultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*, (pp. 3-12). Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Wittrock, M.C. (Comp.). (1997). *La investigación de la enseñanza, II: Profesores y alumnos*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.