

DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN COLECTIVA SISTEMÁTICA EN DOCENTES DE UN CENTRO EDUCATIVO DE CHILE

PABLO CASTRO CARRASCO / CARLOS AGÜERO CARVAJAL /

ANDREA BARRAZA ALFARO / GONZALO ESCOBAR PUENTES / JAIME JORQUERA VARAS

Resumen:

En este trabajo se investigó un proceso de capacitación a profesores(as) en estrategias de Reflexión Colectiva Sistemática (RCS), en un liceo técnico público de La Serena, Chile. Se explora cómo explican los docentes su disposición a la reflexión colectiva en su desempeño profesional. Participaron 31 profesores(as), de diversas disciplinas, y directivos. Se utilizó una metodología cualitativa, donde se emplearon documentos y entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran, sobre las Teorías Subjetivas (TS) de los docentes, distintos tópicos relacionados con la disposición ante la RCS, incluyendo factores que facilitan o dificultan el proceso reflexivo, de tipo “interno y externo”. A modo de discusión, se enfatiza en el impacto de las TS de los docentes sobre su ejercicio profesional, en particular sobre sus prácticas reflexivas colectivas.

Abstract:

This project studied a process of training teachers in strategies of Systematic Collective Reflection in a public technical school in La Serena, Chile. The teachers' willingness to use collective reflection in their professional performance was explored. Thirty-one teachers, from diverse disciplines, and directors participated. The methodology was qualitative, based on documents and semi-structured interviews. The results show, in terms of the teachers' Subjective Theories, various topics related to their willingness to use Systematic Collective Reflection, including factors that facilitate or hinder the reflective process, of the “internal and external” type. Discussion emphasizes the impact of the teachers' Subjective Theories on the exercise of their profession, and especially on their collective reflective practices.

Palabras clave: subjetividad, desarrollo del profesor, formación de profesores, investigación cualitativa, Chile.

Keywords: subjectivity, teacher development, teacher education, qualitative research, Chile.

Pablo Castro Carrasco es académico del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena. Matta, 147, 1781395, Coquimbo, Chile. CE: pablocastro@userena.cl

Carlos Agüero Carvajal (canarioex@gmail.com), Andrea Barraza Alfaro (andreita_148714@hotmail.com), Gonzalo Escobar Puentes (gonzalo.escobar13@gmail.com) y Jaime Jorquera Varas (jorquera@live.cl) son egresados de la Escuela de Psicología de la Universidad de La Serena, Coquimbo, Chile.

Este estudio se encuentra inserto en el proyecto DIULS 220-2-07, titulado Reflexión colectiva sistemática en el desempeño docente: Un estudio orientado al desarrollo profesional. La Serena: Universidad de La Serena.

Introducción

El estudio sobre el pensamiento del profesor y los procesos reflexivos goza de una amplia trayectoria en investigación (Catalán, 2011), donde se valora la capacidad reflexiva al servicio de la formación, desarrollo y ejercicio de los docentes. Se espera que lleguen a constituirse en actores reflexivos, con capacidad de autonomía y diálogo crítico (Harford y MacRuairc, 2008) para cuestionar su práctica y, desde allí, procurar un desarrollo continuo. Sin embargo el estudio de la disposición (y motivación) de los docentes hacia procesos de formación permanente ha sido un área menos estudiada (Lobato y Madinabeitia, 2011), en particular hacia la formación en prácticas reflexivas.

En la última década las investigaciones sobre las prácticas reflexivas han considerado que, dentro de la formación de los docentes, estos procesos deben ser constantes (Molina, 2008) con el fin de analizar las distintas acciones realizadas durante la práctica y el porqué de estas, procurando rescatar aquellos aspectos fundamentales del sujeto que se está formando. Por ejemplo, algunos resultados de la experiencia de Spilkova (2001) en una universidad checa, donde se pone el énfasis en la reflexión descriptiva, indican que se ha logrado que los estudiantes de pedagogía comprendan su actividad, sus causas y consecuencias, contribuyendo además a la transición desde una pedagogía de lo intuitivo a una consciente; por su parte, los resultados de una experiencia centrada en la reflexión comparativa, muestran que los estudiantes desarrollan habilidades de reflexión, las que a su vez impactan en el trabajo de aula (Harford y MacRuairc, 2008).

Además, se debe considerar que la actividad del docente incluye aspectos relacionados con variables vinculadas al plano emocional, a la realización personal y a las creencias que tengan sobre la reflexión. De esta manera se incluyen las Teorías Subjetivas (TS), dada su significancia en las representaciones de los docentes acerca de su ejercicio profesional, como también dentro del proceso reflexivo, orientando las acciones a partir de dicho tipo de creencias (Catalán, 2010).

Como se ha señalado (Castro y Cárcamo, 2012; Gómez, 2008 y Lubinski y Vacc, 1994) estas teorías o concepciones funcionan como un filtro, que le permite a los docentes actuar o no de acuerdo con sus creencias previas o a “lo que sienten”, por ejemplo, en la fase interactiva de la enseñanza

(Jackson, 1968), y facilitar u obstaculizar en ellos procesos de cambio conceptual (Limón, 2002). Es por el peso que las teorías subjetivas de los profesores podrían tener sobre su práctica reflexiva que creemos en la importancia de estudiarlas.

También se consideran, en la recolección y en el análisis de los datos, otras variables del docente que podrían relacionarse con la disposición a la Reflexión Colectiva Sistemática (RCS), entre las que surge el género, la edad, años de experiencia en el colegio o el tipo de formación del docente (técnica o pedagógica), esto último en el contexto de los liceos que imparten formación técnico profesional en Chile. Cabe destacar que no fueron objeto de estudio de esta investigación, las explicaciones del profesorado respecto de la calidad del programa de formación en el que participan; aspecto que sin duda es posible considerar a la hora de estudiar el “entusiasmo docente” ante procesos de formación permanente (Bruinsma y Jansen, 2010; Lobato y Madinabeitia, 2011).

El presente estudio tuvo como pregunta de investigación: ¿cómo explican los docentes su disposición a la reflexión colectiva en su desempeño profesional? Y, como objetivo, describir y comprender las variables que, desde la perspectiva de los profesores y la nuestra, se relacionan con la disposición a la reflexión profesional durante el transcurso de una capacitación en reflexión colectiva sistemática.

Antecedentes

Teorías subjetivas

En este estudio nos interesamos por analizar cuáles son las explicaciones subjetivas de un grupo de docentes acerca de los procesos reflexivos que desarrollaban a propósito de una capacitación en la que participaban sobre reflexión colectiva sistemática; más específicamente, nos centramos en el análisis de su disposición hacia ellos. Es por esto que consideramos a las teorías subjetivas como un constructo que nos permitió acceder y analizar esas interpretaciones.

Las ts han sido definidas como construcciones personales explicativas, implícitas o explícitas (Flick, 2006), con una estructura lingüística argumentativa (Catalán, 2010; Groeben, 1990) del tipo causa-efecto, que permiten interpretar el mundo así como el propio comportamiento (Gopnik, 1996; Groeben, 1990; Krause, 2005); son de carácter individual y se

vinculan con lo social tanto en su comunicación como en su formación. Corresponden a aquellas hipótesis que elaboran las personas para orientarse respecto de sí mismas y del mundo (Catalán, 2010).

Para abordar la naturaleza de las teorías subjetivas es importante señalar la organización del contenido que puede ser:

- 1) explícito: cuando está expresado verbalmente. Susceptible de verificar también en la acción (comportamiento del sujeto), aunque no necesariamente; o
- 2) implícito: cuando el contenido está parcialmente enunciado o, incluso, cuando no tiene manifestación verbal (Catalán, 1997, 2010).

Esta forma de organizar los contenidos de las TS, nos posibilita estudiar tanto las teorías subjetivas declaradas o explícitas (Castro y Cárcamo, 2012) por los sujetos, como las implícitas.

Con respecto al ejercicio docente, las TS (o implícitas) permiten a los profesores revisar la realidad, ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículo, de las innovaciones, de los cambios académicos, sirven de bases de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción (Marrero, 1993).

Reflexión docente

La reflexión en la docencia constituye una herramienta para que los maestros puedan desarrollar las competencias que se les demandan, por medio del diálogo, la participación y el intercambio de experiencias. Presentamos en este apartado una acotación sobre este segundo concepto clave de nuestra investigación.

Para contextualizar a esta investigación, se decidió entender como reflexión colectiva (Catalán, 2011; Galaz, Gómez y Noguera, 1999), aquella que:

[...] realizan e intercambian los profesores, actuando como equipo de trabajo que ha recibido capacitación para analizar, intensificar y coordinar los procesos reflexivos en el abordaje de materias profesionales que les son relevantes” (Catalán, 2011:207).

Considerando la reflexión docente dentro de la práctica, Zeichner (1993) plantea dos principios. El primero se enfoca en la función o rol que desempeñan los profesionales de la educación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el segundo se orienta a las habilidades de éstos para producir conocimiento pedagógico. Ambos principios permiten la reflexión sobre la propia práctica y, de esa manera, planificar-ejecutar las acciones adecuadas desde la propia iniciativa. Una función de la reflexión consiste en mitigar el rol pasivo que desempeñan estos actores y, así, no guiar su trabajo por la implementación de un plan educativo que esté fuera del contexto social de su práctica. Para esto, la expresión de Zeichner (1993:47) “enseñanza reflexiva” se describe como:

[...] que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionen juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes Zeichner (1993:47).

En relación con las acciones y procesos, Dewey (1989) distingue la “acción de rutina” y la “acción reflexiva” relacionada con la docencia. En la primera se asume un rol pasivo, ya que la acción práctica se enfoca hacia medidas preestablecidas que no son discutidas. En cambio, en la segunda, los sujetos asumen un rol más participativo y activo, considerando las interacciones que se dan en la educación, relacionada con el ambiente en el que ésta se desarrolla. Además, los problemas que surgen en el proceso educativo son afrontados por medio de la búsqueda de las soluciones y estrategias para abordarlos.

Tanto Perrenoud (2004) como Schön (1992) establecen dos procesos para la práctica reflexiva:

- 1) *Reflexión durante el proceso*: enfocada a las circunstancias y los recursos, con lo cual se puede reflexionar sobre lo que está sucediendo actualmente y qué acciones se pueden emprender a futuro.
- 2) *Reflexión sobre la acción o práctica*: relacionada con la reflexión hacia los actos propios, apoyada en referencias, teorías subjetivas (Villar, 1992) o científico-académicas, de forma que la propia persona pueda entender el curso de los acontecimientos.

Método

La presente investigación se apoya metodológicamente en la *teoría fundamentada*, que mediante el análisis comparativo constante, consistente en las fases de recolección y análisis de los datos efectuadas de manera simultánea, trata de generar teoría a partir de las información recogida “...y no de supuestos *a priori* o de marcos teóricos existentes” (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1992:155). La teoría fundamentada ofrece un modo de hacer análisis cualitativo descriptivo y relacional. Su objetivo es el de generar teoría a partir de textos recolectados y sus hallazgos son entonces formulaciones teóricas de la realidad.

Así, el enfoque de la teoría fundamentada nos entregó las herramientas necesarias para realizar la indagación y el análisis de las TS de los profesores sobre su disposición a la RCS.

Participantes

El presente estudio de caso se realizó durante el año 2010 con los profesores de aula y el equipo de gestión compuesto por docentes directivos de un establecimiento educacional urbano técnico profesional de la ciudad de La Serena, Chile. Esta escuela secundaria, de dependencia municipal (en Chile, liceo público), tiene una de las modalidades existentes en el país para el nivel de educación media (secundaria): la técnico profesional, en donde sus alumnas, junto con aprender los contenidos mínimos del currículum para este nivel, son formadas en una profesión técnica.

La selección de los sujetos de la muestra obedeció a la singularidad de una comunidad (establecimiento educacional), en un estudio en que sus hallazgos podrían ser replicados a contextos similares; en este sentido, la muestra se conformó a partir de un único establecimiento de la ciudad. El carácter singular, o de muestra privilegiada del grupo de profesores estudiados, consistió en que en este establecimiento se desarrollaba un curso de formación en Estrategias de Reflexión Colectiva Sistemática, con todos los docentes y directivos.

Diseño

Se utilizó un diseño semiestructurado, el cual permitió flexibilizar e innovar durante la investigación con respecto a las distintas técnicas de recolección

de información. El carácter semiestructurado del diseño permitió, por ejemplo, tomar la decisión de incluir entrevistas (fuente principal de los hallazgos presentados en este trabajo) luego de haber iniciado las observaciones. Se consideró también una temporalidad diacrónica, transcurrida en un periodo de cuatro meses, durante los cuales los docentes y directivos se encontraban participando en las sesiones de capacitación, alternando estas sesiones con sus habituales reuniones de consejo.

Recolección de datos

Las técnicas utilizadas fueron, por una parte, la observación simple (no participativa), que se llevó a cabo con la asistencia y observación de las sesiones de capacitación, registrando notas de campo quincenalmente en las reuniones habituales (sin intervención de los investigadores). Por otra, se usó la observación participante, que consistió en la asistencia y observación, así como en la participación activa en las tareas llevadas a cabo por los profesores; para esto, como investigadores asumimos el rol de facilitadores durante las distintas actividades, intentando ser lo menos intrusivos posible. Esto se llevó a cabo de manera quincenal y se registraron notas de campo. Posteriormente, se realizaron actividades tales como inclusión en los grupos de trabajo de los docentes, estimular el debate, moderar los tiempos y organizar a los grupos.

Notas de campo

En cada sesión se tomaron notas de campo, que consideraban la organización y el curso y la identificación de TS, explícitas e implícitas en el discurso de los profesores(as), así como otros aspectos relevantes atingentes al proceso reflexivo.

Entrevistas

Se efectuaron cuatro entrevistas semiestructuradas, a informantes clave (la jefa de la unidad técnico pedagógica y tres docentes de aula), los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado de casos extremos. Con esto se esperó obtener diversidad y así contribuir a la posibilidad de que los hallazgos de esta investigación sean transferidos o aplicables a otros contextos similares (Flick, 2006, Krause, 1996). En dichas entrevistas, se exploraron principalmente sus explicaciones respecto de la influencia de

la edad o la profesión en la disposición a la RCS, la participación en las capacitaciones, el rol dentro del establecimiento, así como la percepción de los informantes respecto de las sesiones de capacitación.

Análisis de documentos

Se analizaron documentos de las actividades realizadas por los docentes durante las sesiones de capacitación (por ejemplo, TS en torno al fenómeno educativo y auto observación crítica de creencias) y sus informes individuales finales.

Análisis de datos

El análisis se realizó según algunos de los procedimientos establecidos en la Teoría Fundamentada, en particular dos tipos de codificaciones: abierta y axial que corresponden a un análisis de contenido descriptivo y relacional, respectivamente (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), permitiendo construir un modelo conceptual con respecto al fenómeno de estudio. Además se realizó un análisis de contenido, con el uso del programa ATLAS/ti 6 para la codificación del texto de las entrevistas transcritas, esta vez con la intención de reconstruir las teorías subjetivas de los entrevistados de acuerdo con su orientación a la acción, uno de los ejes de análisis de TS propuestos por Catalán (2010).

A continuación, presentamos un análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, las notas de campo y los documentos escritos de los profesores, a partir de la etapa de codificación abierta, y en segunda instancia una codificación axial. Además, en concordancia con la Teoría Fundamentada, se presentará más adelante un modelo relacional, correspondiente a las codificaciones.

Resultados

Los resultados son presentados en función del tipo de análisis realizado, codificación abierta (descriptiva), codificación axial (relacional) e incidencia de las variables género, edad y tipo de formación.

Codificación abierta

Se asignaron 30 códigos, con ayuda de los cuales se identificaron diferentes temáticas asociadas a la disposición a las RCS; posteriormente, se procedió a agruparlos en cuatro categorías de las que resultaron las siguientes familias de códigos:

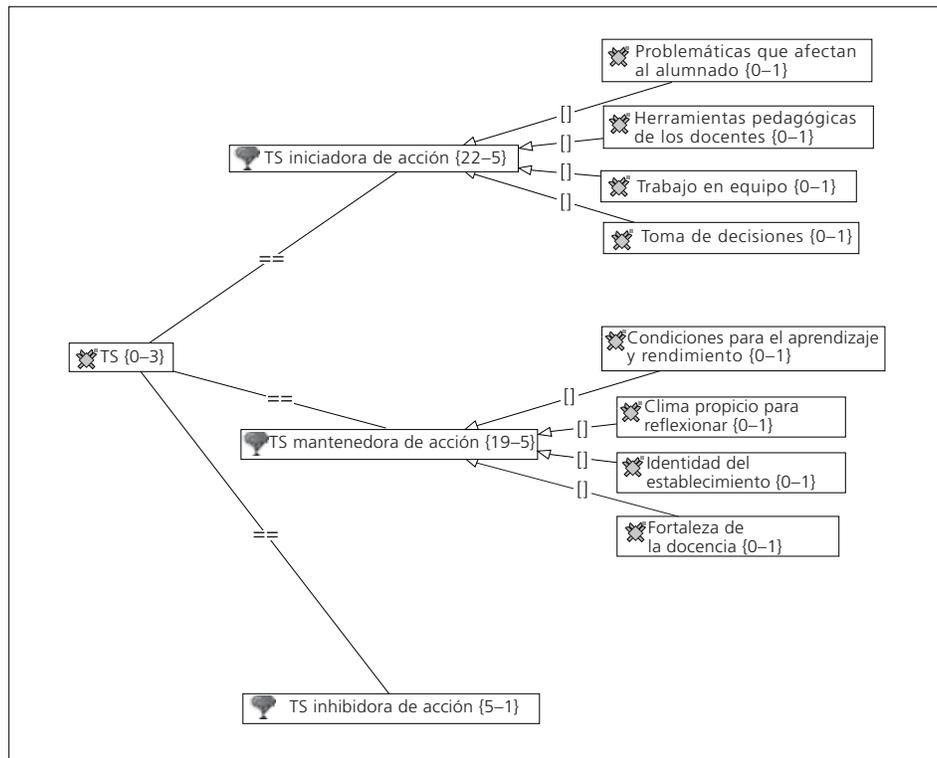
1) *Teorías subjetivas*

Esta categoría apunta a las teorías que tienen los docentes, de aula y directivos pertenecientes al equipo de gestión, en torno a los diferentes tópicos relacionados con el proceso de reflexión, de los cuales se destacan como pertinentes: trabajo en equipo, toma de decisiones, identidad del establecimiento y fortaleza de la docencia. Dichos tópicos se relacionan directamente con la disposición a la RCS.

Estas teorías a su vez fueron caracterizadas en cuanto a su “orientación a la acción” (Catalán, 2010:88), encontrándose teorías iniciadoras y mantenedoras de acción y en menor medida algunas inhibidoras de acción (Catalán, 2010) (figura 1). En la figura (“árbol”) se observa que, luego de un análisis de contenido descriptivo, realizado con apoyo del software ATLAS/ti, se encontró una menor presencia de teorías subjetivas inhibidoras de acción.

FIGURA 1

Análisis de las teorías subjetivas en cuanto a su orientación a la acción



2) *Actitud ante la RCS*

Esta categoría se refiere a la manera en que los docentes perciben la influencia de la RCS en su ejercicio pedagógico, así como la disposición que presentan a la hora de abordar los diferentes temas en las sesiones, ya sean de capacitación externa o de reuniones internas (por ejemplo, consejo de profesores). Están presentes factores tanto facilitadores como inhibidores de una actitud positiva; dentro de los primeros se encuentran, entre otros: “buena disposición a la RCS” y “óptima reflexión en torno a las necesidades”; en tanto que entre los inhibidores se destacan: “expectativa insatisfecha de la RCS” y “actitud pasiva entre docentes para expresar su opinión”.

3) *Relaciones al interior de la comunidad liceana*

Esta categoría se refiere al tipo de interacción, coordinación y “espacios” que se dan dentro de la comunidad educativa de este liceo, en donde se plantean aspectos que influyen en las funciones y objetivos del establecimiento. Se destaca el tópico denominado “buena relación entre docentes y equipo de gestión”.

4) *Tópicos que se relacionan con la reflexión*

Se refiere a aquellas variables que eventualmente pueden facilitar o promover, *versus* entorpecer o dificultar, el curso de las instancias para la RCS. Durante la investigación, se ha establecido una distinción clave entre tópicos de carácter interno y externo; en los primeros, aparecen tópicos como “debilidad en el trabajo de profesores”, “flexibilidad para la reflexión” y “expectativas insatisfechas de la relación”, en tanto que en los externos, “influencia negativa del horario”.

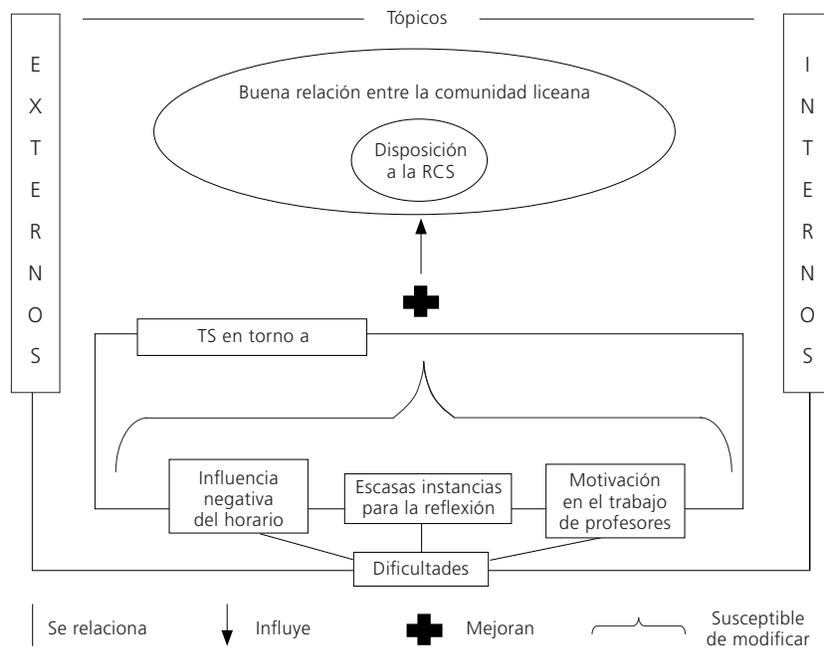
Codificación axial

A continuación, se despliega el análisis realizado en torno a un fenómeno central: disposición a la RCS (figura 2).

La figura está organizada en relación con tópicos considerados **externos** al grupo de profesores, por tanto de menor percepción de controlabilidad, y otros **internos**. A su vez las **teorías subjetivas** de los docentes, ya descritas en la primera parte de estos resultados, son presentadas aquí en una relación de posible mejoría de la **disposición a la RCS**, en la medida que son identificadas como explicaciones sobre **dificultades susceptibles de modificar** por parte del grupo.

Al centro del modelo, se encuentra la disposición a la RCS, a partir de allí emergen dos tipos de tópicos, según el criterio de los investigadores. El primero se refiere a factores externos, entre los que se identificaron dificultades percibidas por distintos actores del establecimiento; a continuación, se presenta la relación entre las TS y estas dificultades de carácter externo:

FIGURA 2
Teorías subjetivas en torno a la RCS



1) *Influencia negativa del horario*

Profesor 3: El hecho que más molesta, no es el hecho de tener que estar asistiendo al curso, ni participar en él, sino que... es por el horario... el horario, porque uno tiene clase hasta las cinco, y todo el día desde las ocho hasta las cinco, entonces después uno quiere como descansar, ya, e ir al curso, como... igual más... donde hay que estar escuchando, y haciendo como tareas... en ese aspecto es como... molesto (Profesora de matemáticas y computación).

De lo anterior, es posible rescatar que el horario en que se realizan las sesiones de reflexión y capacitación es inadecuado, pues algunos docentes afirman estar desgastados por la jornada de trabajo.

2) Escasas instancias para la reflexión

Dentro de los tópicos externos, entre aquellos que los docentes refirieron como dificultades, se encuentran las escasas instancias para reflexionar, es decir, que dentro de sus labores se presenta sólo un espacio determinado para desarrollar un proceso reflexivo adecuado, según se señala a continuación:

Profesor 3: Mmm no, yo creo que eso es como lo que más últimamente está afectando, el hecho de que no hay como tiempo, para poder reunirse y hacer todo lo que uno como docente debe realizar, incluso dos horas es muy poquito... tener dos horitas a las semana para hacer todo lo que uno debería realizar (Profesora de matemáticas y computación).

Las escasas instancias que poseen los docentes constituyen una dificultad para desarrollar un proceso de RCS más profundo.

3) Motivación en el trabajo de profesores

A su vez, se identificaron factores internos asociados a la RCS, entre los que aparece la motivación en el trabajo de los profesores, entendida como la disposición que presentan los docentes en la realización de las distintas actividades, en el marco del proceso de RCS. Un interesante hallazgo dentro de la investigación se aprecia en cómo la carga académica de los docentes puede llegar a eclipsar el modo en que se involucran en el desarrollo de las sesiones y en su participación dentro de las mismas, como aparece reflejado en la siguiente nota de campo de una de las sesiones:

Profesor 4: El interés sobre el tema es diverso, algunos docentes se ven motivados, se esfuerzan por realizar el trabajo, otra parte hace el trabajo pero se preocupa también de realizar otras labores (revisar trabajos) o preocuparse por cómo los evaluarán, no tienen claridad sobre el tema, no entienden el curso de la capacitación. También se observa que hay un intercambio de ideas sobre temas anexos a la sesión (aspectos personales) (Observador, nota de campo observación N1)

4) Buena relación entre la comunidad liceana

Finalmente, un aspecto que potencia la disposición a la RCS es la buena relación entre los docentes y el equipo de gestión, la acertada coordinación al interior del establecimiento, y la participación de las alumnas mediante el Centro de Estudiantes, lo que justifica la percepción de una óptima relación entre la comunidad escolar. Se ejemplifica, en la siguiente entrevista, cuando la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) habla acerca de la relación entre los distintos actores del establecimiento:

Profesor 1: Muy cordial... si algo que los profesores, especialmente los que van llegando nuevos, destacan, es eso. Yo llegué a este colegio el año '91, y esa opinión no ha cambiado... lo que yo sentí, lo siguen sintiendo las nuevas generaciones de profesores que llegan... esa acogida, esa cosa humana, esa buena relación... cuando uno va a la sala de profesores generalmente los colegas se están riendo, en su hora de recreo, compartiendo un desayuno... yo veo que ahí hay una excelente relación, y es una de las fortalezas que ellos señalan en el trabajo que estábamos haciendo el otro día... (Jefa Unidad Técnico-Pedagógica del liceo).

Incidencia de las variables género, edad y tipo de formación

A diferencia de lo encontrado por Bastick (2000), observamos mayor motivación en los profesores más jóvenes. Concordamos con Lobato y Madinabeitia (2011) respecto de que las motivaciones de los docentes relacionadas con su formación permanente son un área poco estudiada, por lo tanto creemos que se requeriría de mayor saber acumulado para realizar aquí inferencias de mayor nivel acerca de esta parte de nuestros resultados.

Además, se descartó la incidencia de las variables tipo de formación (técnico profesional o pedagogos) y género en la disposición a la RCS, esto difiere de otros estudios que muestran una mayor motivación intrínseca en las profesoras que en los profesores, en contextos de formación (Bruinsma y Jansen, 2010; Lobato y Madinabeitia, 2011).

Conclusiones

Existen TS compartidas por los participantes en torno a las dificultades asociadas con el proceso reflexivo, las que abarcan los tópicos que se han considerado como externos e internos.

Los docentes refieren que el horario en que se realizaban las sesiones de reflexión y capacitación era inadecuado, dado que ellos argumentan estar “desgastados” por la jornada de trabajo. Así también, durante la investigación se menciona que las instancias son reducidas, tanto para la planificación como para la reflexión. Al respecto Zeichner (s.f.:8) ha señalado cómo el discurso del “agotamiento” o “fatiga” del profesor podría suponer de modo implícito una mirada individualista del trabajo docente y no influir de manera colectiva en sus condiciones de trabajo.

Se menciona, además, una carga académica que disminuye el grado de motivación de algunos docentes para involucrarse en las sesiones de capacitación; estos factores obstaculizan la disposición a la RCS. Sin embargo, también se percibió una buena relación tanto en los docentes entre sí como con los directivos, la cual se caracteriza por fortalecer la disposición a la reflexión y promover un mejor clima organizacional.

Estas dificultades son susceptibles de modificar, si bien emergen atribuciones con locus de control externo e interno (Rotter, 1966). Otros estudios realizados en escuelas chilenas han mostrado también la presencia de teorías subjetivas y atribuciones externas e incontrolables en profesores (Cuadra, 2009; Volante y Müller, 2006). La meta aquí podría ser reorientar hacia una atribución del tipo “controlable” (Weiner, 1986), sobre algunas situaciones específicas que están obstaculizando la disposición a la Reflexión Colectiva Sistemática.

En relación con la menor presencia de teorías subjetivas orientadas hacia la inhibición de acciones, esto contrasta con lo observado en otro estudio realizado con docentes directivos de establecimientos educacionales de la misma provincia y con el mismo tipo de administración (municipal), en donde se han encontrado más TS inhibitoras de acción que mantenedoras o iniciadoras (Von Reininghaus y Castro, 2012). Esto podría estar mostrando que la orientación a la acción preferente puede estar influida, entre otras variables, por el contenido de las TS, es decir, el “sobre” qué son construidas.

Durante la investigación, se percibe una pasividad generalizada entre los docentes, una tendencia hacia la “acción de rutina” en palabras de Dewey (1989), pero diferencias interindividuales en la motivación que presentan tanto en las sesiones de consejo como en las de capacitación. Quizás esté de más discutir en este espacio que esta tendencia observada

se opone a la aspiración de los modelos de desarrollo profesional docente, basados en la reflexión, que consideran al profesor “como un agente activo y propositivo... [para] la transformación de sus prácticas educativas, a través de la reflexión sobre su práctica docente cotidiana” (Badia y Monereo, 2004:68).

Durante las observaciones y entrevistas algunos docentes declararon experimentar una sensación de “más de lo mismo”, lo cual es posible de relacionar con un sentimiento de *deja vu* (Tyack y Cuban, 1995). Este es un elemento a considerar, ya que siendo tan común en la docencia, la idea es poder hacer énfasis en la importancia que tiene la reflexión en la práctica docente, y así mejorar la disposición de los profesores hacia este proceso. Es por medio de éste que se logra analizar la experiencia que ha tenido cada uno en su carrera y la de los demás docentes con quienes colaboran, con el fin de examinarla y así mejorar la propia práctica y la construcción de nueva sabiduría (Zeichner, 1993).

Se percibe también en los participantes, principalmente en los docentes de aula, una actitud pasiva, lo que permitía augurar un bajo nivel de aprovechamiento del curso, ya que tal como encontró Yeh (2002), en otro estudio con docentes en formación, es de suponer que los profesores que muestren una mejor disposición al pensamiento crítico, presenten un mayor nivel de mejoramiento de su desempeño.

En la misma línea, Montero (2001) señala la dificultad de considerar al docente como un sujeto reflexivo en la práctica, pues esto se queda en el discurso; la actitud pasiva de los profesores evidencia una necesidad de mayor actitud crítica ante las exposiciones del equipo directivo durante las reuniones de trabajo, en concordancia, por ejemplo, a lo establecido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile (2005), en el Marco para la buena dirección, donde se establece propiciar un clima adecuado para la discusión crítica, entre docentes y directivos.

Lo anterior podría estar relacionado con características de liderazgo presentes en este establecimiento, ya que el tipo y las características del liderazgo escolar son una de las principales fuentes que afectan la satisfacción laboral de los profesores, lo que a su vez influiría en su motivación (Boreham, 2010).

Es relevante considerar las diversas variables que se pueden relacionar con la disposición a la RCS, y eventualmente entorpecer la consecución

de este proceso, entre ellas, está el requerimiento de tiempos y espacios adecuados para la realización y potenciación de los procesos reflexivos, para la mejora de la práctica y la capacidad crítica.

Nos parece que la inclusión de la variable tiempo en sus explicaciones respecto de su disposición para la RCS, es el hallazgo menos novedoso de este estudio, ya que confirma la recurrente argumentación de los docentes, mostrada en otros estudios, basada en identificar como un *obstáculo* (Aguilera, 2008; Barahona, Castro y Müller, 2001; Calderhead, 1988; Castro y Cárcamo, 2012; Fullan, 2002) la carencia de tiempo para la mejora de sus prácticas pedagógicas en general y para las reflexiones pedagógicas entre colegas en particular.

Lo descrito anteriormente, probablemente nos habla de la efectiva importancia de esta restricción en el trabajo docente (la “falta de tiempo”) y/o del “nivel teórico restringido” (Catalán, 2010:88) o de la simplicidad (Cuadra, 2009) de sus TS, en el sentido de la no construcción en el profesorado de explicaciones alternativas y de mayor profundidad ante las problemáticas.

Finalmente, consideramos que en esta llamada sociedad del conocimiento o de la información es fundamental la participación del docente en la construcción dinámica de la teoría y de la práctica, para lo cual se requiere un profesional autónomo, con capacidad de proconstruir (Catalán, 2010, 2011) su práctica y la de sus colegas. Para esto, la Reflexión Colectiva Sistemática *puede* constituir un espacio privilegiado, con miras a mejorar el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado. Lo anterior si se da en un proceso de formación, intencionado, de calidad y con condiciones institucionales adecuadas.

Referencias

- Aguilera, Carolina (2008). *Análisis de las teorías subjetivas de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales*, tesis de maestría en Psicología educacional, Coquimbo, Chile: Universidad de La Serena.
- Badia, Antoni y Monereo, Carles (2004). “La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica”, *Anuario de Psicología*, núm. 35 (1), pp. 47-70.
- Barahona, E.; Castro, Pablo y Müller, Magdalena (2001). *Las teorías subjetivas de un grupo de profesores en un contexto de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad*, texto inédito, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Bastick, Tony (2000). "The measurement of Teacher Motivation: Cross-Cultural and Gender Comparisons", *29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research*, Nueva Orleans: The Society for Cross-Cultural Research.
- Bruinsma, Marjon y Jansen, Ellen (2010). "Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?", *European J. of Teacher Education*, 33 (2), 185-200.
- Boreham, Nick (2010). "Job satisfaction among newly qualified teachers in Scotland", en MacNally y Blake (ed.), *Improving learning in a professional context. A research perspective on the new teacher in school*, pp. 107-120, Londres: Routledge.
- Calderhead, James (1988). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L. M. Villar (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, pp. 21-37, Alcoy: Marfil.
- Castro, Pablo y Cárcamo Rodrigo (2012). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores*, tesis de doctorado en Psicología: Pontificia Universidad Católica de Chile, Subjetividad y Procesos Cognitivos (en prensa).
- Catalán, Jorge (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los Formadores*, tesis de doctorado, Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Catalán, Jorge (2010). *Teorías subjetivas: aspectos teóricos y prácticos*, La Serena: Universidad de La Serena.
- Catalán, Jorge (2011). "Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor", en Catalán (ed.), *Psicología Educacional Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, pp. 187-215, La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Cuadra, David (2009). "Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) vol. 14, núm. 42, pp. 939-967. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011807015>
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Flick, Uwe (2006). *An introduction to qualitative research*, Londres: Sage.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Madrid: Octaedro.
- Galaz, Jorge; Gómez, María Victoria y Noguera, María Inés (1999). *La reflexión crítica y colectiva como herramienta*, Santiago de Chile: Programa MECE-Media/ Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación/ Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/El_Registro.pdf
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gómez, Luis Felipe (2008). "Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula", *Sinéctica*, 30, 1-22. Disponible en: <http://saturno.sc.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/luisf/gomezlf30.pdf>
- Gopnik, Alison (1996). "The post-Piaget era", *Psychological Science*, 7, pp. 221-225.

- Groeben, Norbert (1990). "Subjective theories and the explanation of human action", en G. R. Semin y K. Gergen (eds.), *Everyday understanding. Social and scientific implications*, Londres: Sage.
- Harford, Judith y MacRuairc, Gerry (2008). "Engaging student teachers in meaningful reflective practice", *Teaching and teacher education*, 24, pp. 1884-1892.
- Jackson, Philip (1968). *Life in classrooms*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krause, Mariane (1996). *Criterios de calidad para estudios cualitativos*, documento de trabajo, Primer curso Capacitación en Técnicas Cualitativas para Equipo de Alcohol y Drogas, Ministerio de Salud, Chile.
- Krause, Mariane (2005). *Psicoterapia y cambio. Una mirada desde la subjetividad*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Limón, Margarita (2002). *Creencias epistemológicas, cambio conceptual y reformas educativas*, Conferencia presentada en las Terceras jornadas internacionales de psicología educacional, Arica, Chile.
- Lobato, Clemente y Madinabeitia, Alba (2011). "Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad", *Form. Univ.*, vol. 4, núm.1, La Serena.
- Lubinski, Cherly Ann y Vacc, Nancy Nesbitt (1994). "Implementing the Professional Standards for Teaching mathematics: The influence of teachers' beliefs and knowledge on learning environments", *Arithmetic Teacher*, 41, 8, pp. 476-79.
- Marrero, Javier (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, Rodríguez Pérez y Marrero Acosta (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Aprendizaje visor.
- MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*, Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Molina, Pilar (2008). "Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico", en Cornejo y Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*, Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Montero, Lourdes (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*, Barcelona: Graó.
- Rotter, Julian (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80.
- Schön, Donald (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Spilková, Vladimira (2001). "Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice", *European Journal of Teacher Education*, 24, pp. 59-65.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- Tyack, David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*, Cambridge: Harvard University Press.
- Villar, Luis Miguel (1992). "Los profesores y el cambio educativo. Teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica", en López y Escudero (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*, España: Arquetipo Ediciones, pp. 97-124.
- Volante, Paulo y Müller, Magdalena (2006). "Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizajes en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social", *Pensamiento Educativo*, 39, diciembre.
- Von Reininghaus, Gabriella y Castro, Pablo (2012). "Subjective theories of school officials about school violence", manuscrito enviado para publicación (en proceso de evaluación).
- Weiner, Bernard (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, Nueva York: Springer-Verlag.
- Yeh, Yu-chu (2002). *Preservice teachers' thinking styles, dispositions, and changes in their teacher behaviors*, Taiwan: International Conference on Computers in Education, (ICCE'02).
- Zeichner, Kennett (1993, diciembre). "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-52.
- Zeichner, Kennett (s.f.) *El maestro como profesional reflexivo*, conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: *Factors Related to Reading Performance*.

Artículo recibido: 28 de abril de 2011

Dictaminado: 17 de agosto de 2011

Segunda versión: 13 de septiembre de 2011

Aceptado: 23 de septiembre de 2011