

EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

Juan José Mena Marcos
María Luisa García Rodríguez
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Se asume de modo casi unánime como la reflexión crítica docente (ej. proporcionar explicaciones socio-políticas a los eventos de clase) es más efectiva que el pensamiento habitual (sólo describir los sucesos y hechos) para analizar las situaciones de aula. No obstante aún queda por desvelar si este modo de reflexionar garantiza la construcción de un conocimiento práctico genuino que sea más eficaz para resolver problemas.

En este estudio se pretende, por un lado, describir el conocimiento docente que los profesores muestran en su práctica y, por otro; valorar si adoptar una posición crítica permite inferir más conocimientos y de mejor calidad, esto es, más precisos.

Ciento cuatro profesores en formación, bajo la supervisión de los profesores tutores de 73 escuelas, participaron en este estudio. Escribieron informes sobre su práctica (ej. dar una clase) y se analizaron proposicionalmente.

Los resultados muestran como los conocimientos docentes varían en grado de complejidad y la reflexión crítica no siempre garantiza la producción de mayor y mejor conocimiento práctico. Ello implica que el hecho de sugerir que los profesores adopten una posición crítica como modo eficaz de interpretar su práctica no implica necesariamente una mejora de la misma.

PALABRAS CLAVE

Reflexión docente, conocimiento práctico profesional, conciencia crítica, formación del profesorado.

ABSTRACT

It is largely assumed in educational research that adopting a critical awareness (i.e. being able to provide socio-political explanation for events) will be more effective for scrutinizing teaching action than teachers' habitual thinking (giving accounts of events) or teachers' descriptive reflection (giving personal justifications for events) because it provides richer understandings. However, it still remains unclear to what extent critical awareness assists teachers in constructing new situational knowledge, which, in the end, constitutes the ultimate promise of teacher reflection.

In this study we attempt to describe the practical knowledge student teachers show in classroom and to examine whether adopting a critical stance helps teacher to infer (1) more practical and (2) better quality knowledge (i.e. being precise).

One hundred and four preservice teachers, who worked in 73 different schools, participated in the study. Under supervision of their collaborative teachers, they wrote a report about their teaching. Reports were content-analyzed following propositional analysis.

The findings showed that practical knowledge varies in several degrees of complexity and that critical reflection does not always guarantee the

production of more and better local knowledge. This implies that adopting a critical attitude does not necessarily imply a more effective way of redescribing practice than other sorts of thinking.

KEY WORDS

REFLECTIVE PRACTICE, Practical Pedagogical Knowledge, Critical Inquiry, Teacher Education.

Marco teórico

En las últimas décadas la investigación educativa ha defendido como la reflexión docente, entendida como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias, ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones situacionales de su práctica (Day, 2004; Hargreaves, 2003; Kaur, 2012)

El hecho de que los docentes tomen conciencia de las creencias, conocimientos y valores implícitos proporciona una “disposición para teorizar” (Eraut *et al.*, 2004, p.71) que permite revelar el conocimiento tácito que subyace a la acción (Schön, 1983). El cúmulo de estos conocimientos una vez explicitados puede, finalmente, generar un corpus teórico más cercano a la práctica que permita responder a las necesidades docentes.

Todo ello ha llevado a pensar que estas teorías se ofrezcan a los profesionales en la nueva formación del profesorado, ya que se ha demostrado como la transmisión de teorías didácticas no ha tenido el impacto deseado para orientar convenientemente las acciones del aula (Kvernbekk, 2001). El conocimiento académico, en la práctica, no ha demostrado ser más válido que el conocimiento que existe en la mente de los profesores ya que no cumple su promesa de cambiar las prácticas rutinarias (Fenstermacher, 1994). Y eso se debe a que este conocimiento académico o conocimiento codificado (el amparado por los estudios de investigación académicos) difiere según Eraut (2007) del conocimiento personal (aquel que surge de la experiencia directa). Este último es aquel saber que la persona lleva a la situación práctica y que permite pensar, interactuar y hacer, una plasticidad que no tiene el conocimiento codificado. Shulman lo llamó sabiduría práctica y Grimmert y MacKinnon (1992) extendieron esta concepción al llamado *conocimiento artístico*, un saber derivado de la asignación de significados que tanto profesores como investigadores prácticos elaboran de los numerosos dilemas que se encuentran en su práctica.

Desde esta perspectiva queda claro como la formación docente no puede únicamente “transmitir” el conocimiento codificado como un conjunto de conceptos y procedimientos estandarizados ya que la naturaleza dinámica de los fenómenos educativos hace difícil generalizar comportamientos o circunstancias locales a otras situaciones.

Consecuentemente la investigación educativa ha empezado a considerar el hecho de formar de profesionales críticos reflexivos como una alternativa prometedora ya que ello permitiría que los profesores elaboren sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de los datos de su propia práctica. La reflexión crítica se convertiría en un camino riguroso para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas que dieran lugar a un pensamiento pedagógico de mayor nivel capaz no sólo de comprender mejor la práctica docente sino también de mejorarla.

De modo sucinto podemos definir la reflexión crítica como la “evaluación sistemática de un rango de factores complejos cuyo resultado es un juicio o decisión sobre el curso de una acción o respuesta futura (Watts & Lawson, 2009, 610). El que la respuesta sea adecuada o no depende de la precisión con la que se predefinan los factores influyentes. Van Manen (1995) denomina esta habilidad como “tacto pedagógico”: la capacidad de los profesores de responder a las diferentes situaciones de la vida de clase y las necesidades de los alumnos a partir de la experiencia. Rodgers y Raider-Roth (2006) hablan de “presencia”, es decir, un estado de conciencia, receptividad y conexión que evita la tendencia de reducir la enseñanza reflexiva a una serie de comportamientos o habilidades” (ibídem, p.30). Gallagher y Zahavi (2008) hablan de la búsqueda de estructuras de experiencias a través de la corroboración intersubjetiva, lo que requiere prestar atención a las propiedades compartidas de la experiencia entre colegas en vez de elementos únicos y singulares.

Lo que parece evidente es que la práctica reflexiva va más allá del mero pensamiento sobre la práctica (Parker, 1997). Hatton y Smith (1995) establecen cuatro niveles de reflexión progresivamente más complejos donde la reflexión crítica supondría el estado ideal: (1) *Reflexión habitual*; pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya más allá de la mera descripción; (2) *Reflexión descriptiva*; un tipo de reflexión que aporta razones sobre los hechos que se comunican pero basadas en juicios personales sin hacer alusión a perspectivas de otros; (3) *Reflexión dialógica*: Es una forma de discurso en la que los profesores piensan en soluciones que otros han dado acerca del tópico o problema al que se hace referencia. También puede darse si existe un diálogo entre quien reflexiona y su papel en los eventos acaecidos. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e hipotetizar sobre ellos; (4) *Reflexión crítica*: en este tipo de reflexión los pensamientos docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios a la hora de redescubrir su propia acción.

A pesar de la insistencia teórica por que los educadores pasen a tener una formación más crítica, aún no queda del todo claro cómo los profesores se benefician de misma para construir nuevos conocimientos que permitan mejorar su propia enseñanza. La investigación ha demostrado cómo los docentes manifiestan distintos grados de reflexión en tareas requeridas (Ward y McCotter, 2004). Básicamente se asume que la reflexión crítica ha de implicar un proceso de carácter metacognitivo que, en la literatura, se compone de cuatro pasos, coincidentes a su vez con el proceso de la investigación-acción: (1) definición del problema (Lewin, 1946; and Elliot, Barret & Hull (1986); Kemmis & McTaggart (1988); (b) establecimiento de metas (Schön, 1983; Liston & Zeichner (1993); (c) experimentación (Dewey, 1910; Schön, 1983) y (d) evaluación (Elliot, 1986; Dewey, 1910).

No obstante no sólo la conciencia crítica parece suficiente para cambiar las prácticas docentes. Schön (1983) asegura como el sentido último de la reflexión (su promesa final) es la de generar un conocimiento práctico, contextual y genuino que permita resolver los problemas que se presentan en las aulas y que la investigación tradicional no puede acometer completamente

Otros autores como Korthagen (2010) sugieren entonces que el producto genuino de la reflexión crítica pasa por saber etiquetar los resultados

obtenidos dentro de un lenguaje simbólico que permita extraer los contenidos del contexto local de donde proceden. Esta categorización sigue tres niveles: (1) nivel de la gestalt, en el cual los profesores recogen experiencias de su práctica a partir de ejemplos concretos); (2) el nivel del esquema, en el cual los profesores convierten las experiencias en principios pedagógicos y (3) la elaboración de teorías: relacionar cada uno de los esquemas del nivel anterior en un orden superior dando lugar a una teoría coherente.

Todo lo anterior lleva a plantearnos en este estudio la necesidad, por un lado, de describir el conocimiento docente que profesores en formación y profesores tutores muestran en situaciones prácticas (ej. dar una clase) y, por otro; valorar si adoptar una posición de práctico reflexivo crítico permite (a) inferir más conocimientos y (b) de mejor calidad, es decir, cuyos argumentos sean más precisos (ej. interpretación directa e inequívoca de su significado).

Metodología

En los años 2008-2010 se matricularon en el último curso de magisterio en la Universidad de Salamanca 1.134 alumnos. De ellos, 441 de las especialidades de educación infantil y primaria, realizaron el Practicum II, de un mes de duración, en colegios públicos, privados y concertados de infantil y primaria en varias regiones de España.

Recogida de datos.

Bajo la supervisión del tutor de prácticas, 104 profesores en formación tuvieron que dar una clase y después de la misma se les requirió que describieran en un informe de 3-4 páginas los aspectos que más les llamaron la atención (ej. incidentes críticos; Griffin, 2003) siguiendo este esquema: a. Definición de los problemas o circunstancias especiales de la clase; b. Metas y objetivos; c. acción y d. Evaluación. Bajo un modelo de investigación-acción los profesores en formación reflexionaron por escrito (reflexión sobre la acción; Schön, 1983) sobre al menos dos incidentes críticos, bien fueran positivos o negativos, de la sesión de clase que resultaron importantes para ellos.

Los 104 informes finales se recogieron una semana después de la realización de la sesión que tuvo lugar en la última quincena del practicum de infantil y primaria.

Además, catorce conversaciones entre profesores de prácticas y profesores tutores fueron grabados en vídeo en las que se les pidió que discutieran los puntos fuertes y débiles de las sesiones. No obstante en los resultados que ofrecemos en este estudio sólo aluden a la información recogida en los informes. La razón de elegir técnicas de recogida de datos basada en documentos y en la observación se fundamenta en el hecho de que el conocimiento profesional, según se ha demostrado, no puede ser revelado mediante técnicas de encuesta o entrevistas (Eraut, 2007).

Análisis de datos.

Tanto los informes como las transcripciones de las grabaciones fueron analizados siguiendo técnicas de análisis del discurso. De modo más concreto, se eligió el análisis proposicional, una técnica procedente de la psicología de la comprensión de textos que consiste en desglosar el discurso en las unidades mínimas de significado psicológico (no léxico), esto es, en proposiciones o

ideas que contienen un único predicado (Bovair & Kieras, 1985; Kintsch & Van-Dijk, 1978).

La mayoría de las proposiciones sujetas a escrutinio encierran otras de segundo y tercer nivel que sintácticamente suelen corresponderse con oraciones subordinadas:

Ej.: *Leticia y Raquel tiraron los papeles al suelo porque estaban cansadas.*

En este ejemplo existen dos proposiciones:

P1. Leticia y Raquel tiraron los papeles al suelo.

P1.1. (CAUS.). Estaban cansadas.

La proposición P1.1. es la causa que motivó el hecho de que las alumnas tiraran los papeles al suelo. Ambos predicados, debido a su relación semántica se consideran como una única proposición con dos niveles.

El procedimiento de análisis siguió estos cuatro pasos: (1) selección de la información en párrafos; (2) segmentación de los párrafos en proposiciones o ideas (3) Identificación de temas a partir de la agrupación de las proposiciones y (4) categorización de las proposiciones siguiendo la técnica de análisis inductivo de la Teoría del análisis fundamentado (Corbin y Strauss, 1990). Se procedió a hallar la fiabilidad de cada uno de los pasos mediante el coeficiente Kappa de Cohen. Las puntuaciones para los pasos obtuvieron unas puntuaciones que oscilaron entre $\kappa = .78$ a $\kappa = .91$.

En una segunda fase del análisis, cada una de las proposiciones se codificó en estas tres dimensiones:

(a) *Clase de conocimiento práctico.* Cada una de las ideas expuestas en los informes se clasificó en función de tres categorías:

- Valoraciones. Son juicios de valor del docente que evalúan lo que se ha hecho en la sesión. Pueden ser positivas (ej. *Los alumnos permanecieron en silencio en el Salón de Actos*) (929 p, 61.1%) o negativas (ej. *El alumno tiene dificultad para entender el concepto de tiempo*).
- Reglas. Se trata de principios prácticos que los docentes extraen de sus propias experiencias (ej. *Es necesario utilizar en clase diferentes recompensas*). Las reglas son más complejas de extraer ya que suponen un grado de inferencia mayor.
- Artefactos. Son instrumentos y soportes físicos que los profesores idean a partir de experiencias concretas (ej. *Voy a dar premios a los que terminen antes; Es bueno aplaudir a los que están callados, etc.*).

(b) *Tipo de reflexión.* En esta segunda dimensión se procedió a identificar cada idea con un tipo de indagación reflexiva siguiendo la clasificación marcada por Hatton y Smith (1995): habitual, descriptiva, dialógica y crítica. Los criterios para encajar cada proposición en alguna de estas categorías quedan recogidos en el ANEXO I. El coeficiente de fiabilidad interjueces para esta dimensión fue de $k_c = 0.79$

(c) *Precisión de las ideas.* Todas las declaraciones hechas por los profesores en formación fueron clasificadas en dos categorías: 0= imprecisa: cuando la información que se ofrece es pseudo-predicativa, es decir, no permite interpretar de modo unánime lo que se deriva de la misma. Por ejemplo, si un profesor en formación

expone que *La clase resultó satisfactoria para los alumnos*, no queda claro en qué grado, ni bajo que circunstancias esa sesión supuso una mejora para los alumnos, si motivó un mejor aprendizaje o si redundó en el bienestar personal de los alumnos. Por el contrario se puntúa con 1= argumento preciso, cuando la información es predicativa, es decir, cuando el argumento expuesto permite una lectura única del mensaje que se comunica. Por ejemplo en la declaración: *El alumno no escucha las explicaciones del profesor*, queda claro como el motivo de preocupación del profesor es la falta de atención en clase de uno de sus alumnos. La fiabilidad para esta dimensión obtuvo una puntuación de $k_{pr}= 0.82$ según el coeficiente Kappa.

Finalmente, se aplicaron análisis estadísticos de Chi cuadrado para comparar algunas de las dimensiones anteriormente expuestas se compararon (ej. precisión de ideas y tipo de conocimiento).

Resultados

Los profesores en prácticas reflejaron en sus informes el conocimiento generado con motivo de las sesiones que impartieron. En total fueron 1.520 proposiciones las que reflejan argumentos reflexivos. De modo resumido los temas nucleares de las declaraciones de los docentes fueron tres: el aprendizaje de los alumnos, que acaparó el 43,4% de la información analizada, las estrategias de enseñanza (34.7%) y el ámbito familiar (21.9%). En la tabla 1 se indican con precisión estos resultados:

		<i>Categorías</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Aprendizaje de los alumnos	1.1. Aptitudes.	1.1.1. Rendimiento escolar (ej. Comprensión de las explicaciones de clase)	141	9,3
		1.1.2. Dificultades de aprendizaje (ej. Problemas en comprensión).	108	7,1
		1.1.3. Autoconcepto (ej. Competencia académica y expectativas)	23	1,5
	1.2. Actitudes.	1.2.1. Hábitos de aprendizaje	59	3,9
		1.2.2. Conducta social	223	14,6
		1.2.3. Disposición personal en clase (ej. tímido, extrovertido).	107	7
2. Enseñanza	2.1. Métodos.	2.1.1. Técnicas de enseñanza (ej. utilizar apoyos visuales)	57	3,6
		2.1.2. Estrategias de apoyo (ej. Reforzar a los alumnos)	21	1,4
		2.1.3. Control de la clase (ej. disciplina)	275	18,1
	2.2. Funcionamiento de la clase.	2.2.1. Organización del tiempo	19	1,3
		2.2.2. Organización de los espacios	96	6,4
		2.2.3. Uso de materiales educativos	57	3,8
3. Familia	3.1. Asuntos generales	3.1.1. Factores socioeconómicos.	20	1,3
		3.1.2. Vida diaria (ej. Reglas del hogar)	123	8,1
		3.1.3. Cuidado de los niños (ej. alimentación e higiene)	55	3,7

3.2. Asuntos educativos	3.2.1. Estilos educativos (ej. Directive vs. permisivo).	35	2,3
	3.2.2. Relación con la escuela.	78	5,2
3.3. Asuntos de integración cultural.	3.3.1. Integración en el vecindario.	9	0,6
	3.3.2. Integración en la escuela (ej. dinámicas escolares)	14	0,9
TOTAL		1.520	100

Tabla 1. Conocimiento práctico de los profesores en formación ordenado según un análisis temático. Adaptado y traducido de Mena, García y Tillema (2012).

En lo que respecta al aprendizaje de los alumnos cabe destacar como la conducta social del alumno en clase (ej. aprendizaje de las normas y reglas del aula como por ejemplo el no hablar, respetar los turnos o estarse sentado/a en la silla) acapara el 14.6% del contenido (223p).

En los aspectos referidos a la enseñanza parece como el control de la disciplina (275p; 18,1%), la organización de los espacios (96p; 6.4%) y la utilización de distintas técnicas de enseñanza (57p; 3,6%) son los aspectos que más preocupan a los profesores en formación.

Finalmente los profesores también aluden en sus escritos a los asuntos familiares relacionados con la educación de sus alumnos sobre todo en lo que se refiere a las normas del hogar (123p; 8.1%) y la relación positiva de la familia con la escuela (78p; 5.2%).

Finalmente, los temas menos mentados en los informes fueron los relativos a la integración social de las familias con el barrio (9p; 0,6%) o la integración y participación de la familia en las dinámicas escolares (14p; 0,9%).

(1) Clase de conocimiento.

En lo que respecta a los tipos de conocimiento, parece que la gran mayoría de las proposiciones son evaluaciones positivas que hacen los profesores en formación sobre las sesiones impartidas. En total son 929 lo que representa el 61,1% de la información total. En menor proporción (380 proposiciones; 25%) los profesores evalúan su práctica atendiendo a aquellos aspectos negativos que han impedido conseguir lo que habían planteado. Estas dos primeras categorías representan un primer nivel de conocimiento práctico que podríamos denominar como *conocimiento narrativo*, un saber sujeto a la experiencia directa en el que solamente se valoran los hechos, acciones y circunstancias de la práctica.

En un segundo nivel, lo que podríamos denominar como *conocimiento abstracto* se sitúan las reglas y los artefactos. Las primeras ocupan un 12,3% del discurso docente con 188 proposiciones mientras que las segundas representan un 1,6% (24 proposiciones). Esta distribución nos hace entender como es menos complicado para los profesores en prácticas evaluar lo que han hecho que extraer reglas de la práctica o inferir herramientas para ser aplicadas.

(2) Tipo de reflexión.

En lo que respecta al análisis de los tipos de reflexión cabe destacar como los datos empíricos evidencian la progresiva complejidad de los cuatro tipos. La reflexión habitual acapara el 43.2% de los contenidos expuestos en los informes (650 proposiciones) mientras que la reflexión descriptiva supone un 41.2% (620 proposiciones). Ambas representan el 84.4% de las proposiciones analizadas. Esto significa como lo habitual es que los docentes valoren la práctica sin ofrecer explicaciones sobre los sucesos que se suceden en la misma, o en todo caso, esas explicaciones se amparan en creencias personales.

Una frecuencia mucho más baja corresponde al conjunto de argumentos que encajan en la categoría de reflexión dialógica (13,5%, 202 proposiciones) mientras que la reflexión crítica sería la menos presente en los informes con sólo 48 proposiciones (2.5% del total). Ello nos hace entender como alcanzar posiciones críticas en el discurso de los profesores en formación es un proceso complejo que requiere de más experiencia y formación para llegar a dominarlo.

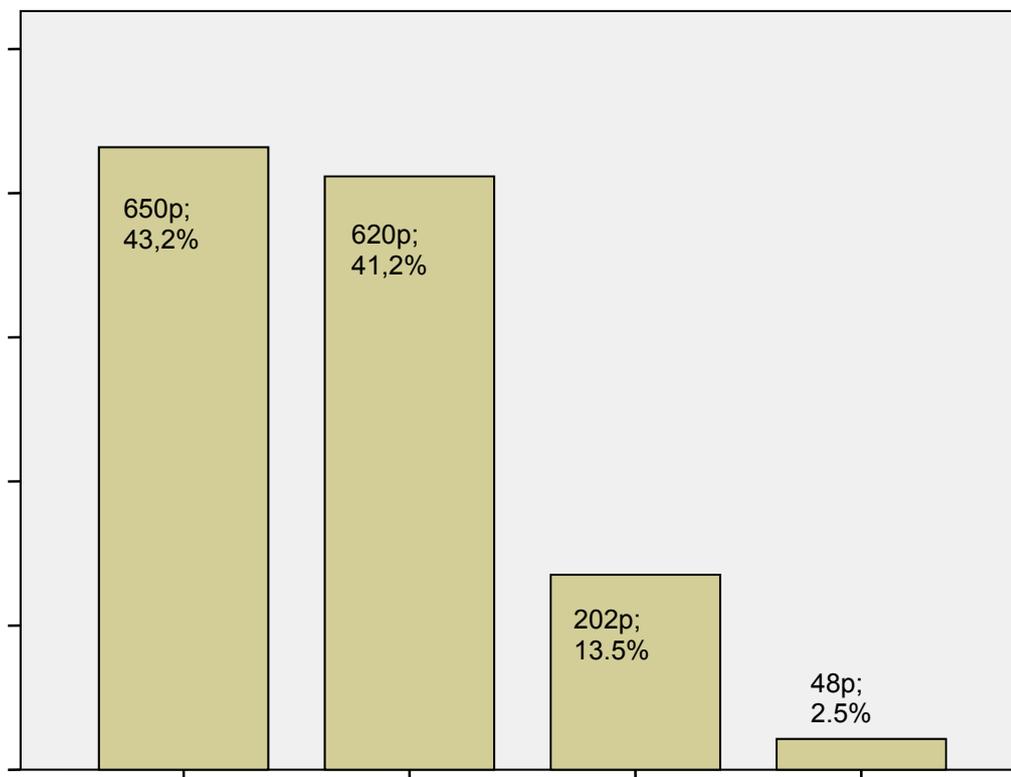


Gráfico 1. Distribución de las proposiciones identificadas en cada uno de los cuatro tipos de reflexión docente.

En lo que se refiere a la relación de las clases de conocimiento práctico según el tipo de reflexión al que pertenecen podemos apreciar en el gráfico 2 como prácticamente todos los tipos mantienen una homogeneidad en la distribución de la clase de conocimientos.

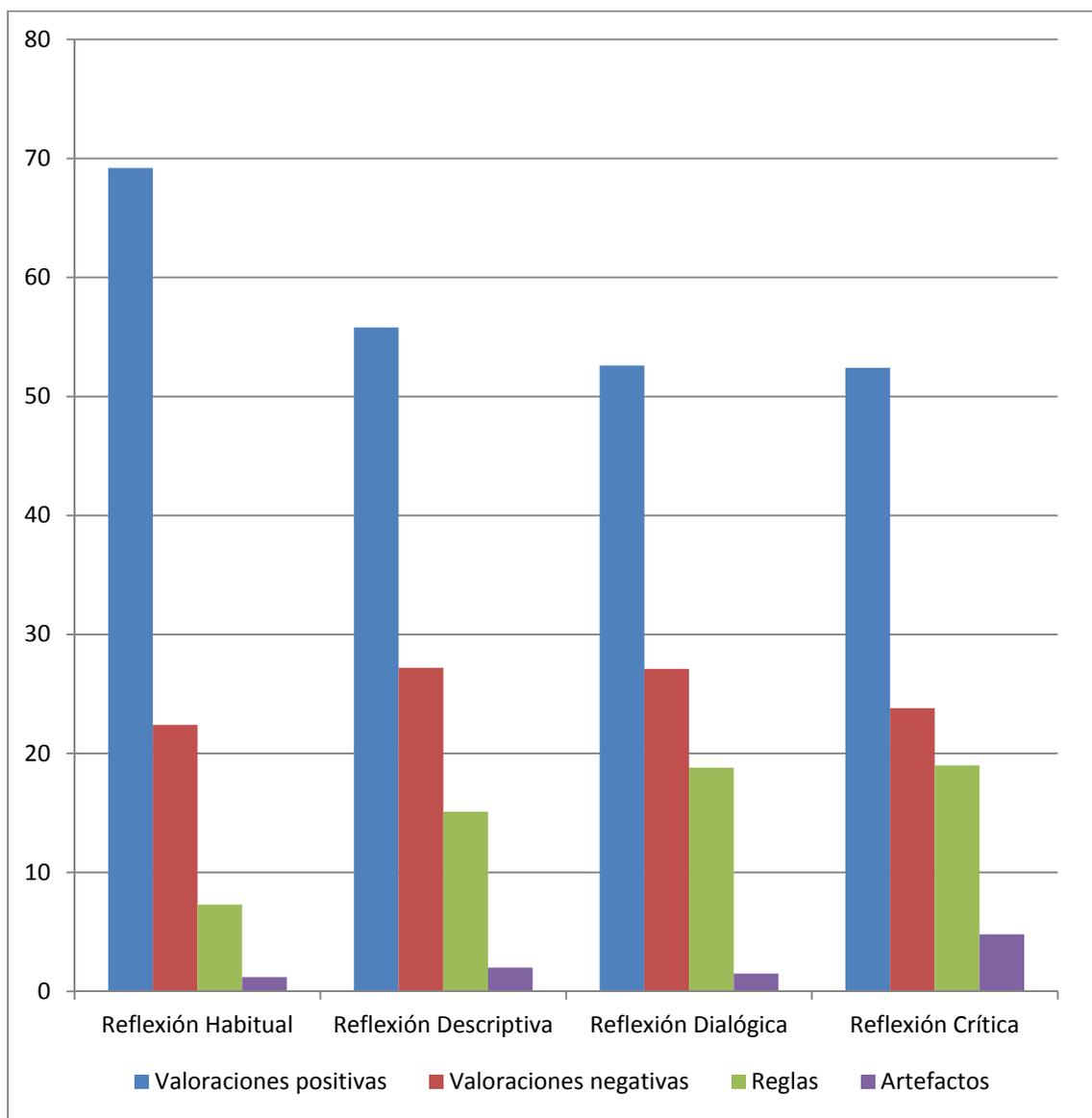


Gráfico 2. Distribución de la clase de conocimiento práctico en función del porcentaje de proposiciones correspondientes a cada uno de los cuatro tipos de reflexión: (1) Reflexión habitual; (2) Reflexión descriptiva; (3) Reflexión dialógica y (4) Reflexión crítica.

Entre un 50% y un 60% de los contenidos en todos los tipos reflexivos son valoraciones positivas. En torno al 22-27% de los mismos son para las valoraciones negativas. Las diferencias están en las reglas donde el mayor porcentaje se encuentra en la reflexión crítica (19%) mientras que la reflexión habitual sólo cuenta con un 7.3%. Algo similar ocurre con los artefactos donde

la frecuencia es prácticamente tres veces mayor en la reflexión crítica que en el resto de los tipos reflexivos.

(3) Precisión.

En lo que respecta a la precisión de los conocimientos el 38% de las valoraciones positivas fueron precisas mientras que las negativas ascendieron a un 73.6%. El 44.6% de las reglas y 87.5% de los artefactos contenían argumentos cuya interpretación era inequívoca.

Llama la atención como los argumentos precisos doblan a los imprecisos en las valoraciones negativas (18.4% del total frente al 6.6%) y en los artefactos (1.4% frente al 0.2%). Este desequilibrio en la distribución de frecuencias confirmó, mediante un análisis chi cuadrado, como el hecho de evaluar la práctica desde valoraciones negativas y pensar en artefactos para cambiar la práctica ayuda a formular evaluaciones más eficaces ($\chi^2= 93.31$; $p<0.05$).

Por otra parte, la mayor parte de los contenidos se dispersan en las valoraciones positivas suponiendo las imprecisas un 37.5% del total de los argumentos expuestos en los informes.

Finalmente cabe destacar que, como regla general, la reflexión crítica no garantizó que los profesores infirieran conocimientos más precisos. Sólo afectó significativamente en la elaboración de artefactos ($\chi^2= 29.04$; $p<0.05$) teniendo en consideración que el porcentaje de los mismos fue bajo.

Discusión.

Es evidente como los dilemas y retos profesionales son parte de la práctica diaria de los docentes (McIntyre, 2009) debido a que la naturaleza que rodea los procesos de enseñanza y aprendizaje es compleja (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002).

Muchos estudios en la investigación educativa han denunciado como el conocimiento académico no está sirviendo para hacer frente a esta realidad multifacética y heterogénea. Es más, lo que está ocurriendo es que la distancia existente entre las posiciones teóricas y la práctica educativa cada vez es mayor. Se opera con dos tipos de conocimientos totalmente diferentes en aspectos importantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje "...situando el conocimiento práctico (o saber artístico) en un extremo y los resultados de investigación en el otro" (McIntyre, 2005; p.361).

De esta manera, una de las soluciones que se barajan ante esta disociación, es apostar por un profesor crítico que, de modo sistemático y continuo, ponga de manifiesto habilidades cognitivas y metacognitivas de alto nivel para interpretar la práctica de modo genuino a partir de las evidencias empíricas que ve en su aula.

En este estudio se solicitó a profesores en prácticas y sus mentores describieran algunas sesiones prácticas. El análisis minucioso de los relatos docentes permitió (1) describir el conocimiento docente que los profesores muestran en situaciones prácticas (temas y tipos de conocimiento) y (2) valorar si ser crítico influye en la distribución de conocimientos prácticos y en la precisión de sus argumentos.

En lo referente al primer conjunto de resultados, la amplitud de la muestra ha facilitado la obtención de un *mapa* de sobre las dificultades y preocupaciones

que los docentes encontraron en su práctica. Esta categoría surgida de un modo eminentemente inductivo permite valorar el escenario real al que se enfrentan los profesores, en contraposición con los modelos de actuación que se sugieren desde instancias teóricas ajenas a la vida del aula. De alguna manera en este estudio se ha pretendido “ordenar” el conocimiento implícito docente con la finalidad de, una vez completado con más estudios que vayan en la misma dirección, usarlo como contenido en programas de formación de profesorado.

Si atendemos al segundo conjunto de datos, esta investigación nos ha permitido desglosar los contenidos que emergen de la práctica docente y valorar si, de entre ellos, hay algunos que sean de mayor utilidad. Los resultados muestran cómo las evaluaciones de los docentes pueden estructurarse en tres tipos de conocimientos que se repiten a largo de los ciento cuatro informes siendo las valoraciones (positivas y negativas) las más presentes. Este desajuste en la distribución se explica a que este tipo de conocimiento se sitúa en un nivel netamente narrativo, es decir, cuyos argumentos van dirigidos a describir la práctica. Abundan menos las reglas y artefactos porque se sitúan en un nivel superior, más abstracto, que exige procesos inferenciales más sofisticados.

Por otra parte los profesores que van más allá de registrar los hechos importantes que se suceden en el aula (ej. reflexión crítica) y se preguntan por las consecuencias más amplias de estos sucesos crean un conocimiento más informativo y concreto de su práctica pero al que es más difícil llegar, ya que supone pararse a pensar sobre los factores que influyen en las prácticas habituales.

Finalmente, en lo que respecta a la precisión de conocimientos queda claro como su distribución es homogénea. No obstante si se valora esta dimensión en función de las clases de conocimiento, el hecho de inferir reglas y artefactos hace que se formulen en un lenguaje más concreto. Si, por el contrario, valoramos la precisión en función de los tipos de reflexión podemos comprobar como el ser crítico no afecta demasiado a la hora de elaborar argumentos precisos. Esto último nos hace pensar como el hecho de instar a los profesores a que tengan un pensamiento crítico no va a implicar ningún cambio importante en sus dinámicas de clase ya que el producto final de ese proceso metacognitivo, el conocimiento práctico generado, no se ve significativamente alterado.

Conclusiones y propuestas.

Estos resultados nos llevan a pensar que la formación del profesorado no sólo ha de volcar su atención en la transmisión de contenidos instruccionales sino también en la comprensión de aquellos que son contextuales. Para llegar a ese estado es necesario enfatizar la colaboración de los investigadores con los prácticos de tal manera que los conocimientos derivados de la investigación y el saber práctico converjan para ofrecer soluciones plausibles a los problemas y situaciones escolares (McLaughlin y Black-Hawkins, 2006; Ruthven, 2005; Ball y Forzani, 2007)

No obstante, hemos de ser cautos y asumir que, si la investigación se dedica a desvelar el conocimiento de los profesores para convertirlo en conocimiento de investigación, corre “el peligro de distorsionar e incluso

silenciar las voces originales de los protagonistas: los profesores” (Elbaz, 1991, p.11).

Por todo ello las propuestas de mejora en el ámbito de la formación del profesorado han de dirigir sus esfuerzos hacia el análisis y la divulgación de conocimientos genuinos de los docentes en activo y no sólo de teorías educativas o estudios de investigación basados en escrutinios de opinión de profesores en formación. Sólo a partir de desvelar la *experiencia ordenada* de los docentes es como podemos garantizar una transmisión efectiva del saber profesional.

Anexo I. Criterios para seleccionar las proposiciones de los informes en reflexión habitual, descriptiva, dialógica y crítica. Basado en Hatton y Smith (1995).

<i>Tipo de Reflexión</i>	<i>Criterios</i>	<i>Ejemplo</i>
Reflexión habitual o No reflexiva.	- No se proporcionan razones o justificaciones de los hechos.	<i>Los alumnos estaban muy alborotados</i>
Reflexión descriptiva.	- Se aportan razones personales para los hechos o acciones tomadas.	<i>Elegí esa solución porque creo que los estudiantes deben ser aprendices activos y no pasivos.</i>
Reflexión dialógica.	-Aporta razones a los hechos o acciones tomadas basadas en la aportación de otros. -Se reconocen puntos de vista alternativos que se aportan desde la literatura.	<i>Tyler (1949) sugiere que el proceso curricular ha de empezar por los objetivos.</i>
Reflexión crítica	- Demuestra conciencia sobre las acciones y eventos por referencias a múltiples perspectivas. - Las razones que explican los hechos y acciones se ven influenciadas por múltiples aspectos y contextos históricos, sociales y políticos	<i>“Los logros que los alumnos han experimentado se deben a las buenas relaciones entre profesores y familia”.</i>

Bibliografía

- Ball, D.L. & Forzani, F.M. (2007). What makes education research 'educational'? *Educational Researcher*, 36 (9), 529-540.
- Bovair, S. & Kieras, D. E. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18(1):1-20.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-20.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Elliot, J. , Barret, G. & Hull, C. (1986). *La investigación/acción en el aula*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33(4), 403-422.
- Eraut, M., Steadman, S., Furner, J., Maillardet, F., Miller, C., Ali, A., et al. (2004). *Learning in the professional workplace: Relationships between learning factors and contextual factors*. Paper delivered at AERA Conference, San Diego.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind*. London: Routledge.
- Griffin, M. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.
- Grimmett, P. & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. England: McGraw-Hill Open University Press.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2, pp. 34-46. Traducción castellana en María Cristina Salazar (1992). *La investigación -acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Hiebert, J. Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15
- Kemmis, S. and McTaggart, R., eds. (1988). *The action research planner*, third edition. Victoria: Deakin University.
- Kvernbekk, T. (2001). The academic identity of pedagogy. In T. Kvernbekk (Ed.) *Pedagogy and teacher professionalism* (pp. 17-30). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), pp. 485-492

- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2006). The school-University partnership in educational research: Roots and branches. In C. McLaughlin, K. Black-Hawkins, S. Brindley, D. McIntyre & K. Taber (Eds.) *Researching schools: Stories from a partnership for educational research* (pp. 2-15). London: Routledge.
- Mena, J., Sánchez, E. & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 95-114.
- Mena, J., García, M. & Tillema, H. (2012). Student Teacher Reflective Writing: What does it reveal? *European Journal of Teacher Education*. iFirst article, 1-17. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2012.713933>
- Orland-Barak, L. & Tillema H.H. (2007). Researchers' construction of knowledge from studying professional conversation groups: reflections on the interpretive zone. *Educational Forum* 71(4), 361-374.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world*. Buckingham: Open University Press.
- Rodgers, C.R. & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of goof practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35 (3), 407-426.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. En D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers* (pp. 369-386). New York, NY: Random House.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 2-23.
- Ward, J.R., & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Watts, M. & Lawson, M. (2009). Using meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 25, 609-616.