

son, R.,
(2003).

astics.
y. NIST
ute for
3.

(1999).

es and
rganic
Edition.

s: What
nology.

enzyme

electrode
cal and
d Sons,

-Based
emistry

., and
te and
Nature.

obilized
Trends

electrode
cal and
d Sons,

obilized
200.

Programa de desarrollo docente. Una experiencia de reflexión con profesores en servicio del departamento de Boyacá

LISSETH ROJAS BARRETO*

* Docente UPTC.
lissethicas@yahoo.com

Resumen

El Ministerio de Educación, en asociación con el Consejo Británico y la participación de diferentes universidades, ha diseñado el Programa de Desarrollo Profesional Docente (TDP), como una alternativa de capacitación para profesores en servicio, dirigida a docentes de Inglés de instituciones educativas del Estado. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se unió al programa durante la tercera etapa, 2008; con un grupo de diez docentes en servicio de diferentes colegios del municipio de Tunja.

Teniendo en cuenta que el programa tiene un número de objetivos, todos ellos en la búsqueda del mejoramiento y desarrollo de los docentes, en términos de su idioma extranjero y prácticas reflexivas y pedagógicas; este análisis se enfoca en uno de esos objetivos y busca dar cuenta hasta qué punto el grupo de profesores ha alcanzado una actitud reflexiva hacia su desempeño profesional docente.

Al considerar que las prácticas docentes son el foco del análisis, este artículo presentará algunos constructos relacionados con la reflexión y los ciclos de reflexión, adicionalmente, dará a conocer algunos aspectos concernientes al esquema del programa llevado a cabo y describirá el proceso que los docentes debieron seguir. Finalmente, se presentarán algunos resultados arrojados por los instrumentos de evaluación y reflexión durante la fase exploratoria, hallazgos vistos desde una perspectiva del desarrollo de actitudes reflexivas frente a las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: TDP, enseñanza reflexiva, ciclos de reflexión, desarrollo docente.

Abstract

The Ministry of Education, in association with the British Council and the participation of different universities, has designed and researched on the Teacher Development Programme (TDP) as an alternative of in-service teachers training, addressed to English teachers of Public Educative Institutions. The UPTC of Tunja joined the programme during the third stage-2008, with a group of eight in-service teachers from different schools of Tunja.

Since the programme has a number of aims, all of them on the lookout for the teachers' improvement and development of their foreign language, pedagogical and reflective practices; this analysis is focused on one of those aims and intends to determine to what extent the group of teachers have achieved a reflective attitude about their professional performance.

In view of the fact that the focus of this analysis is the in-service teachers' reflective practices, some constructs regarding reflection and reflective cycles will be presented in this article; additionally, it will share some issues related to the scheme of the programme and describe the process the in-service teachers had to follow. Finally, it will illustrate some findings gathered from the assessment tools, during the exploratory phase; findings regarding the reflective practices the teachers came up with from their pedagogical practices.

Key words: TDP, reflective teaching, reflective cycles, teaching development.

Introducción

Una de las principales metas de muchos profesionales es estar en constante capacitación y desarrollo, entendiendo lo primero como algo que es ofrecido por otros y lo último como algo que podemos hacer por y para nosotros mismos (Wallace, 1993). Particularmente, el desarrollo profesional en educación requiere, entre otras características, conciencia y voluntad, para crecer y mejorar nuestras prácticas pedagógicas por medio de procesos como la investigación y la reflexión.

El Programa de Desarrollo Docente es un proyecto que busca proveer capacitación y desarrollo a docentes de instituciones públicas del país; éste surge dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo, promovido por el Ministerio de Educación Nacional.

En el 2005, 28 Secretarías de Educación hicieron un diagnóstico para establecer el nivel de lengua de los profesores de Inglés del país. Un número de 6.850 profesores fueron evaluados; los resultados, que son similares en todas las regiones, evidenciaron las debilidades de un gran número de docentes en relación con su competencia lingüística, pues sólo un 10% alcanzaron un nivel B2, de acuerdo con el marco común de referencia. Este diagnóstico, más otros estudios llevados a cabo por el MEN en diferentes regiones el país, fue la base para diseñar y poner en marcha el programa de desarrollo profesional docente dirigido al otro 90% de los profesores que estuvieron dispuestos a mejorar no sólo su nivel de lengua, sino también sus prácticas pedagógicas.

La necesidad de capacitación docente es un factor común en muchos otros países, como lo manifiesta Kats (2009:15)¹:

En la mayoría de países hay diferentes grupos que están preocupados por la educación de los profesores: las autoridades del gobierno nacional, provincial o las agencias del estado; las autoridades en los colegios locales; instructores y capacitadores responsables del entrenamiento de profesores, así como los profesores practicantes y, desde luego, los niños y sus familias.

En los Estados Unidos hoy, la educación de profesores es un tema de discusión y crítica profesional pública. De manera más general, en los Estados Unidos muchos creen que lo que sea que esté mal en nuestra sociedad, particularmente en nuestra economía, es culpa de nuestros colegios, y que estos no son tan efectivos como deberían ser, ya que los profesores, necesitan más y mejor entrenamiento".

Es por estas razones que el Programa Nacional de Bilingüismo, en asociación con el Consejo Británico y la participación de diferentes universidades, ha diseñado el Programa de Desarrollo Profesional Docente, como un programa de entrenamiento que busca un mejoramiento en el idioma extranjero, y en las prácticas pedagógicas y reflexivas. Particularmente, la UPTC de Tunja se unió al programa durante la tercera etapa, en el 2008, con un grupo de 10 profesores en servicio de diferentes instituciones oficiales del municipio de Tunja.

¹ Traducción hecha por el autor.

Ya que el programa tiene unos objetivos claros, todos ellos enfocados hacia el desarrollo docente, este análisis está enfocado en una de esas metas, "Incentivar a los candidatos a una reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica e implementar estrategias para un desarrollo profesional continuo", y pretende determinar el nivel de logro de dicho objetivo por parte del grupo de profesores.

Descripción del esquema

Este apartado ilustrará, brevemente, el esquema del programa, los objetivos, requerimientos y el sistema de evaluación.

Objetivos

1. Desarrollar el conocimiento de los aprendices en relación con el idioma, el uso del lenguaje, los antecedentes y la práctica de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
2. Suscitar conciencia de la necesidad del uso de estrategias para mejorar el desarrollo de las habilidades del lenguaje.
3. Concienciar acerca de la necesidad del uso de estrategias para ayudar a los estudiantes al desarrollo de exactitud y fluidez, de una mejor manera.
4. Desarrollar habilidades y técnicas prácticas para los aprendices.
5. Capacitar a los candidatos en la creación de clases bien planeadas, secuenciadas lógicamente, con un tiempo delimitado; las cuales se dirijan hacia las necesidades lingüísticas y afectivas.
6. Motivar a los candidatos a que reflexionen sistemáticamente sobre su práctica e implementen estrategias para continuar su desarrollo profesional.
7. Brindar a los candidatos una oportunidad para desarrollar competencia en el idioma inglés.

Todos los temas incluidos en el sílabo contribuyen al logro de los objetivos del programa, entre los que se encuentran: manejo de clase, habilidades del lenguaje, antecedentes de la enseñanza y aprendizaje del idioma, desarrollo docente, etc.

Evaluación

Las áreas de evaluación son:

- Portafolio de enseñanza
- Cambridge ESOL, Teaching Knowledge Test

La evaluación del portafolio de enseñanza es continua e integrada; tiene lugar a través del curso y cada componente evaluado contribuye a la nota final. La valoración de éste es conducida, internamente, por el tutor del curso y moderada por un evaluador externo, designado por el MEN.

El docente debe incluir en el portafolio siete asignaciones escritas diferentes, producto de sus experiencias pedagógicas, así como las observaciones de pares y las lecciones de clase, para ser observadas y evaluadas por el tutor y el moderador; también se deben anexar algunas otras tareas desafiantes como parte del desarrollo docente, las cuales serán especificadas en los requerimientos del curso. Todas las actividades requieren un profundo análisis y reflexión por parte de los candidatos, en términos de sus percepciones acerca del desarrollado.

Enseñanza reflexiva

Teniendo en cuenta que las prácticas reflexivas de los candidatos, son el foco de este análisis, algunos constructos relacionados con reflexión y ciclos de reflexión son incluidos a continuación. Muchos autores han hecho referencia a este paradigma, presentando sus propios conceptos e implicaciones.

Richards y Platt (1996) lo señalan como un enfoque de enseñanza y de educación basado en la creencia de que los profesores pueden mejorar su comprensión de la enseñanza y de la calidad

tribuyen
entre los
habilidades
ñanza y
nte, etc.

dge Test

anza es
del curso
uye a la
nducida,
oderada
o por el

lio siete
o de sus
mo las
de clase,
utor y el
algunas
esarrollo
s en los
vidades
ción por
de sus

reflexivas
análisis,
reflexión
uación.
a a este
nceptos

omo un
sado en
mejorar
calidad

de sus prácticas pedagógicas, a través de la reflexión crítica de las mismas. En los programas de educación, las actividades que buscan desarrollar un enfoque reflexivo pretenden el alcance de habilidades a través del pensamiento analítico y objetivo, como una forma de mejorar las prácticas en el aula. Este proceso involucra el uso de:

1. Diarios de campo, en los cuales los practicantes escriben y describen las experiencias en el aula y utilizan sus descripciones con el fin de revisar y reflexionar.
2. Grabaciones de audio y video de las lecciones del profesor, con el propósito de analizarlos a cabalidad.
3. Discusión grupal con compañeros y supervisores, para explorar temas que surgen de experiencias en el aula².

Los profesores se involucran en la reflexión una vez encuentran algo contrario a sus expectativas o cuando sus teorías de cómo deben funcionar las cosas no dan cuenta de cómo son realmente; no todo el tiempo nosotros como profesores alcanzamos lo que pretendemos en nuestras clases, o los estudiantes nos responden como esperábamos. Es allí donde la investigación toma lugar por medio de la puesta a prueba de una estrategia o enfoque, para sobrellevar un evento inesperado. Por consiguiente, la enseñanza reflexiva requiere, entre otras cosas, que los estudiantes y profesores analicen sobre lo que han aprendido de sus experiencias de enseñanza y las reevalúen; "para verlas de nuevas formas que puedan sugerir prácticas nuevas" (Rusell, 1999).

Así mismo, para ser un docente practicante reflexivo, el profesor debería ser honesto consigo mismo, es decir, tener mente abierta, percibiendo los aspectos que no resultaron del modo

esperado, como parte del proceso para construir algo mejor en vez de un fracaso absoluto. Al respecto Viáfara (2005) indica que la reflexión surge como un proceso profundo, que incluye la deliberación que hacen los profesores cuando observan sus ideas y acciones desde una perspectiva crítica. Adicionalmente, ésta involucra una actitud abierta y honesta, y la determinación para examinar frecuentemente nuestras ideas, acciones y enfoques de enseñanza; un intercambio entre el "yo" y lo que me rodea.

De la misma manera, Wajnryb (1992) hace referencia a la práctica reflexiva como al proceso por el cual un profesor descubre más acerca de su propia experiencia docente, al buscar entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en su aula de clase y la de los demás. Por consiguiente, la reflexión viene con la observación y con la cooperación de los pares.

Sin embargo, la reflexión se considera un proceso difícil, ya que requiere pensamiento crítico, auto dirección y solución de problemas, involucrando conocimiento personal y conciencia. En otras palabras, se requiere un análisis concienzudo y evaluación de los pros y contras de cualquier situación, al divisar la noción de problema como una situación desconcertante, la cual aparenta ser para algunos autores el punto de conexión entre la reflexión y la indagación.

Gerard y Ellionor (Viáfara, 2005) señalan que la indagación y la reflexión abarcan el cómo hacer preguntas con la intención de recoger elementos y perspectivas adicionales. A través de este proceso nos adentramos en elementos que nos conciernen, y se promueve un gran avance en nuestra habilidad para solucionar problemas.

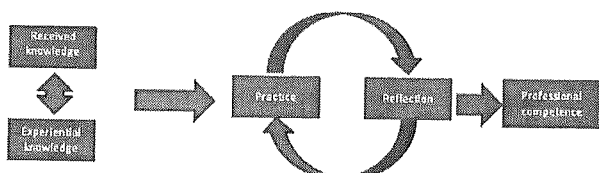
Así, los profesores definen un problema o plantean preguntas, acerca de su propio trabajo y buscan respuestas a dichos interrogantes; sin embargo, la indagación no se refiere únicamente al profesor que cuestiona sus paradigmas y

² Traducción del autor.

acciones, también se refiere al docente interesado asiduamente en buscar diferentes posibilidades para transformar su comportamiento, cimentado en la reflexión.

Ciclos de reflexión

Wallace (1993:15) propone el siguiente ciclo de reflexión como un modelo para el desarrollo profesional:



Conocimiento recibido (Received Knowledge): es el contenido y las teorías con que un docente debe estar familiarizado, conceptos relacionados con lingüística, pedagogía e investigación; sobre la base de que el profesor los ha recibido más que experimentado.

Conocimiento experimental (Experiential knowledge): se deriva de aprender en acción, ya que el profesor en servicio, en su día tras día de trabajo, hace un número de juicios de calidad en los que no logra criterios adecuados y evidencia habilidades en las cuales no maneja las reglas y procedimientos. Las bases para estas decisiones, ya sean simples o complejas, no tienen que ser los conocimientos recibidos o el entrenamiento docente. Frecuentemente, la satisfacción es expresada en términos de sentimientos más que en una aplicación consciente de principios. El profesor puede afirmar que cierto procedimiento no parecía estar funcionando bien, y por esto lo cambia a algo más (Wallace, 1993). También es posible desarrollar conocimiento experimental a través de la observación, aunque es claramente de un orden diferente.

Reflexión: debería ser normal para el profesor reflexionar sobre su desempeño, preguntarse a

sí mismo qué estuvo mal y por qué esto no salió como se esperaba, y así recapacitar sobre lo que se debe evitar y lo que se puede trabajar.

De otro lado, Viáfara (2005), basado en diferentes modelos reflexivos propuestos por un número de autores, hace mención de unas nociones comunes que fueron utilizadas en su estudio relacionado con el diseño de algunas tareas reflexivas.

- Conocer acerca del propio estilo de enseñanza, a través de la recolección de información y el desarrollo de habilidades, para ser consciente de cómo cada quien desarrolla su trabajo.
- Autoevaluar nuestro trabajo, lo que implica ser crítico consigo mismo, para entender y conectar las implicaciones de nuestras acciones pasadas a nuestro desempeño futuro.
- Planear, lo que abarca el análisis y exploración de diferentes posibilidades para tomar decisiones.
- Actuar en el mejoramiento mismo de nuestras prácticas, basados en la información suministrada por cada una de las etapas previas³.

Esta última noción, que se refiere a la necesidad de actuar basados en la información recopilada, es uno de los elementos más importantes; de lo contrario, las tareas y procesos reflexivos serían una pérdida de tiempo. Lo ideal es que haya un cambio positivo, y para alcanzar dicho cambio, el involucramiento del profesor en investigación es imperativo.

El estudio

Fase exploratoria

Se hizo un pilotaje con los ocho profesores que cursaron el programa, a través del análisis de los datos recolectados, en donde se pretende determinar si:

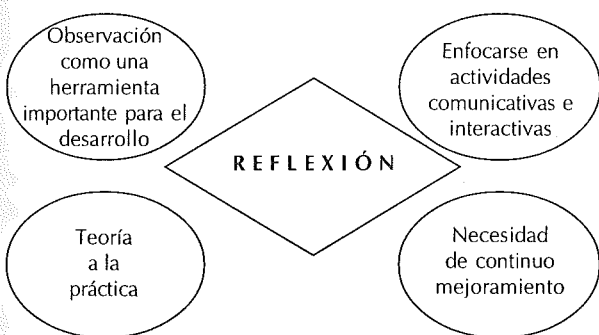
³ Traducción del autor.

¿Los candidatos estuvieron encaminados a reflexionar, sistemáticamente, sobre su práctica y a implementar estrategias para un desarrollo profesional continuo?

El enfoque de investigación, que mejor se adecúa al propósito de estudio, es el descriptivo cualitativo de la evidencia extraída de los datos. Los instrumentos fueron los portafolios de los candidatos, los cuales incluyeron las siete asignaciones y sus reflexiones; dichas reflexiones sobre cada una de las tareas serán analizadas, descritas y categorizadas. De igual modo se aplicaron encuestas al comienzo y al final del programa, y entrevistas al final del mismo.

Resultados preliminares

Hasta el momento en esta etapa del pilotaje se han encontrado los siguientes aspectos en común:



En sus reflexiones, los docentes participantes manifiestan la importancia de haber sido observados, tanto por sus tutores como por sus colegas, así como de haber tenido la oportunidad de observar a sus pares; experiencias por medio de las cuales reflexionaron sobre sus propias prácticas y aprendieron de sus colegas y tutores, gracias a las consideraciones o sugerencias formativas más que evaluativas que les fueron proporcionadas.

Lo más valioso de la experiencia de haber sido observada fue haber perdido el miedo a ser observada, y conocer las dificultades que presento en el aula, a ver mis acciones críticamente, a tener una actitud más abierta al cambio, a reflexionar (Survey LMV).

De la misma manera, a través de las diferentes actividades desarrolladas, comprendieron y reforzaron la necesidad de proveer a los estudiantes de actividades motivadoras y significativas, en donde se fomente la interacción y la comunicación por medio del uso del idioma extranjero.

Yo he entendido que el secreto del éxito en la enseñanza del Inglés es tener reglas claras de interacción en clase y un alto grado de creatividad, para guiar el proceso en formas variadas, para evitar el tedio y la fatiga[...] si los estudiantes tienen suficiente para hacer, y ellos encuentran actividades interesantes y significativas, ellos darán lo mejor de sí mismos para alcanzar el propósito. (Portafolio NAV).

De otro lado, los docentes revelaron que fue la primera vez que tuvieron la oportunidad de poner en práctica inmediata los componentes teóricos tratados en las sesiones de capacitación, lo que les permitió poner a prueba hasta qué punto dichos componentes eran aplicables a sus clases y a su contexto.

Es muy útil escribir mi journal, y seguiré con este propósito, porque tengo que reflexionar qué estoy haciendo y cómo hago para mejorar los diferentes aspectos en mi trabajo como docente de Inglés, a establecer conexión entre los contenidos y nuestra experiencia práctica (Survey NAV).

Finalmente, los docentes enfatizan en la necesidad de estar en continuo mejoramiento y desarrollo, de tal manera que el proceso no termine con el programa, sino que este sea el punto de partida para un largo camino en la búsqueda de hacer su labor docente cada vez mejor.

Este año y los próximos pondré en práctica lo que he aprendido en el curso, por ejemplo a mejorar la interacción, el manejo del aula de clase, la comunicación, el manejo del idioma en el aula de clase [...] (Entrevista HAV).

Resultados esperados

- Dar evidencia del mejoramiento de los profesores en servicio en sus prácticas reflexivas y de enseñanza, como parte de su desarrollo profesional docente.
- Proveer bases a los profesores en servicio sobre cómo escribir y documentar los diferentes temas relacionados con sus clases de una forma crítica más que descriptiva, para desarrollar un interés genuino en la escritura de sus reflexiones.
- Concienciar a los profesores en servicio de la oportunidad que tienen para constituir comunidades de aprendizaje con sus colegas, en donde los profesores se ayuden y soporten entre ellos en el proceso de aprender a enseñar y en la búsqueda del mejoramiento y desarrollo profesional.
- Promover un sentido de indagación, reflexión, y pensamiento crítico, características fundamentales de un investigador.
- Establecer puntos de acción y partida para un desarrollo profesional futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabrero, A. (2005). *Reflective Teaching*. How Journal.

Ferraro, J. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. Eric Clearing House.

Katz, L. (2009). *Dilemmas and Development in the Education of Teachers of Young Children*. Memorias. Medellín: Congreso Internacional en Educación e Investigación. Universidad de Antioquia.

Lee, I. (2007). *Preparing Preservice English Teachers for Reflective Practice*. ELT Journal Advance Access.

Shon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Viáfara, J. (2005). The Design of Reflective Tasks for the Preparation of Student Teachers. *Colombian Applied Linguistic Journal*.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University press.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.