

**Resumen**

*Este trabajo presenta los hallazgos teóricos y empíricos obtenidos de una investigación sobre los procesos de reflexión colectiva que se desarrollan en espacios cotidianos de reunión de profesores. Concebida la práctica reflexiva como una metacompetencia profesional que está en la base de la actualización, profundización y movilización de los conocimientos profesionales, y su desarrollo en contextos de interacción, como vía estratégica para el fortalecimiento de la calidad de la educación, se entiende como piedra angular del desarrollo profesional docente. A partir de su identificación y análisis, se presentan aquí aquellos conceptos que permiten caracterizar las prácticas de reflexión colectiva desde el punto de vista de su presencia y estructura, a fin de aportar pistas relevantes para su promoción y desarrollo en contextos de ejercicio profesional.*

**Palabras clave:** formación de docentes, método pedagógico, comportamiento de grupo, práctica reflexiva, investigación-acción. (Tesoro de la UNESCO).

# Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes<sup>1</sup>

*Reflexive Practice as a Strategy for Professional Development: Presence and Structure in Teachers' Meetings*

*Práticas reflexivas como estratégia de desenvolvimento profissional: presença e estrutura nas reuniões de docentes*

**María Soledad Erazo-Jiménez**

Investigadora, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades,  
Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.  
maria.erazo@usach.cl

<sup>1</sup> Este artículo hace parte de la investigación Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y las condiciones institucionales en que se realizan, financiada por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt 2960055).

**Abstract**

*The theoretical and empirical findings of a broad study on the collective processes of reflection developed in routine spaces where teachers meet are presented in this work. Reflexive practice, viewed as a professional metacompetence that is the basis for updating, furthering and mobilizing professional knowledge and its development in contexts for interaction, as a strategic way to reinforce the quality of education, is understood as a cornerstone of professional development. Through their identification and analysis, the concepts that allow for a characterization of collective practices of reflection from the standpoint of their presence and structure are presented in this work to contribute relevant avenues for their promotion and development in the context of professional practice.*

**Key words:** Teacher training, teaching method, group behavior, reflexive practice, investigation-action (Source: UNESCO Thesaurus).

**Resumo**

*Este artigo apresenta os resultados teóricos e empíricos obtidos em uma pesquisa mais ampla sobre os processos de reflexão coletiva, desenvolvidos em espaços do dia a dia de reunião de professores. A prática reflexiva é a pedra angular docente, já que se concebe como uma meta-competência profissional situada na base da atualização, da profundidade e da mobilização dos conhecimentos profissionais. O seu desenvolvimento em contextos de interação concebe-se como caminho estratégico para robustecer a qualidade da educação. Depois identificá-la e analisá-la, neste artigo apresentam-se os conceitos que permitem caracterizar as práticas de reflexão coletiva seguindo a sua presença e estrutura, para contribuir com pistas importantes na sua promoção e desenvolvimento nos contextos de exercício profissional.*

**Palavras-chave:** formação de docentes, método pedagógico, comportamento de grupo, prática reflexiva, pesquisa-ação (fonte: Tesouro da Unesco).

Recibido: 2009-03-20 • Aceptado: 2009-08-03

ISSN 0123-1294. educ.educ., agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 47-74

## Introducción

La discusión en torno al desarrollo profesional docente ha pasado a constituirse en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo, en un contexto en el que los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones profundas de la sociedad demandan un replanteamiento de las funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación (Liston y Zeichner, 1993; Elliott, 1997; Labaree, 1992; Hargreaves, 1996; Goodson, 1997; Pérez Gómez, 1999). Este fenómeno se visualiza como un movimiento global, que atraviesa las fronteras nacionales, y que se expresa en tendencias diversas para las cuales el mismo concepto de profesionalización reviste significados y problemáticas también diversas.

El contexto teórico en que se da esta discusión es el gran debate intelectual acerca de la modernidad, en donde el cuestionamiento de las bases epistemológicas sobre las cuales se han establecido las relaciones entre razón y emoción, conocimiento y acción, teoría y práctica, han llevado a un replanteamiento de las formas modernas de pensar la actividad teórica y la actividad práctica, entendiéndolas como acciones humanas que responden a intereses y finalidades demarcados socialmente por el predominio de un conjunto de concepciones de hombre, mundo, sociedad y conocimiento, esto es, a una determinada racionalidad (Habermas, 2008).

Llevado al plano de la profesión docente, los alcances de este debate se han manifestado con especial fuerza, toda vez que, al igual que el conjunto de las prácticas sociales, la educación se desarrolla en un marco histórico, social, político e ideológico, que no solo contextualiza su acción sino que subyace y se manifiesta en las concepciones teóricas que animan los esfuerzos de reforma y cambio educativos, así como los modos en que nos representamos las prácticas educativas

de los profesores, las prácticas investigativas de los investigadores y las relaciones que se establecen entre ambas.

Desde el punto de vista de esta investigación, la posibilidad de responder a los desafíos que se plantean en la actualidad a la educación pasa necesariamente por la recuperación de los sujetos de la acción social, quienes, para estar a la altura de las demandas de los tiempos, han de incorporar a su reflexión teórica y práctica las preguntas que gravitan en el campo cultural y social. En el marco actual del debate, pasa por un “pensar” la educación como un espacio en el que se activan relaciones sociales y formas de transmisión de conocimientos que se corresponden con determinados supuestos epistemológicos, y por un “pensar” y “actuar” las prácticas educativas y el conocimiento desde el cual se producen dichas formas de transmisión, como prácticas socialmente construidas y legitimadas, en el marco de sus supuestos y de las condiciones materiales y simbólicas en que estas se producen. Supone, además, un replanteamiento de la naturaleza de la teoría y práctica educativas y del conocimiento que, como tal, las sustenta, así como una recuperación del sujeto-profesor como agente privilegiado en la transformación de los procesos educativos intencionados por la escuela.

Se entiende así que el profesor realiza su práctica en un contexto social específico –la institución escolar–, el cual define un campo de interacciones sociales complejas, en donde docentes y alumnos no sólo adoptan conocimientos provenientes de las esferas de actividad científica, sino que participan de manera activa en la estructuración de la situación educativa y, en esta medida, participan tanto en las interacciones y relaciones que allí se establecen, como en la forma de conocimiento que se construye en la escuela. Se trata, en este sentido, del desarrollo de una práctica analítica que, conceptualizada como “reflexiva”, constituye la base sobre la cual se fundan tanto la acción y efi-

cia profesionales del docente, como la producción del conocimiento teórico, necesarios para la realización de una acción profesional, cuyo margen de incertidumbre no puede ser resuelto exclusivamente por la aplicación mecánica de la teoría científica educacional.

Este enfoque, que está a la base de los planteamientos más recientes en torno a la profesión docente, tiene como fundamento una concepción del profesor como profesional reflexivo que, en primer lugar, es profesional; esto es, que en vez de limitarse a replicar en forma mecánica soluciones ensayadas por otros, indaga con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional, como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza. En segundo lugar, es un profesional reflexivo, que construye su propio conocimiento manteniendo una disposición de alerta intelectual, que le permite plantearse críticamente no sólo respecto de los procesos educativos y sus resultados, sino que además revisa y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y sus implicancias, abriendo camino tanto a la transformación de su propia práctica como al fortalecimiento, actualización y construcción de un conocimiento profesional específico.

Situados desde esta perspectiva, la presente comunicación da cuenta de los resultados de una investigación que, teniendo por finalidad aportar a la comprensión de una dimensión específica de la actividad docente –las prácticas de reflexión colectiva que desarrollan los profesores en sus reuniones habituales–, avanza en la identificación de categorías que permiten detectar la presencia de reflexión y su estructura en contextos de interacción profesional. Ello, con vistas a potenciar una manera particular de formar a los nuevos profesores, de ejercer la profesión, de resolver los pro-

blemas subyacentes a la práctica pedagógica y su posibilidad de transformación.

### **Profesión y desarrollo profesional docente**

Lo que constituye una profesión ha sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el alcance del carácter profesional de una ocupación, de manera de llegar a delimitar las competencias de base necesarias para su ejercicio, teniendo una incidencia notable en las representaciones que se ha forjado en torno a la demanda de profesionalización de los docentes.

Las diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones han vinculado el desarrollo de este tipo particular de ocupación a los procesos de industrialización desencadenados a partir de la revolución industrial, la conformación de campos de conocimiento cada vez más especializados, producidos por el desarrollo de la ciencia racional del siglo XVIII, y la consecuente diversificación y división del trabajo que ha acompañado la complejización de los sistemas productivos en las sociedades modernas. Las profesiones, como señala Gabriel Gyarmati, pasan así a ocupar una posición intermedia entre el estamento intelectual y el científico, constituyendo la punta de lanza del conocimiento en el terreno político y social. (Gyarmati, G., 35-36). En este contexto, el paso de una ocupación a constituirse en profesión pareciera establecer una aspiración que expresa no sólo el deseo a un mayor estatus social, sino la búsqueda tanto de un reconocimiento de la especificidad de la ocupación y la responsabilidad social que involucra su ejercicio, como de legitimación de espacios de autonomía que se consideran necesarios para el adecuado desempeño de la actividad.

En el análisis de los distintos enfoques es posible identificar un primer momento, que podríamos sindicar de “tradicional”, en donde los distintos autores se centran en la determinación de los rasgos constitutivos de la profesión, y un segundo momento

–marcado por el desarrollo científico y tecnológico de la segunda mitad de siglo, en especial el de las ciencias sociales, en donde la profesión es identificada en relación con una determinada práctica y tipo de conocimientos particulares, dando origen a una diversidad de enfoques.

Entre los autores que podríamos identificar con el enfoque de los rasgos se encuentran Ritzer & Walczak (1986, p. 6), quienes definen la profesión como “una ocupación que ha pasado por un proceso de desarrollo que les hace convencer a otros (por ejemplo, los clientes) que tienen una constelación de características habitualmente aceptadas como delimitadoras de una profesión” (citados por Gauthier, Clermont *et al.*, 1997). Aquí, Gyarmati (1984) identifica a su vez tres enfoques. Uno, en que se intenta definir las características inherentes a las profesiones así llamadas “verdaderas”, que las diferencian en forma relativamente precisa de las demás ocupaciones, permitiéndoles satisfacer un conjunto de necesidades sociales en forma eficiente<sup>2</sup>. Otro que, rechazando la dicotomía profesional-no profesional, reconoce grados variables de profesionalización para cada ocupación, estableciendo un continuo en donde la diferencia es más de grado que de naturaleza<sup>3</sup>. Y un tercero, en que los investigadores explican la existencia y rasgos de las profesiones sobre la base de las relaciones de poder que establecen entre ellas y los demás grupos e instituciones sociales<sup>4</sup>, en quienes reconoce que, si bien logran superar las limi-

taciones del enfoque tradicional, aceptan la lógica de la doctrina de las profesiones, según la cual es el espíritu de servicio, la naturaleza teórica de los conocimientos y la extensión del período de preparación, son la base del estatus y prerrogativas de los profesionales.

A este grupo de definiciones siguen los estudios sociológicos de las profesiones más recientes que, como señalan Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1996), permiten en la actualidad visualizar tres grandes tendencias en el estudio de las profesiones en general, y de la profesión docente en particular: el enfoque estructural funcionalista, el enfoque crítico y el enfoque socio-constructivista o interaccionista simbólico (Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P., 1993).

Estas diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones tienen en común el poner el acento en la caracterización de una ocupación como profesión, en el dominio de una determinada práctica. De igual modo, confieren un rol importante a los saberes que mantienen el estatus de profesión, “no puede haber una profesión con ausencia de una base de saberes formales capaces de orientar la práctica” (Bourdoncle, 1993, p. 105). Sin embargo, el análisis de la naturaleza de estos conocimientos, así como la función que cumplen en el desempeño de la profesión, señalan visiones claramente diferenciadas de lo que constituye el conocimiento y la práctica profesional.

En la perspectiva estructural funcionalista, la profesión docente es analizada –al igual que en los enfoques tradicionales– en función del reconocimiento y estatus de un grupo ocupacional que posee un conjunto de características que se asocian a las profesiones estables o “profesiones liberales”, claramente diferenciados de las otras actividades (manuales o de servicio). El estatus profesional está determinado por su posesión de un saber formal, reconocido por la ciencia. En esta visión está presente en muchos de los trabajos sobre la profesión

2 Características como: código de ética, prolongada preparación especializada, existencia de instituciones formadoras, orientación de servicio, autonomía, autoridad reconocida por la clientela y la cultura profesional respaldada por asociaciones profesionales formales, reconocimiento público del aparato legislativo, son las que se reconocen mayoritariamente como delimitadoras del carácter profesional de la ocupación.

3 En este grupo se encontrarían Ritzer y Waczak (1986, citados por Gauthier, Clermont *et al.*, 1997, p. 47), quienes identifican cinco niveles: 1. Profesiones marginales; 2. Ocupaciones que aspiran a la profesionalización; 3. Semiprofesiones (donde se ubicarían los docentes); 4. Nuevas profesiones; 5. Profesiones establecidas tradicionalmente.

4 En esta perspectiva, el autor rescata los trabajos de Beriant, 1975; Collins, 1975; Freidson, 1974; Johnson, 1972, y Larson, 1977.

docente, quienes enfatizan el conocimiento disciplinario a enseñar y desdeñan el saber pedagógico (saber específico de su trabajo) y experiencial. El ejercicio de la profesión se funda en la aplicación de los conocimientos fundados de las ciencias a la solución de los problemas de la práctica. Es aquí donde las universidades cumplen un rol preponderante en la determinación del estatus profesional, en tanto ellas legitiman el saber y certifican la experticia profesional. La apuesta básica es que el largo tiempo de preparación asegura a los futuros profesionales adquirir una personalidad profesional, una manera de ser socializado, de pensar y de actuar, que se identifica con profesionalismo. Dentro de esta corriente, al igual que en las otras dos enunciadas, existe acuerdo en aceptar que el conocimiento es fundamental en el desarrollo de una profesión.

El segundo enfoque, el crítico, enfatiza el análisis del discurso oficial emprendido por la ideología y la identificación de las políticas en juego en la constitución de las profesiones. Los sociólogos se esfuerzan por identificar el trabajo de negociación que concurre en el ejercicio de una práctica “monopólica”, y de precisar el lugar y fundamentos de los saberes expertos que legitiman el discurso profesional. (Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C., 1998, p. 15). Por su parte, Lessard (1989) identifica en el interior de esta corriente dos perspectivas. La primera, de orientación marxista, representada por autores como Apple (1994), Larson (1977), –entre otros–, estudia los valores e intereses de las clases profesionales, su evolución en el mercado del trabajo y los procesos de proletarización. La segunda, inspirada en los trabajos de Bourdieu, es representada por autores como Arliaud (1994), Muel-Dreyfus (1983), que abordan el estudio de la profesión a través de la aplicación de conceptos como “campo”, “hábitus”, “capital”. A esta lista habría que agregar un gran número de autores, como Giroux (1992) y Bernstein (1998).

Esta posición, dominante después de los años setenta, entiende la profesión como la capacidad de una ocupación de conservar un conjunto de conocimientos, de derechos, privilegios y obligaciones, proveniente de grupos sociales que, de otra manera, difícilmente estarían de acuerdo o cohesionados. Ello implica que la resistencia, o el potencial de resistencia, presente en diversos grupos sociales (el público, el Estado), deban ser superados por la profesión (Gauthier, Clermont *et al.*, 1997). Su poder deviene de la creación de un margen de incertidumbre e indeterminación dentro de un sector de actividad, el cual se resuelve por el dominio de un determinado cuerpo de conocimientos. Dicho margen sería mayor o menor según la imposibilidad relativa de proceder a una rutinización o a una segmentación de su trabajo en acciones simples y fáciles de aprender por los no iniciados. El supuesto básico aquí es que la profesión determina un poder fundado en la posesión de un saber específico, que le permite aportar una experticia profesional única para informar el margen de incertidumbre e indeterminación que existe dentro de un determinado dominio.

Desde un tercer enfoque, el socio-construccionista, se entiende la profesión como una construcción social, más que como una colección de atributos. Esta puede analizarse en razón de las diferentes interacciones a través de las cuales el grupo profesional se apropia, mantiene y renueva su territorio, así como de su estatus y privilegios, tanto materiales como simbólicos (Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C., 1998, p. 14). El ejercicio de la profesión no se reduciría aquí a la aplicación pura y simple de saberes objetivos o científicos, sino que es entendido como un trabajo interactivo y reflexivo, en el cual la resolución de situaciones complejas comporta procesos de producción y de movilización de saberes heterogéneos. Las competencias profesionales involucradas se entienden pertenecientes tanto al orden cognitivo, como

al afectivo, conativo y práctico, y sugieren una diversidad de saberes profesionales, esquemas de acción y actitudes movilizadas en el ejercicio profesional.

Esta perspectiva crítica al enfoque funcionalista su énfasis racionalista, en tanto que no reflejaría en verdad el funcionamiento real de los docentes expertos en interacción con sus grupos de alumnos, permitiendo solo una aproximación que señala que la profesionalidad de un profesor se caracteriza ciertamente por el dominio de “saberes profesionales” diversos, pero sin referir los esquemas de percepción, de análisis, de decisión, de planificación y de evaluación, que le permiten movilizar sus saberes en una situación dada (Perrenoud, 1996), ni las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión como la convicción de la educabilidad, el respeto al otro, el conocimiento de sus propias representaciones, el dominio de sus emociones, la apertura a la colaboración o el compromiso profesional, entre otros (Paquay, Leopold, *et al.*, 1996, p. 14). Del mismo modo, cuestiona al enfoque crítico el no considerar que los docentes, así como los trabajadores sociales o psicopedagogos, realizan un trabajo interactivo con seres humanos, la mayor parte de la veces entendido como un servicio, en donde la interpretación de las prácticas cotidianas no puede reducirse únicamente a su carácter reproductor de un orden social o una forma de dominación, ni a una lógica de poder.

En cada uno de estos enfoques, tanto en los tradicionales como en los actuales, el carácter profesional de una actividad así llamada “profesional”, está indisolublemente vinculada, entre otros, al dominio de un cuerpo especializado de conocimientos. La profesionalización, entonces, entendida como el proceso a través del cual los individuos adquieren la cuantificación necesaria para el ejercicio de dicha actividad profesional, se visualiza claramente vinculada al dominio de un cuerpo de conocimientos especializados que les habilita para el ejercicio de la actividad.

### **Especificidad y condiciones sociales de la profesión docente**

Para José Contreras, la condición de profesional de los profesores es una de las ideas más extendidas en la actualidad, siendo a la vez una de las más polémicas (Contreras, J., 2002, p. 17). A la base de esta divergencia se encuentra un hecho que se evidencia con claridad en la bibliografía especializada. Este es que el término “profesional”, aunque en principio parece referirse, sin más, a un conjunto de características y cualidades de la práctica docente, expresa opciones y visiones de mundo y educación particulares. La definición ideal del profesional docente es, como lo señalara Gimeno Sacristán, analizando la relación entre profesionalización docente y cambio educativo, “una construcción también ideológica relacionada con los valores dominantes en un determinado contexto” (Gimeno, S., 1993, p. 122).

Rescatando el valor de las aportaciones hechas por la sociología de las profesiones, los diferentes autores que han concentrado sus trabajos en la caracterización de la profesión docente, han llegado a relativizar la aplicación mecánica de los resultados de la investigación operada en otros campos, entendiendo que el ejercicio profesional de los profesores conlleva una serie de condicionantes y especificidades que requieren ser rescatadas para el análisis y proyección, tanto de los programas de formación como del perfeccionamiento en ejercicio orientado al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta especificidad dice relación tanto con las condiciones particulares del ejercicio profesional y del desarrollo profesional, como con la estrecha vinculación que se establece entre la demanda por profesionalización y los enfoques pedagógicos que orientan la enseñanza.

Con respecto a las condiciones específicas de la profesión docente, Clermont Gauthier y colaboradores (1997) señalan que, en efecto, la situación de enseñanza de cara a la profesionalización



de los docentes presenta efectivamente algunas problemáticas que la diferencian del ejercicio de otras profesiones. Se trata, en primer lugar –señala el autor–, de una profesión de masas, en donde la multiplicación de instituciones de formación, asociada al desarrollo de los sistemas educativos que se ha producido en este siglo, desfavorece el establecimiento de generalizaciones de estándares de formación y profesionalización, tanto por la diversidad de contextos en que se desarrolla la profesión, como por la heterogeneidad de los sujetos que acceden a ella. En segundo lugar, la enseñanza tiene una imagen desvalorizada y estereotipada como “ocupación de mujeres” o como una carrera de nivel medio que no atrae postulantes. Por otra parte, la ausencia de profesionales docentes en la discusión de la profesionalización sugiere que ellos no están preocupados del tema; la tesis en este sentido es que no creen en el discurso de la profesionalización, así como no creen en la universidad. Y, por último, las políticas salariales, las resistencias políticas de los padres, ciudadanos y políticos que controlan la escuela, la dificultad de ser reconocidos por la especificidad y valor de sus saberes docentes, se oponen al proceso de profesionalización (Clermont G., *et al.*, 1996, p. 52).

De alguna manera, este conjunto de condiciones propias de la profesión docente podría explicar el reconocido deterioro en que se encuentra, y las inadecuaciones a las demandas profesionales que se hacen al docente desde el campo social.

José Contreras (2002), analizando los procesos sociales vinculados al desarrollo actual de la profesión docente, que en gran parte se corresponde con el enfoque de Gauthier, asocia el estado actual de la profesión al conjunto de transformaciones que han operado en los campos social, político y económico en el curso de este siglo. En análisis que probablemente dé cuenta en gran medida de la situación de los docentes en nuestro país, reconoce un deterioro progresivo de las cualidades

profesionales y condiciones laborales de los profesores y profesoras, entendido por los teóricos críticos de las profesiones como un proceso de “proletarización”.

Esta progresiva descalificación (Contreras, J., 2002, pp. 20-21) se vincula, según los autores, a la lógica racionalizadora que ha acompañado la modernización de los sistemas educacionales, en donde la separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo, ha traído consigo una descalificación de los docentes, entendida como la pérdida de los conocimientos y habilidades vinculados a la planificación y comprensión global de los procesos. Una descalificación que se expresa tanto en la pérdida de competencia técnica como en la pérdida del sentido ideológico y moral del trabajo docente, en tanto las decisiones más importantes que afectan la educación quedan en manos de los expertos (que poseen el conocimiento especializado).

Dicha lógica racionalizadora llega a la enseñanza con la introducción del criterio de “gestión científica” y la tecnologización. La tendencia general, entonces, apunta a una separación del proceso global en fases y productos, trayendo consigo una burocratización de la enseñanza que da a otro de los fenómenos reseñados en el proceso de descalificación: la intensificación del trabajo educativo (Apple, M., 1994). Este conjunto de condiciones tendería a favorecer a lo menos dos de las características que se asocian al ejercicio profesional docente: la rutinización de su trabajo y el aislamiento de sus compañeros. En la medida que aumentan los controles y la burocratización, señala el autor, y que el trabajo docente pasa a ser completamente regulado de manera externa, basados en tareas que abarcan cada vez un campo mayor de acción, los profesores y profesoras deben concentrarse en responder a las múltiples funciones que se les asignan. La intensificación del trabajo se pone entonces en relación con la

descalificación intelectual de los docentes y la degradación de sus habilidades y competencias profesionales. Este proceso de descalificación profesional, sin embargo, es acompañado de nuevas formas de recalificación tecnológica, en la medida que han tenido que desarrollar nuevas habilidades profesionales, acordes con el proceso de racionalización de la enseñanza. Estas nuevas formas de calificación son precisamente las que se han enfatizado desde la racionalidad técnica en que se han apoyado los cambios operados en la gestión de la educación. Sin embargo, el dominio de estas competencias técnicas que le han permitido al profesor legitimarse al interior de esta perspectiva, es también el que le ha desplazado del rol protagónico y autónomo que de manera paralela se le demanda como expresión de su profesionalidad.

Al análisis de estas condiciones sociales del desarrollo de la profesión cabe agregar la estrecha vinculación que existe entre el modo de significar la acción profesional y los enfoques de enseñanza que gravitan en los discursos pedagógicos, en donde las cualidades profesionales que se requieren del profesor están indisolublemente ligadas a la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades, y la preeminencia de las distintas disciplinas educacionales en la investigación de la problemática educativa.

En este contexto, la perspectiva del profesor como profesional reflexivo se plantea como una opción paradigmática respecto de la educación y el cambio educativo, en donde se le asume no sólo como un técnico, que aplica conocimientos científicos en la enseñanza, sino que además puede entenderse como un profesional, sujeto de las decisiones y conocimientos que se activan en contexto escolar, y productor de un conocimiento teorético que le permite desarrollar una acción profesional, autónoma, creativa, eficaz y pertinente a la diversidad de situaciones en que tiene que desenvolverse. Como tal, tensiona de manera particular

la legitimidad de las diferentes formas de conocimiento que se articulan en la práctica pedagógica y la relación que se establece entre conocimiento científico y conocimiento profesional,

### **Conocimiento, profesión docente y prácticas de reflexión colectiva**

El análisis del carácter profesional de los docentes refiere un debate de larga data que dice relación con una discusión epistemológica en torno a la naturaleza del conocimiento pedagógico su carácter científico, práctico o praxiológico- y su relación con la naturaleza práctica de la educación (Carr & Kemmis, 2002; Ferry, G., 1991; Escolano, 1978; Feroso, 1997; Paquay, 1996; Gauthier *et al.*, 1997; Tardif, M., 1998, entre otros). Según sea el contexto teórico desde el cual se plantea la discusión, en los estudios registrados aparecen claramente perfiladas dos posturas. Una en que el debate se establece a partir de la caracterización de la teoría, en donde se busca establecer el estatus epistemológico del conocimiento pedagógico, y aquella que plantea la discusión en torno al conocimiento pedagógico a partir de la caracterización de su objeto: la práctica educativa. Otra, en donde la discusión se plantea a partir de la caracterización de la práctica educativa a la que se le atribuyen un conjunto de notas distintivas en razón de las cuales se establece la especificidad del conocimiento pedagógico.

Desde esta segunda perspectiva, el conocimiento pedagógico es concebido como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo, en función de las representaciones que dichos sujetos tienen, respecto de lo que constituye su propia práctica y la acción reflexiva que desarrollan. Es, en este sentido, un conocimiento que se construye desde la intersubjetividad de los actores que participan en su producción. Un conocimiento contextualizado y no generalizable, que se constituye en el que-



hacer práctico de los sujetos que forman parte de los procesos de producción. Aquí, las distinciones clásicas entre teoría educacional, conocimiento pedagógico y práctica pedagógica se dibujan de manera considerablemente distinta, y los problemas de legitimidad de los conocimientos científicos y no científicos en la formación y práctica profesionales es reemplazada por la búsqueda de pistas acerca de los diferentes tipos de conocimientos que se activan en el ejercicio profesional, las teorías y creencias de los profesores y el cómo es producido el conocimiento pedagógico en situaciones de interacción.

En este contexto, la práctica reflexiva pareciera vincularse de manera tan estrecha con el ejercicio de la profesión docente, en particular por la relación que se establece entre acción profesional y conocimiento, que no sería posible pensar en procesos de profesionalización, que respondan a las actuales demandas de cualificación que no tuvieran como fundamento la reflexión.

Respecto de dicha práctica reflexiva, la investigación ha acusado un incremento importante en los últimos años. A los trabajos de Valli (1997); Korthagen (1996); Beauchesne (1997); Perrenoud (1996); McMahon (1997); Haton & Smith (1995); Kenny & Andrews (1993); Copeland (1995); Zeichner (1993); Sparks-Langer (1990); Pultorak (1996); Munby & Russell (1997); Tardif (1997), que han abordado la investigación de las prácticas reflexivas focalizando su atención especialmente en los modelos y procesos de desarrollo profesional docente y formación de profesores, se suman hoy los de Aiello (2005); Sierra y Arizmendiarieta (2007); Fernández (2000); Sayago (2006); Martínez (2006); Rodríguez (2007); Tello (2006); Zambrano (2006), entre muchos otros, la mayor parte de ellos vinculados al debate en torno a la construcción del conocimiento didáctico y profesional.

Todos los trabajos se remontan o tienen como referencia obligada los aportes de dos autores que

surgen como los pilares del enfoque: John Dewey y Donald Schön, y en menor grado –cuando se trata de identificar tipologías reflexivas– se mencionan los trabajos de Max Van Manen. Los aportes de la investigación apuntan de manera predominante a establecer distinciones entre diversos tipos, contenido y niveles de reflexión, los procesos a través de los cuales se adquiere y desarrolla esta así llamada “metacompetencia reflexiva”, y a enunciar su vinculación con ciertas condiciones sociales del ejercicio profesional. La idea, señala Korthagen (1996), de que el profesor puede aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales, está vinculada al corazón de la profesionalización. Esto explica “no sólo la popularidad de la reflexión sino también la forma que el término ha sido interpretado por varios autores” (p. 317).

Esta idea aparece vinculada a una crítica al modelo de desarrollo y ejercicio profesional de la racionalidad técnica con su concepción de lo que constituye el conocimiento profesional riguroso (Schön, 1992; Zeichner, 1993; Contreras, 2002; Zambrano, 2006), y la incapacidad que este ha mostrado en la resolución de aquellas dimensiones de la práctica que no pueden plantearse como la aplicación de reglas definidas para el logro de resultados ya previstos. La racionalidad técnica, señala Schön (1992), es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los principios de la investigación universitaria contemporánea” (p. 17), defendiéndose en ella la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios más idóneos para determinados propósitos, señala el autor.

Los autores recuperados en el análisis de los procesos de reflexión señalan, además, de manera recurrente, la referencia de estos procesos a las condiciones sociales en que se producen. La práctica reflexiva ocurre dentro de un contexto social, señala Copeland (1995), entendiendo que la educación es una actividad social que involucra múltiples participantes y que ocurre en un lugar específico. Por esta razón –señala– es importante considerar el conocimiento de los elementos contextuales cuando se estudia la práctica reflexiva de los profesores. El autor identifica posturas distintas en relación con la delimitación de este contexto. Están aquellos que lo definen como lo que envuelve e influye como ambiente o circunstancias a la práctica reflexiva, solo como un asunto periférico, y quienes lo asumen directamente como una dimensión constitutiva de la práctica reflexiva y, por lo tanto, no está sujeto a investigación (Copeland, W., *et al.*, 1995, p. 349).

Donald Schön, por su parte, destaca el carácter social de los conocimientos tácitos de los profesores a través de la noción de “prácticum”. Desde el punto de vista constructivista, señala, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad. En su conjunto –señala la literatura especializada– los prácticos están permanentemente comprometidos con aquello que Nelson Goodman (1978) denomina “la construcción del mundo”, y poseen, además, una forma particular, profesional, de ver su mundo, y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. La práctica se aprende –dice Schön– a través de la inserción en un determinado prácticum. Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemá-

tico y sus patrones de conocimiento en la acción (Schön, D., 1992, pp. 44-46). Una práctica profesional viene a ser, en este sentido, la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey, las tradiciones de una profesión y convenciones de actuación que incluyen medios, lenguaje e instrumentos distintivos.

Dichas comunidades funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular, en las cuales las prácticas se estructuran en términos específicos y son modeladas a nivel social e institucional, de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Cuando el profesional reflexiona en la acción –señala Schön– tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas de su actuación por medio de las cuales lo controlan (Schön, D., 1992, pp. 41-42). Sin embargo, en cuanto al análisis de dicho contexto institucional, Liston, D. & Zeichner K. (1993) consideran esta referencia como insuficiente y restringida, ya que si bien su modelo consideraría cuatro “constantes” en la reflexión<sup>5</sup>, y sostiene que son susceptibles de cambio durante la reflexión, no desarrolla el punto.

Desde el punto de vista de los autores, esas constantes representan concepciones no cuestionadas, que encierran con frecuencia creencias y preconcepciones sociales implícitas, respecto de las cuales no solo se pasa por alto el valor que encierran, sino que además se tiende a considerar a los profesionales como sujetos que participan en una práctica reflexiva que, como individuos, son capaces de cambiar. La crítica de fondo a la inves-

5 Estas constantes se refieren a cuatro conjuntos de concepciones subyacentes relativamente estables y que proporcionan a los profesionales unas “referencias sólidas a partir de las cuales, en la reflexión en la acción pueden examinar sus teorías y marcos” (Schön, D., 1983, p. 270). Estas constantes son: 1) los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos; 2) los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva; 3) las teorías generales, mediante las cuales se explican los fenómenos; 4) los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional. Constituyen el telón de fondo de la reflexión sobre el conocimiento en la acción.

tigación desarrollada es la falta de nitidez con que aparece en la teoría la orientación hacia el cambio. Aunque Shön reconocería que las prácticas reflexivas acabarán enfrentándose, en último término, con las limitaciones institucionales, su proceso reflexivo (tal como lo presenta) no permitiría examinar adecuadamente tales limitaciones. Para hacerlo, tendría que incluir más acción y deliberación cooperativas, así como dejar de considerar los cuatro aspectos como constantes (Liston, D. & Zeichner, K., 1993, p. 82).

El carácter social de la práctica reflexiva se relaciona a su vez con la manera de interpretar los modos en que se construye el rol social del profesor. El maestro es tal, afirma Remedi (1989), en tanto se reconoce en una imagen que te permite incluirse y desarrollar una función; es decir, lo es en tanto se sujeta a la imagen de la función, la cual es una representación en la que se sintetiza una concepción del hacer y las condiciones institucionales para el desenvolvimiento del mismo. Por concepción, entiende el autor, la imagen que la institución realiza de un rol, en la que se definen maneras de un hacer y se otorgan significados a través de los cuales se establecen símbolos, preceptos y consecuencias. Esta concepción se materializa en los reglamentos y órdenes explícitos, los cuales recogen más allá de los límites de la función, la mistificación que se sostiene implícitamente en la institución. Por condiciones institucionales se entiende la distribución u organización del espacio y tiempo con que opera explícitamente la institución, la cual otorga una modalidad específica (implícita) al desarrollo de la función.

A pesar de esta reconocida referencia de la reflexión al equipo de pares y las condiciones institucionales, el análisis de la reflexión “sobre la acción”, y en particular de los procesos de reflexión colectiva de los docentes, es tal vez uno de los menos estudiados por la investigación. Las reuniones de profesores no aparecen entre los temas recurridos

por los autores, mucho menos las condiciones institucionales en que estas se desarrollan. Tal es así que, en la revisión bibliográfica desplegada, nos encontramos sólo con un estudio sistemático, de Conrad Izquierdo (1996), en donde el autor realiza un análisis de los procesos comunicacionales que se desarrollan en las reuniones de profesores.

De allí, entonces, que en el presente estudio se ha hecho una opción por abrir un campo de problematización que permita avanzar en el análisis de los procesos colectivos de reflexión que eventualmente pudieran estarse produciendo en los espacios de reuniones de los profesores, entendiendo que, desde esta perspectiva, es posible contribuir a la comprensión de una dimensión del quehacer docente que se vincula directamente a los procesos de profesionalización. Se ha optado también por abordar el problema desde una perspectiva socio-epistemológica, esto es, desde una mirada que sitúa al centro de los procesos de profesionalización, la construcción del conocimiento profesional, en contexto de interacción.

Así planteado el ámbito de problematización en que se inserta la investigación, se presentan a continuación los resultados de lo que constituiría una primera aproximación a la identificación de la presencia de prácticas reflexivas en contextos de reunión de profesores y su caracterización desde el punto de vista de la estructura que subyace a dicha reflexión.

### Metodología

El estudio asume como marco teórico-metodológico el paradigma interpretativo cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social (las prácticas de reflexión colectiva de los profesores), desde los actores que la realizan, y en el contexto del mundo de la vida (las instancias naturales en que estas se desarrollan) (Vasilachis, 2007). Atendiendo a las distinciones aportadas por Terhart (1987), quien referencia

tres enfoques de investigación interpretativa en el estudio del conocimiento y pensamiento del profesor: el enfoque etnográfico-descriptivo, el dialógico y el enfoque estructuralista (Elbaz, 1998, p. 90), se ha optado por este último, en el cual –según el autor– se busca el “aparato universal”, las reglas que hacen inteligible la acción social. Desde el punto de vista del diseño propiamente tal, se entiende como un estudio descriptivo al modo en que estos estudios son conceptualizados en los diseños de investigación cualitativa (Taylor & Bogdan, 1986).

A partir de esta relación que se establece en el proceso investigativo entre las distinciones teórico-conceptuales iniciales y el análisis de las prácticas reflexivas de los profesores, se trata de construir un tercer nivel teórico que denominamos “lenguaje de descripción”, entendido como una construcción probable que permite vincular las distintas teorías y conceptualizaciones elaboradas en contextos y problemáticas análogas a las abordadas en nuestro estudio y la especificidad de las situaciones a las que nos hemos aproximado en el transcurso de la investigación. Este lenguaje constituye un aporte específico de la presente investigación, en tanto permite llevar al plano de un conocimiento sistemático y categorial el análisis de la presencia de

reflexión y las características que asumen las prácticas reflexivas colectivas de los profesores a partir de una reformulación conceptual de los planteamientos que se derivan de las investigaciones y construcciones teóricas que le preceden.

### Fases y sujetos de la investigación

El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera se seleccionaron las unidades educativas que participaron en la investigación, en razón de la presencia de ciertas condiciones básicas para el desarrollo de reflexión. En la segunda –estudio en profundidad– se focalizó la mirada en lo que constituye el objeto de estudio propiamente tal: la identificación y caracterización de reflexión colectiva. Por último, en la tercera fase se reconstruyó teóricamente el objeto de estudio.

En la primera fase se incluyeron 146 colegios de educación básica<sup>6</sup> de la región metropolitana, equivalentes a un 10,2% del total de establecimientos consignados en las bases oficiales, seleccionados con base en un criterio de selección aleatoria, sistemática y estratificada, según dependencia administrativa (públicos, privados con financiamiento del Estado, privados), como se presenta en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Establecimientos participantes fase 1, según dependencia administrativa y total

Dependencia	No. total de establecimientos	No. establecimientos encuestados	Representación % del universo
Públicos	590	65	11,01
Privados financiados por el Estado	644	59	9,3
Privados	202	22	10,9
<b>Total</b>	<b>1.436</b>	<b>146</b>	<b>10,2</b>

<sup>6</sup> En Chile se denomina educación básica a los ocho años de escolarización primaria, que se inicia a la edad de seis años (primero básico) y concluye con la aprobación del octavo año.

En la segunda fase se observaron reuniones en 20 establecimientos, a los que se llegó aplicando los siguientes criterios: 1) unidades educativas que, de acuerdo con los antecedentes aportados por cada institución, se identificaran ciertas condiciones básicas para el desarrollo de prácticas de reflexión colectiva, entendidas como existen-

cia de reuniones sistemáticas, particularmente de contenido técnico pedagógico (38 establecimientos), y 2) unidades educativas en donde los directivos accedieran a la observación de las reuniones sistemáticas desarrolladas en su institución (20 de los 38). La distribución de los establecimientos participantes se presenta en el cuadro 2.

**Cuadro 2.** Establecimientos participantes estudio en profundidad (fase 2)

Dependencia	No. unidades encuestadas	No. condiciones generales	% condiciones generales	No. unidades observadas
Públicos	65	8	12,3	7
Privados financiados por el Estado	59	17	28,8	8
Privados	22	13	59,1	5
Total	146	38	26,0	20

#### Proceso de recopilación y análisis de datos

En el proceso de recopilación de datos se contemplaron tres *fuentes de información*: la información proporcionada por los directivos de los establecimientos, los registros de campo generados por el investigador para cada reunión observada y el registro grabado de las interacciones conversacionales producidas en las reuniones habituales de profesores. Las *técnicas* empleadas fueron el cuestionario postal, aplicado en la primera fase del estudio, y la observación no participante, empleada en la segunda fase, como estrategia de recopilación directa de información acerca de lo que ocurre al interior de las reuniones de profesores.

El análisis de los registros de las observaciones de reuniones, cuyo objetivo es detectar la presencia de reflexión y caracterizar las reuniones según el objeto de estudio definido, se realizó con las

técnicas de análisis de contenido, entendido como un conjunto de procedimientos que tienen por objetivo la producción de un “meta-texto” analítico en el que se representa el *corpus* textual de manera transformada y como medio productor de evidencias interpretables desde un nivel teórico relativamente autónomo. En el caso particular de esta investigación, y atendiendo a la necesaria definición de una teoría analítica de base, se optó por aquella según la cual el sentido del texto queda definido por el acto comunicativo concreto en el que se produce.

Consistentemente con esta opción fundante, se recurrió a la técnica de contenido de enfoque estructural (Navarro & Díaz, 1994), partiendo del supuesto de que el objeto en cuestión está conformado por un conjunto de elementos comunes (dimensiones, ámbitos) a todos los *corpus* tex-

tuales procesados y que estos, a su vez, estarían interrelacionados, constituyendo una realidad coherente. Dichos componentes se han indagado en el contexto de interacción, entendiendo que la presencia de reflexión colectiva constituye en esta lógica de análisis una categoría que tipifica la dinámica como son abordados los problemas.

Desde el punto de vista del procedimiento, en cada reunión registrada: 1) se identificaron los hitos de problematización que, de acuerdo con el marco de referencia conceptual, constituyen la base de la reflexión<sup>7</sup>; 2) se identificó la unidad de interacción en que se origina, aborda y resuelve el problema; 3) se analizó el contenido de cada unidad, buscando indicadores de presencia de reflexión, de acuerdo con las distinciones iniciales, contenidas en la definición de práctica reflexiva aportada por John Dewey; 4) se clasificaron las unidades de interacción con y sin presencia de actividad reflexiva, según se encontraran presentes dichos indicadores, y 5) se caracterizaron los procesos y eventos reflexivos según los objetivos de la investigación.

Para identificar la presencia de reflexión colectiva en contextos de interacción, se ha avanzado hacia una operacionalización de la definición de “acción reflexiva”, recuperada de J. Dewey. Según el autor, tal acción “supone una consideración persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce”. La pregunta aquí planteada es: ¿qué procesos podrían estar indicando presencia de reflexión en una reunión, tratándose de espacios comunicativos, interactivos, en donde la acción comunicativa es fundamentalmente una acción social (en el sentido

de Weber, 1997), en donde cada uno de los participantes dirige su acción comunicativa hacia un grupo, con quien comparte, y contexto cultural e institucional desde el cual establecen los significados de dicha acción?

El primer elemento considerado a partir de la definición es el “acto de detención”, que involucra la “consideración persistente y cuidadosa” de un tema o una situación planteada, lo que da cuenta de una disposición analítica por parte de los sujetos o el grupo. El segundo elemento, como parte de ese análisis, es la “explicitación de fundamentos”, y el tercero, la referencia a “causas” y “efectos”, también presentes en la definición.

Un cuarto elemento considerado tiene relación con los aportes de D. Schön. Según el autor, los profesionales operan con una base de conocimientos tácitos, que les permiten enfrentar y resolver una parte importante de las tareas propias de la práctica.

Sin embargo, ciertas situaciones, por su carácter “problemático-no rutinario”, ameritan una detención y una reflexión. De allí que se procediera en este estudio a buscar estos *hitos de problematización*, como espacios que potencialmente pudieran dar cuenta de procesos reflexivos en tanto se conjuguen el conjunto de condiciones teóricas aquí enunciadas. El quinto elemento tiene relación también con los aportes de este autor, según el cual, el problema no solo tiene que existir, sino que además *requiere ser considerado como tal por los prácticos*, sea que lo identifique el sujeto que lo plantea o quienes están en relación con él. Por tal razón en los análisis se encontraron reuniones en las cuales, si bien se plantean situaciones que pudieran aparecer como problemas, su presencia no dio paso a un proceso reflexivo.

El sexto elemento, que se desprende de este último, es que la reconstrucción del problema involucra “procesos de conceptualización”, de reconstrucción conceptual del problema, sobre la base de los conocimientos especializados que fun-

7 Por problema, se ha entendido, consistentemente con el marco conceptual, la presentación de una situación o temática que, por su carácter no-rutinario, podría originar la detención analítica de los participantes sobre el punto. Se entiende el concepto de problema en un sentido amplio y no sólo como planteamiento de situaciones “negativas”.



dan la profesión, lo cual permite entonces esperar que, en un proceso reflexivo, exista este acto de conceptualización.

### Resultados

Acorde con el enfoque metodológico empleado y la inexistencia de estudios de las prácticas colectivas de reflexión<sup>8</sup>, el análisis de los datos se realizó mediante el ejercicio de poner en interacción las conceptualizaciones iniciales de la investigación con los datos de las reuniones observadas. Como resultado de este proceso se han generado en la presente investigación datos que dan cuenta de dos tipos de aportes: 1) los resultados teóricos, entendidos como un conjunto de categorías emergentes que permitirían avanzar en la identificación, descripción y comprensión de las dimensiones colectivas de las prácticas reflexivas de los profesores en contexto institucional, y 2) los resultados empíricos de la investigación. A continuación se presentan, entonces, los hallazgos obtenidos en ambas dimensiones –teórica y empírica– tanto

en relación con la presencia de reflexión colectiva en las reuniones observadas, como de la estructura identificada en dichos procesos de reflexión.

### Presencia de reflexión colectiva en las reuniones de profesores

En el desarrollo de la investigación se programaron y realizaron un total de 39 observaciones a reuniones de profesores, en 20 establecimientos de la región metropolitana, con una distribución y frecuencia que dependieron de manera directa de la disponibilidad de los directivos de los establecimientos y –muy probablemente– de la recepción que pudiera haber tenido en los profesores la presencia de un investigador en el interior de sus reuniones. En efecto, así como hubo establecimientos en que fue posible volver por una segunda observación, hubo también aquellos en que las dificultades se multiplicaron tras la primera experiencia, llegando a hacerse imposible una segunda observación. La distribución de las observaciones realizadas por dependencia se presenta en el cuadro 3.

**Cuadro 3.** Observaciones realizadas por dependencia administrativa

Dependencia	No. unidades encuestadas	No. condiciones generales	% condiciones generales	No. unidades observadas	% acceso a observación	No. reuniones observadas
Públicos	65	8	12,3	7	87,5	14
Privados financiados por el Estado	59	17	28,8	8	47,0	11
Privados	22	13	59,1	5	39,1	14
Total	146	38	26,0	20	52,6	39

<sup>8</sup> La relación entre conceptualización y contexto de investigación se evidencia en este trabajo, ya que al centrarse la investigación empírica de la reflexión en los procesos reflexivos individuales de los profesores, ha generado categorías que para este estudio resultan insuficientes.

Desde el punto de vista de las *condiciones básicas para el desarrollo de procesos reflexivos en contextos de reunión* (criterio de selección aplicado para la fase dos), un primer dato relevante que surge de la investigación es que del total de establecimientos encuestados sobre la existencia de reuniones sistemáticas (semanales, quincenales y/o mensuales), particularmente de contenido técnico pedagógico, sólo en un 26% de ellos se darían dichas condiciones (38). En cuanto a su distribución por dependencia administrativa, los datos muestran una diferencia importante entre los establecimientos privados y públicos (59,1% y 28,8% en los privados; 12,3% en los públicos).

El segundo antecedente es la dificultad para acceder a la observación de dichas reuniones, en tanto sólo en un 56,2% de las unidades educativas en donde se detectaron condiciones, los directivos accedieron a que un investigador externo observara su desarrollo, mostrando la distribución por dependencia una mayor apertura en los establecimientos públicos (87,5% en los públicos, versus 47,0% y 39,1% en los privados).

En las reuniones observadas se buscó, según las conceptualizaciones enunciadas en la metodología, detención analítica, fundamentos, análisis de causas, análisis de efectos y conceptualización. A estos indicadores se fueron agregando otros, que en forma emergente fueron detectados en el interior de procesos reflexivos y que luego dieron origen a la categorización de la reflexión colectiva de acuerdo con los procesos puestos en acción.

De los 20 establecimientos participantes, sólo en *siete* de ellos se identificaron reuniones con presencia de reflexión. En ellos se observaron 39 reuniones, encontrando presencia de reflexión en 11. Aquí se detectaron 32 momentos de detención analítica, a los que se denominó “hitos de problematización”. Sin embargo, producido el “acto de detención”, sólo en 18 se desplegaron procesos que permiten caracterizarlos como “eventos

reflexivos”, cinco de los cuales abarcan la casi totalidad del tiempo (cuadro 4).

Se ha decidido hablar en estos términos, atendiendo a que se trata de reuniones habituales de los profesores, las cuales, por regla general, según lo observado, no tienen, en sentido explícito, una intencionalidad reflexiva, antecedente que será recogido luego en los análisis y conclusiones del estudio. Es así como se entiende, operativamente, por eventos reflexivos en esta investigación, aquellos intercambios conversacionales que se producen al interior de un espacio de interacción formal, como es una reunión, que dan cuenta de la presencia de los indicadores de reflexión derivados del marco conceptual y emergentes de la investigación.

De las once reuniones analizadas que contienen procesos reflexivos bajo estos criterios, diez corresponden a reuniones de carácter técnico pedagógico y sólo una a un consejo general, de carácter organizativo.

Del análisis por dependencia, por su parte, se desprende que dichas unidades corresponden a tres de dependencia pública (de siete observadas), tres de dependencia privada-subvencionada (de las cinco observadas) y sólo una es de dependencia privada (de las ocho observadas). Ello nos sitúa en una tasa de frecuencia que no alcanza al 50% en los establecimientos financiados por el Estado, los que atienden a más del noventa por ciento de la población escolar del nivel básico.

Por otra parte, en aquellas en que los sujetos presentan más de una situación o temática que se somete a problematización, los docentes y/o directivos de alguna forma van seleccionando en el transcurso de la reunión los temas o situaciones sobre los cuales reflexionan y en cuáles solo intercambian información o coordinan acciones. Tal como se observa en el siguiente cuadro, en ninguna de las reuniones en que se presentan múltiples hitos de problematización, la totalidad de ellos dan origen a procesos de reflexión.

**Cuadro 4.** Caracterización de los eventos reflexivos en las reuniones observadas

Tipo de reunión	No. de eventos reflexivos	Origen de la reflexión	No. de evento
Técnica	1 de 2	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	1 de 1 (reunión)	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	1 de 1 (reunión)	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	3 de 7	Presentación de temática o situación	1º
		Presentación de temática o situación	2º
		Búsqueda de información o desarrollo	3º
Técnica	1 de 1 (reunión)	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	4 de 7	Búsqueda de información o desarrollo	1º
		Búsqueda de información o desarrollo	2º
		Búsqueda de información o desarrollo	3º
		Búsqueda de información o desarrollo	4º
Técnica	1 de 1 (reunión)	Presentación de temática o situación	1º
Organizativa	1 de 2	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	1 de 1 (reunión)	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	1 de 4	Presentación de temática o situación	1º
Técnica	3 de 5	Búsqueda de información o desarrollo	1º
		Búsqueda de información o desarrollo	2º
		Presentación de temática o situación	3º
11 reuniones en 7 establecimientos	18 eventos reflexivos de 32 hitos de problematización		

En un análisis más detallado se encontró que, en doce de los dieciocho eventos registrados, la reflexión se origina en el contexto de la presentación, generalmente cuando corresponde al inicio de una reunión o la presentación del tema o situación, durante el desarrollo de la reunión. En los otros seis eventos es motivado por la pregunta o el desarrollo que realiza sobre el tema otro de los sujetos que participan en la reunión. En cada situación, sin embargo, se encontró un elemento

en común: el “acto de detención” es precedido –o desencadenado– por un participante (conductor de la reunión o profesor), que despliega una descripción analítica del tema o cuestión, plantea, ya sea antecedentes de la situación o tema, enuncia fundamentos, causas, implicancias, invita al análisis, propone criterios, identifica necesidades y/o señala la importancia de abordar la temática o situación. Dicha disposición analítica de los participantes está caracterizada por la presencia de un

conjunto de *procesos o acciones discursivas* que se despliegan en forma secuencial en la interacción, conduciendo hacia una profundización del tema o situación planteada.

Estos procesos se presentan como indicadores de actividad reflexiva en contexto grupal, dando cuenta de una diversidad de acciones discursivas que se corresponden, tanto con el acto de detención asociado a la consideración de creencias y prácticas de los participantes, como al análisis de los supuestos y consecuencias a que conducen.

### Caracterización de la estructura de reflexión colectiva en las reuniones de profesores

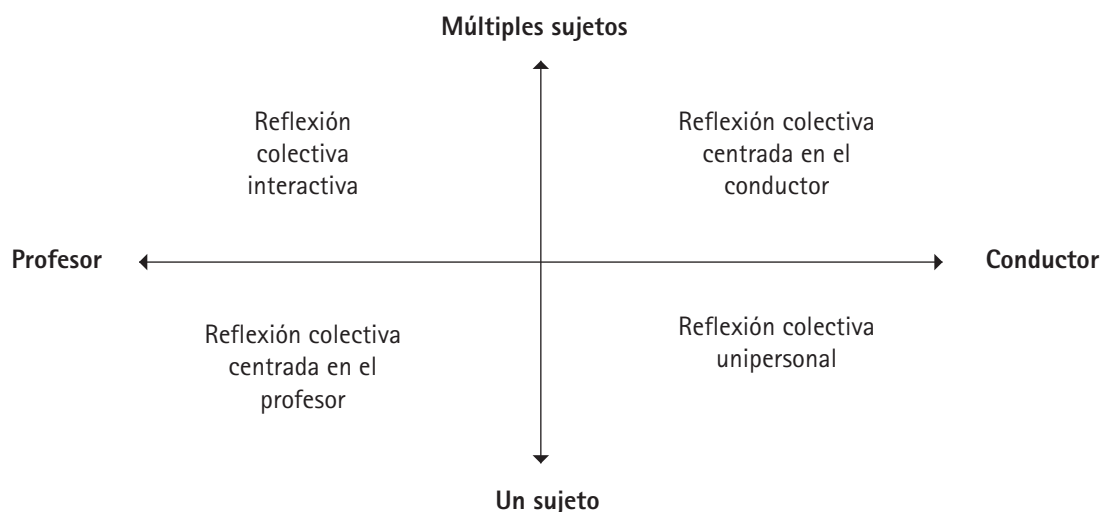
En cuanto a las características de la estructura que asume la reflexión en las reuniones analizadas, se detectó que es posible identificar algunas particularidades propias de la interacción, que se asocian a *la participación que tienen en ella los distintos sujetos*. Aplicando este criterio de análisis, las reuniones reflexivas de los docentes podrían ubicarse en un continuo que va desde la participación de uno de los sujetos presentes en la reunión (conductor o profesores como conjunto), hasta la

participación activa de todos los sujetos presentes (profesores y conductor).

Por otra parte, el proceso de reflexión mismo tiende a *focalizarse más o menos en alguno de los actores*, siendo este criterio otro elemento que permite caracterizar las reuniones o eventos reflexivos. En el caso de reuniones que contienen más de un evento reflexivo, se ha dado que cada uno de ellos presenta características distintas si se les aplican los criterios enunciados.

En un intento por dar cuenta de estas características estructurales, en el presente estudio se definieron cuatro tipos de reflexión colectiva: reunión colectiva interactiva (reflexión construida por el conjunto de participantes); reunión colectiva centrada en el conductor, reunión colectiva centrada en el sujeto profesor, reunión colectiva unipersonal. En este último caso, el único elemento que hace que la reflexión tenga el carácter de colectiva es el que se da en un contexto de interacción social y el sujeto que desarrolla el proceso reflexivo está orientado social y cognitivamente al grupo. Un ordenamiento de esta tipología se presenta a continuación en el siguiente esquema:

**Esquema 1.** Caracterización de la estructura de reflexión colectiva



Llevando estas categorizaciones a las reuniones con presencia de reflexión, se podría decir que, allí en donde se dan procesos reflexivos predomina una estructura interactiva en diez de los dieciocho eventos, seguida

muy atrás por la presencia de una reflexión unipersonal (tres eventos). Los eventos en donde la reflexión se da centrada en el conductor o los docentes, corresponden a dos eventos en cada caso (cuadro 5).

**Cuadro 5.** Caracterización de la estructura de reflexión colectiva en reuniones de profesores

Tipo de reunión	No. reunión	Tipo de estructura de reflexión colectiva	No. evento
Técnica	1	Colectiva unipersonal	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica	2	Colectiva centrada en el conductor	1º
Técnica	5	Colectiva interactiva	1º
		Colectiva unipersonal	2º
		Colectiva centrada en el conductor	3º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica	3	Colectiva interactiva	1º, 2º, 3º
	1	Colectiva interactiva	4º
	3	Colectiva interactiva	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Organizativa	3	Colectiva unipersonal	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica		Colectiva interactiva	1º
Técnica		Colectiva centrada en el profesor	2º
		Colectiva centrada en el profesor	3º

En el caso de los eventos o reuniones marcados por una estructura de reflexión personal, estos manifiestan algunas características que resulta interesante señalar. Es así como en la reunión del establecimiento número dos, el director, a la vez que plantea la problemática, desarrolla un análisis de la situación, cediendo la palabra a los docentes sólo al final de su intervención. Cuando surge desde los docentes una inquietud especí-

fica, esta es resuelta rápidamente, sin dar origen a procesos reflexivos.

La segunda situación corresponde a la presentación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), realizada por el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Aquí el conductor va presentando los artículos y conceptos de la Ley, a la vez que comenta, establece relaciones e implicancias. Los restantes profesores hacen pre-

guntas y comentarios eventuales, los cuales son respondidos y clarificados por quien conduce la reunión. Esta dinámica se da específicamente en este punto, ya que frente a otras temáticas planteadas en la reunión, la estructura de reflexión asume características diferentes, según se observa en el cuadro anterior.

En la tercera situación, el profesor de música expone, a modo de presentación, una serie de conceptos referidos a la disciplina y su enseñanza, planteando preguntas a los docentes, dialogando en torno a las respuestas y clarificando conceptos.

En los dos últimos casos, los límites entre “reflexión” y “aprendizaje” se tornan difusos, por cuanto la interacción conversacional asume las características de un perfeccionamiento, en donde uno de los sujetos, quien conduce, posee un conocimiento mayor sobre el objeto de reflexión. Sin embargo, constituyéndose en procesos reflexivos que efectivamente se han observado al interior de las reuniones observadas en este estudio, ha parecido interesante registrarlos como tales, en tanto que en realidad forman parte de un tipo de reflexión presente en las prácticas reflexivas colectivas docentes.

### Conclusiones

Seis son las conclusiones a las que se llegó a través del análisis de la presencia de reflexión colectiva de los profesores en las reuniones observadas, las cuales aportan un conocimiento, por una parte, de un cierto estado del arte de la presencia de procesos reflexivos en el sistema, y, por otra, de ciertas condicionantes para su desarrollo. Tanto dichas conclusiones como su fundamentación se presentan a continuación.

Un primer resultado que cabe aquí destacar es, precisamente, la baja presencia de reflexión colectiva detectada en las reuniones observadas: sólo en siete de las veinte unidades educativas que participaron de la investigación fue posible detectar

la presencia de procesos reflexivos. Una segunda constatación es que los procesos de reflexión colectiva observados se realizan de preferencia en reuniones cuya finalidad es el intercambio técnico pedagógico, por sobre las de carácter organizativo, de ciclo.

Una tercera conclusión guarda relación específica con la preparación de las temáticas que son objeto de reflexión: los procesos de reflexión colectiva no se improvisan. Tal como se señaló, los procesos reflexivos son siempre precedidos de la presentación de una temática o situación, para lo cual los sujetos –directivos o profesores de aula– han sistematizado antecedentes y/o preparado alguna actividad de profundización.

La cuarta constatación señala que los procesos de reflexión colectiva requieren de sujetos con intencionalidad reflexiva. No obstante la preparación a que se ha aludido, y aunque la mayor parte de las veces la reflexión se genera en el contexto de dicha preparación, en ocasiones la reflexión se origina a partir de la pregunta o búsqueda de información de otros sujetos que participan en la reunión. Ello podría estar señalando que, para que se desarrollen procesos de reflexión colectiva, se requiere, junto con la preparación, que alguno de los actores muestren en la interacción una intencionalidad indagativa y de profundización de las temáticas planteadas. En términos teóricos, este elemento refiere a las características de la cultura profesional que requeriría de procesos de indagación y profundización, tanto por parte de la investigación como por parte de los mismos profesores que ejercen la profesión.

Una quinta conclusión derivada de la investigación es que los procesos de reflexión colectiva involucran tiempo y/o selección de temáticas. Tal como se ha analizado, en cinco de las once reuniones en que se detectó la presencia de procesos reflexivos se dio una temática central en torno a la cual se desarrolla la interacción. A su vez, en



aquellas en donde se presenta más de una temática o situación central, los docentes y/o directivos de alguna forma seleccionan y deciden, generalmente a partir de la pregunta o solicitud de información, las que serán objeto de reflexión. Por otra parte, en las reuniones en que se desarrolla más de un evento reflexivo, el factor tiempo aparece como un elemento que confirma la necesaria disponibilidad de tiempo para la reflexión, por cuanto son reuniones cuya extensión es sustantivamente mayor que las restantes.

Finalmente, atendiendo a la estructura que asumen los tipos de reflexión, habría que señalar que, si bien es posible identificar al menos cuatro tipos que caracterizan la interacción, predomina en las reuniones observadas la estructura interactiva, seguida muy atrás por la presencia de una reflexión unipersonal, y aquellas en donde la reflexión se da centrada en el conductor o los docentes. Desde el punto de vista de las proyecciones teóricas y prácticas de los hallazgos de la investigación, el referir la construcción de conocimiento profesional a los espacios comunicativos que forman parte de la dinámica de interacciones formales naturales de los profesores, en donde la acción comunicativa es fundamentalmente una acción social, y en donde cada participante dirige su acción comunicativa hacia un grupo con el que comparte una cultura profesional e institucional desde la cual establecen los significados de dicha acción, se abre un campo de teorización y problematización específico que contiene, según lo enunciado por la propia literatura especializada, un enorme potencial de profesionalización del cuerpo de profesores. Es este mismo potencial de desarrollo profesional el que llama a detenerse en el análisis y promoción de los espacios de reflexión colectiva de los profesores, respecto de los cuales se cuenta a la fecha con escasos o nulos antecedentes empíricos.

En esta perspectiva, la presente investigación ha llegado a operacionalizar, ampliar y también

generar un conjunto de distinciones que bien pueden constituir un aporte al análisis y promoción de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores, como vía de profesionalización y optimización de sus propias prácticas. Entre ellas, las definiciones que sustentan la investigación de las prácticas reflexivas: las de John Dewey y los aportes de Donald Schön.

De la definición que J. Dewey hace de acción reflexiva, quien entiende por tal una acción que “supone una consideración persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce”, se ha llegado a determinar que la reflexión necesariamente involucra, tanto un “acto de detención” que da cuenta de una disposición analítica por parte de los sujetos o el grupo, como una “explicitación de fundamentos” y análisis de “causas” y “efectos”. Sin embargo, más allá del potencial interpretativo que contiene la definición, parece pertinente plantear algunas tensiones contenidas en ella, en particular aquellas relacionadas con sus derivaciones prácticas.

La primera tensión se refiere al alcance que tiene para la propia práctica pedagógica el suponer que “toda acción o creencia” que la sustenta deba ser sometida al análisis o “consideración persistente”. De acuerdo con la investigación, una acción profesional, que se desarrolla en contextos complejos desde el punto de vista de la infinidad de dimensiones que concurren a la acción, supone la realización de un conjunto de acciones rutinarias, conocimientos en-la-acción y esquemas prácticos que son los que, precisamente, permiten el desempeño de la actividad. Estos, a su vez, se construirían tanto durante los procesos de formación como en el ejercicio profesional, en el complejo proceso de resolver y aprender de los procesos de la práctica. La acción reflexiva surge allí donde emerge la necesidad de reconstrucción de dichos esquemas, acciones y conocimientos. Entonces, la pregunta

que surge es: ¿cabe plantear a la acción pedagógica del profesor la exigencia de “la consideración persistente de todas sus acciones o creencias”, para ser considerada como práctica reflexiva?

Una segunda tensión detectada en la definición es la exigencia de concurrencia –en la consideración aludida– tanto del análisis de los fundamentos como de las consecuencias. Desde el punto de vista de los hallazgos de la investigación realizada, tal exigencia dejaría fuera de la consideración como práctica reflexiva a la totalidad de reuniones observadas. Podría decirse que hay ciertas temáticas o problemáticas que se plantean en el análisis de la práctica, en las cuales los profesores orientan preferentemente los procesos reflexivos, ya sea al análisis y exposición de fundamentos, o al análisis y exposición de implicancias. ¿Deberían dichas reuniones ser consideradas como no-reflexivas?

Finalmente, un alcance que también cabe hacer a la definición, es la exhaustividad contenida en cada una de sus partes, lo que no permitiría detectar aquellos procesos reflexivos intermedios, que involucran análisis y reconstrucción analítica y conceptual de los problemas de la práctica. Me refiero, de manera específica, a aquellas reuniones caracterizadas por una “reflexión descriptiva”. En dichos espacios de interacción, los profesores, lejos de dar una mirada superficial a las temáticas abordadas, originan procesos de conceptualización y búsqueda de información que de alguna manera dan cuenta de una disposición reflexiva, tal vez preliminar o inicial, pero que constituyen un paso importantísimo en el proceso de construcción del conocimiento profesional.

Por otra parte, la presente investigación confirma el valor analítico e interpretativo del trabajo de Donald Schön, que ha resultado particularmente iluminador para el análisis de las prácticas de reflexión colectiva realizado.

Un primer aporte son sus distinciones entre reflexión-en-la-acción y reflexión-sobre-la-acción,

las cuales permiten situar y delimitar conceptualmente el objeto de estudio, en especial cuando se trata de analizar prácticas de reflexión que tienen la particularidad de ser “colectivas”, en donde los profesores interactúan exponiendo temáticas y problemas que detectan en una práctica pedagógica que se sitúa fuera de la interacción misma. De alguna manera, el planteamiento de una posibilidad teórica de realizar prácticas reflexivas sobre la acción, abre un camino estratégico para una profesionalización-en-equipo, que se despliega como proceso de construcción colectiva del conocimiento profesional.

Otros elementos importantes en los aportes de Schön son, por una parte, situar el requerimiento de reflexión, no en la rutina del ejercicio profesional, sino en los hitos que comportan un carácter problemático-no-rutinario, y, por otra, señalar la necesaria “construcción del problema” que debe realizar el práctico. Vincular el requerimiento reflexivo a la emergencia de hitos problemáticos –que es lo que precisamente tensiona a la definición original de John Dewey– no sólo hace viable la promoción de una práctica reflexiva, sino que además permite legitimar los conocimientos en-la-acción que utilizan los prácticos en su ejercicio profesional, dando cabida a la legitimación de dos componentes clave de la profesión: el conocimiento teórico, que supone la especialización en un campo de actividad social determinado, y la expertise, adquirida en el ejercicio profesional.

Tal como plantea el autor, no es suficiente presentar a la práctica una situación problemática para que el profesor reconstruya sus conocimientos y esquemas previos. Se requiere además que alguien, sea el mismo profesional u otro sujeto participante, repare en el problema y lo “construya”. Señala Schön: “Cuando un práctico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar... Mediante acciones complementarias de denominación y estructuración, el práctico selecciona sus puntos de atención y los organiza,

guiado por el sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección para la acción. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico –utilizando la memorable palabra de Nelson Goodman (1978)–, una forma de construir el mundo”. (Schön, D., 1992, p. 18).

Este elemento de construcción del problema pone en discusión, a mi juicio, la necesaria solidez de los conocimientos teóricos que debe poseer el práctico, sean estos adquiridos en el proceso de formación o en sus actividades de actualización. ¿Desde cuáles categorías se estructuran los problemas? ¿Qué disciplinas confluyen con sus conocimientos, enfoques y teorías, al análisis de los problemas de la práctica? En la investigación realizada, esta exigencia de construcción del problema, que requiere un proceso analítico para ser considerado un proceso reflexivo, fue la piedra angular. Tal como se vio, en muchas de las reuniones el acto de detención no dio paso a procesos reflexivos. ¿Qué ocurrió en dichas reuniones? En tales reuniones se detectó que, si bien los profesores dominan un conjunto de términos que da cuenta de una cierta formación y especialización, en el discurso interactivo no es posible detectar “procesos de conceptualización” que involucren detención analítica y “lectura conceptual” de las temáticas o problemas. La formación teórica, entonces, lejos de pasar a un segundo plano, como pudiera derivarse erróneamente de una opción por un enfoque práctico de la formación profesional, adquiere una gran importancia, por cuanto, como se planteó, las distinciones conceptuales aportadas por la investigación pedagógica y las ciencias de la

educación no podrían quedar fuera del bagaje conceptual con que han de contar los profesores para la detección, construcción, búsqueda de soluciones y resolución de los problemas de la práctica pedagógica. El modelamiento, durante el proceso de formación, del cómo estos conocimientos se integran en la construcción del conocimiento profesional, constituye un elemento de discusión y decisión que, a su vez, requiere ser abordado en profundidad.

Por otra parte, la legitimación del conocimiento-en-la-acción que se deriva de las consideraciones teóricas de Schön, permite comprender y también legitimar la experiencia con que cuentan los profesores-expertos, especialmente aquellos que fundan su práctica en una acción reflexiva. Podría decirse que dichos profesionales, tras haber puesto en acción de manera sistemática sus conocimientos teóricos y prácticos en la resolución de los problemas de la práctica, son portadores de un conjunto de esquemas y conocimientos pertinentes a las realidades en que han ejercido, que los posicionen como sujetos de conocimiento práctico de alta calidad.

Es esta misma constatación la que permite, precisamente, plantear la necesaria atención que requerirían las reuniones de profesores, como espacios en que dichos conocimientos puedan ser movilizados y socializados al interior del cuerpo de profesores, promoviendo así el desarrollo profesional, tanto de aquellos docentes noveles, como de aquellos que pudieran tener una disposición menos activa frente a la construcción de su propio conocimiento profesional.

## Bibliografía

- AIELLO, M. Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 2005, 9 (30), pp. 329-332.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Paidós, Barcelona, 1994.

- ARLIAUD, M. Le Corps étranger: trajectoires sociales et socialisation professionnelle en médecine. Ed. Laboratoire D'economie Et De Sociologie Du Travail (Aix-en-Pce), 1994. Aix-en-Pce. [http://alexandrie.vcharite.univ-mrs.fr/Record.htm?Record=1910462715791\\_9228099&idlist](http://alexandrie.vcharite.univ-mrs.fr/Record.htm?Record=1910462715791_9228099&idlist).
- ATKINSON, T. & CLAXTON, G. (Eds.) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro, 2005, pp. 29-49.
- BEATTIE, M. Fostering reflective practice in teacher education: Inquiry as a framework for construction of a professional knowledge in teaching. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 1997, 25 (2), pp. 111-128. ProQuest Education Journals.
- BEAUCHESNE, A. Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de satagiaires. En: TARDIF, M. & ZIARKO, H., *Continuités et Ruptures dans la Formation des Maitres au Québec*. Québec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval, 1997, pp. 41-68.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- BOLÍVAR, A., & SALVADOR MATA, F. Conocimiento didáctico. En: *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. 1. Málaga: Aljibe, 2004, pp. 195-215.
- BOURDONCLE, R. (1993) La professionnalisation des Enseignants et la crise de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 1993, 105, pp. 83-119. Paris.
- CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. 3a. ed. Madrid: Morata, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez de Roca, S.A., 2002.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, SL. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: A. LIEBERMAN & L. MILLER (Ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003, pp. 65-79.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. España: Morata, 2002.
- COPELAND, W.; BIRMINGHAM, C.; DE LA CRUZ, E., & LEWIN, B. The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. En: *Teacher and Teacher Education*, 1995, 9 (4), pp. 347-359. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- COPELLO, MI., & SAN MARTÍN, N. Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 2001, 19 (2), pp. 269-283.
- DEWEY, J. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 1ª reimpresión. Barcelona: Paidós, 1998.
- ELBAZ, F. Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En: VILLAR A., LM. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy-España: Marfil, S. A., 1988.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Morata, 1997.
- ERAZO J., MS. Criterios de rigurosidad en la investigación educacional científico cualitativa. En: *Boletín de Investigación Educativa*, 1999, vol. 9, pp. 73-98. Facultad de Educación PUC de Chile.
- ERAZO J., MS. Políticas de formación inicial docente en contextos de reformas. *Cuadernos de Docencia Universitaria, Centro de Innovación y Calidad de la Docencia*, 2008, 1 (1). Talca: CICAD. VRA. Universidad de Talca.

- ERAZO J., MS. Hacia un debate en torno a la relación entre ciencia, tecnología y educación en las universidades del Estado. En: *Educación y universidad pública: desafíos ante nuevas demandas*. Santiago, Chile: LOM-Publifahu, 2008, pp. 67-89.
- ESCOLANO, A. Las ciencias de la educación: reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En: ESCOLANO, A. y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, 1978, pp. 15-25.
- FELDMAN, A. Multiple perspectives for the study of teaching: Knowledge, reason, understanding, and being. *Journal of Research in Science Teaching*, 2002, 39 (10), pp. 1032-1055.
- FERMOSO, P. *Teoría de la educación*. México: Trillas, 1997, pp. 97-120.
- FERNÁNDEZ, J., & ELORTEGUI, N. Formación inicial del profesorado mediante resolución de situaciones problemáticas. En: M. MARTÍN SÁNCHEZ y J. G. MORCILLO ORTEGA (Eds.). *Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias experimentales*. Madrid: Universidad Complutense, 2000, pp. 373-379.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación*. Paidós, México, 1991.
- FURIO, C., & CARNICER, J. El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 2002, 20 (1), pp. 47-73.
- FURLONG, J. La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En: HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. 1999. En: A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ & JF. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 2002, pp. 119-145.
- GARCÍA, M.; SÁNCHEZ, V., & ESCUDERO, I. Learning Through Reflection in Mathematics. *Teacher Education. Educational Studies in Mathematics*, 2006, 64, pp. 1-17.
- GAUTHIER, Clermont, et al. *Pour une Théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval. Belgique: De Boeck & Larcier, 1997.
- GIMENO, SG. Profesionalización docente y cambio educativo. En: ALLIAUD Y DUSCHATZKY: *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993.
- GIROUX, H. *Cruces fronterizos: trabajadores de la cultura y la política de educación*. New York: Routledge, 1992.
- GOODMAN, N. *Ways of Worldmaking*. Indianápolis: Hackett Publishing Company, Inc., 1978. <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/303/304>.
- GOODSON, IF. The life and work of teacher. In: Biddle, BJ.; Good, TL., et al. (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1997.
- GYARMATI, G., et al. *Las profesiones, dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1984.
- IZQUIERDO, C. *La reunión de profesores*. España: Paidós Ibérica, 1996.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. España: Paideia, 2008.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- HATON, N., & SMITH, D. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. En: *Teacher and Teacher Education*, 1995, 11 (1), pp. 33-49. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- JIMÉNEZ, A. Innovar la práctica docente. Experiencia formativa y autoformativa en la Red Estatal de Oaxaca. En: *Nodos y nudos*, 2002, 12.

- KENNY, RF., & ANDREWS, BW. *Reflection and Presentice Teachers: Development of a Reflective Seminar*. En: Anual Meeting of Canadian Association for Teacher Education. Ottawa, ON, June 1993.
- KORTHAGEN, FA. Two Modes of Reflection. En: *Teacher and Teacher Education*, 1993, 9 (3), pp. 317-326. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- KORTHAGEN, F., & RUSSELL, T. Teachers who teach teachers: reflections on teacher education. *Canadian Journal of Education*, 1996, 21 (3), pp. 311-358.
- LABAREE, D. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 1992, vol. 62, N° 2, pp. 123-54. t
- LÁREZ, A. La lógica técnico-instrumental como forma de razonamiento: algunas precisiones teóricas. En: TÉLLEZ, M. (Comp.). *Epistemología y educación: estudios sobre la perspectiva empirico-analítica. Cuadernos de postgrado*, 2001, 13, pp. 67-89. Caracas: Ed. Cepfhe.
- LARSON, M. *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California Press, 1997. <http://www.ucpress.edu/journals>.
- LISTON, D.; ZEICHNER, KH. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata, 1993.
- LOWYCK, J. Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En: VILLAR ÁNGULO, LM. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy, España: Marfil, S. A., 1988, pp. 121-133.
- LYNN, JS., & PIOTROWSKI, C. Alternative Teacher Education Programs: A Review of the Literature and Outcome Studies. *Journal of Instructional Psychology*, 2007, 34 (1), pp. 54-58.
- MARTÍNEZ, MC. La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 2006, 10 (33), pp. 243-250.
- McMAHON, SI. Using Documental Written and Oral Dialogue to Understand and Challenge Presence Teachers Reflections. En: *Teacher and Teacher Education*, 1997, 13 (2), pp. 199-213.
- MEDINA RIVILLA, A. Investigación en didáctica y desarrollo del conocimiento práctico. En: MEDINA R., A., & SALVADOR MATA, F. (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall, 2002, pp. 68-75.
- MONTERO, L. La construcción del conocimiento en la enseñanza. En: MARCELO, C. (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 2001, pp. 47-83.
- MOON, J. *Reflection in Higher Education Learning*. PDP Working Paper 4. University of Exeter, Learning and Teaching Support Network, Generic Centre, 1999.
- MUEL-DREYFUS, F. *Le métier d'educateur*. Editions de Minuit (Paris), 1983. <http://openlibrary.org/b/OL2882173M/me%CC%81tier-d%27e%CC%81ducateur>.
- MUNBY, H., & RUSSELL, T. *Finding a voice while learning to teach*. The Falmer Press, 1 Gunpowder Square. London: ECAA 3DE, 1997. [http://books.google.cl/books?id=qxYOXjc7IJOC&printsec=frontcover&source=gbv2\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.cl/books?id=qxYOXjc7IJOC&printsec=frontcover&source=gbv2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false).
- NAVARRO, P., y DÍAZ, C. Análisis de contenido. En DELGADO, JM., y GUTIÉRREZ, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La situación profesional de los docentes. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 2003 (ISSN 0210-0630), N° 326, pp. 34-40.



- PERRENOUD, P. "Le Travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ana pratiques et prise de conscience". En: PAQUAY, L. *et al.*, *Former des Enseignants-Professionnels: Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* Belgium: de Boeck & Larcier, S. A., 1996, pp. 181-207.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó, 2004.
- PERRON, M. ; LESSARD, C., y BELANGER, P.: La Professionnalisation del'enseignement et de la Formation des Enseignants: Tout a-t-il été dit? En: *Revue des Sciences de l'Education*, 1993, vol. XIX, N° 1, pp. 5-32.
- PULTORAK, EG. Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 1996, 47, pp. 283-291.
- REMEDY, E. (1989) Supuestos teóricos: discursos-contenido-saber en el quehacer docente. En: FURLAN, A., y PASILLAS, MA. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum.* México: UNAM, 1989.
- RITZER, G., & WALCZAK, D. *Working: Conflict and Change.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- ROCA DE LARIOS, J. Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (inglés). *Revista de Educación*, 2007, 342, pp. 373-396.
- RODRÍGUEZ, N. Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 2007, 11 (39), pp. 699-708.
- SAYAGO Z., B., & CHACÓN, MA. Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 2006, 10 (32), pp. 55-66.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós, 1992.
- SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA, B. La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 2007, 342, pp. 553-576.
- SORIA, AS. *El interés práctico en el movimiento autoformativo del hombre y la sociedad.* Material policopiado. 2002.
- SPARKS-LANGER, GM.; SIMMONS, JM.; PASCH, M.; COLTON, A., & STARKO, A. Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 1990, 41 (4), pp. 23-32.
- TARDIF, M.; LESSARD, C., & GAUTHIER, C. *Formation des Maitres et Contextes Sociaux. Perspectives Internationales.* Collection Éducation et Formation. Paris: Press Universitaires de France, 1998.
- TARDIF, M., & ZIARCO, H. *Continuités et Ruptures dans la Formation des Maitres au Québec.* Laval, Canadá : Les presses de l'Université Laval, 1997.
- TAYLOR, S., & BOGDAN, R. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques.* USA: Sage Publications, Inc., 1986.
- TELLO, C. Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere*, 2006, 10 (33), pp. 293-301.
- TERHART, E. Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? En: *Revista Educación*, 1987, No. 284. Madrid.
- VALLI, L. Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. En: *Peabody Journal of Education*, 1997, 72 (1), pp. 67-88.
- VAN MANEN, M. *Linking Ways of Knowing Ways of Being Practical.* En: The Ontario Institute for Studies in Education. Published by John Wiley & Sons, Inc. USA, 1977, pp. 206-229.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Investigación científica. Metodología de la investigación en educación*. Argentina: Gedisa Editorial, 2007.
- VÁZQUEZ, B.; JIMÉNEZ, R., & MELLADO, V. La reflexión en profesoras de ciencias experimentales de enseñanza secundaria. Estudio de casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 2007, 25 (1), pp. 73-90.
- VICIANA, J.; DELGADO, MA., & DEL VILLAR, F. El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo. *Revista Motricidad*, 1997, 3, pp. 151-175.
- WARD, JR., & McCOTTER, SS. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. En: *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20, pp. 243-257.
- WEBER, M. *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica (FCE, Colombia), 1997.
- WILLIAMS, P. L. Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 1998, 20 (1), pp. 28-34.
- ZAMBRANO LEAL, A. Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 2006, 10 (33), pp. 225-232.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, 220, pp. 44-45.
- ZEICHNER, KM. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata-Paideia, 1995, pp. 385-398.
- ZEMELMAN H. Crítica, epistemología y educación. *Revista de Tecnología Educativa*, 1998, XIII (2), pp. 119-131. Santiago de Chile.