

Las claves del aprendizaje docente: **reflexión y retroalimentación**



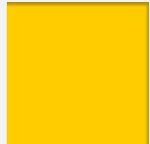
Se sintetizan en este artículo las principales claves del proceso de aprendizaje docente, destacando la reflexión y retroalimentación. Se describen las distintas fases que pueden constituir esa dinámica desde un enfoque de investigación-acción. Por último, se indican los diversos obstáculos que podemos encontrar en este complejo proceso.



Juan Ignacio Lopez Ruiz

El autor imparte clases de Didáctica General y Currículum a maestros y pedagogos en la Universidad de Sevilla. Su último libro que ha coordinado se titula "Construyendo escuelas democráticas".

No cabe duda, a estas alturas, que la piedra angular de cualquier reforma educativa es el profesorado que la tiene que poner en marcha. Pero, desgraciadamente, la mayoría de los cambios educativos no tienen en cuenta verdaderamente al profesorado en cuestión, por lo que no provocan avances reales en su conocimiento profesional y prácticas educativas. Para que tenga lugar una mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en las escuelas, una condición *sine qua non* es que mejore el conocimiento curricular del profesorado, y por ende, su quehacer educativo en las aulas. Esto supone que tiene que darse, en paralelo, un proceso de aprendizaje del profesorado que diseña e implementa ese cambio curricular que se pretende oficialmente en su clase.



En este sentido, una de las cuestiones claves es que los docentes no pueden dejarse arrastrar por el tedio y la rutina, y usar como único recurso didáctico los desfasados libros de texto. En la actual sociedad de la información, los docentes tienen a mano otros recursos y medios de enseñanza que se debieran de emplear en clase. La idea básica es que el profesorado no puede ser “sustituido” por las guías didácticas que acompañan los clásicos libros de texto. Por el contrario, defendemos que los enseñantes han de construir el currículum en equipos docentes, adecuándolo siempre a los estudiantes a quienes se dirige y al contexto local donde desarrolla su labor.

No obstante, es muy conveniente que, en esta dinámica de innovación curricular, el profesorado participante no se sienta ni se encuentre solo, sino que esté acompañado en todo momento por un asesoramiento externo. Resulta evidente que este apoyo pedagógico lo proporcione siempre una persona más capacitada profesionalmente. Así, esta supervisión del proceso la puede proporcionar un compañero con mayor nivel de conocimiento didáctico, un asesor, un orientador, un inspector o un investigador educativo. En cualquier caso, su tarea primordial es iluminar y orientar todo el proceso.

Es importante que esta labor de andamiaje se lleve a cabo dentro de la Zona de Desarrollo Profesional (López Ruiz, 1999) del profesorado involucrado para que se dé un aprendizaje auténtico que transforme la práctica educativa. Esto supone que el asesor tiene que partir siempre del conocimiento profesional previo y de la práctica docente cotidiana. Una vez analizado este punto de partida, el facilitador tiene que proporcionar elementos de contraste o *feed-back* que haga avanzar a los docentes desde su modelo didáctico habitual, tales como: programaciones didácticas innovadoras, instrumentos y técnicas para evaluar las ideas previas del alumnado, artículos científicos, monografías, videos de otros docentes, páginas web, blog educativos, experiencias pedagógicas de otros centros, etc.

Hay que saber que la dirección del cambio es hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje donde los estudiantes son los verdade-

ros protagonistas. En el sistema aula, el foco son los estudiantes no el docente. La meta fundamental es lograr una enseñanza basada en las competencias claves, alcanzando un enfoque didáctico global (López Ruiz, 2005). Por lo tanto, es relevante que, para que los docentes tengan claro en qué sentido avanzar, se les proporcione un modelo didáctico contrastado, con base científica y que haya sido experimentado con resultados positivos. El objetivo final es desarrollar una enseñanza innovadora, constructivista y de indagación, que tenga en cuenta las concepciones iniciales del alumnado y que les invite a consultar distintas fuentes de información, donde el conocimiento escolar no sea algo prefijado y absoluto, sino que se construya entre todos de manera colaborativa.

Nuestra experiencia nos indica que la mejor estrategia consiste en crear una dinámica de investigación-acción participativa e integrada por cuatro fases consecutivas (López Ruiz, 2000): diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación del currículum. La primera fase es



preliminar y tiene como objetivo determinar el punto de partida; es decir, el conocimiento profesional inicial y las creencias pedagógicas que sostienen los enseñantes participantes, así como valorar su estilo docente habitual. La segunda fase se centra en la elaboración de una unidad didáctica integrada tomando como base el modelo didáctico innovador que se trata de introducir. La tercera fase persigue la implementación de la programación didáctica que se ha elaborado en la etapa anterior. En este momento, es necesario que haya un seguimiento del proceso a lo largo de todas o algunas de las sesiones de que consta la unidad, para ir introduciendo aquellos cambios que se consideren oportunos según la evolución del aprendizaje de los estudiantes. La cuarta fase es una etapa final en la que se valora todo el proceso y los resultados educativos que se han conseguido.

La savia que alimenta esta estrategia de investigación-acción es la reflexión del profesorado que ha de tener lugar durante el desarrollo de todas las fases anteriores. Lo más usual es que el profesorado se dedique simplemente a dar sus clases siguiendo las pautas marcadas por la guía didáctica. Pero lo preocupante es que esta rutina conduzca generalmente hacia la desmotivación y hasta, en ocasiones, quemazón (*burnout*) del profesorado. La mejor forma de salir de esta encrucijada es poner en marcha un proceso de aprendizaje profesional basado en el desarrollo del pensamiento reflexivo. Se trata de “pararse a pensar” por qué enseñamos como lo hacemos y cómo podríamos perfeccionar nuestro cotidiano estilo docente. En la primera fase, la reflexión se centra en tomar conciencia de cuáles son las creencias pedagógicas que soportan nuestra práctica educativa habitual, para estar en disposición de cambiarlas en las etapas subsiguientes. Esto es, se trata de determinar y valorar cuál es el conocimiento profesional previo que cada docente posee. La segunda fase gravita en torno a una reflexión para la acción, por lo que el profesorado tiene que diseñar los distintos elementos del currículum que van a componer la programación: objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y evaluación. La tercera fase se sustenta en una reflexión en la acción: los docentes involucrados tienen que pensar cómo marcha el desarrollo diario de las actividades y qué cambios se pueden ir introduciendo en las

tareas previstas para ir las ajustando a los intereses y necesidades del estudiante. La cuarta y última fase se basa en una reflexión sobre la acción, en la que los maestros participantes realizan una valoración final de todo el proceso seguido, de los conocimientos y competencias básicas adquiridas por los estudiantes y de los avances que ellos mismos creen haber experimentado en su docencia y saber profesional.

Para que el cambio educativo sea real es mejor que la reflexión sobre la práctica educativa sea sistemática y retroalimentada de modo paulatino. Modificar las creencias pedagógicas del profesorado y enriquecer su conocimiento docente no es una tarea fácil sino que es una labor compleja que debe ser apoyada de manera más o menos rigurosa. Un cambio inicial y progresivo que puede llevar o no llevar a una transformación de la práctica educativa. Aunque numerosos estudios realizados así lo indican; es decir, que cuando se logra alterar las creencias pedagógicas que pueden ser obstáculos para el cambio y se perfecciona el saber docente, es muy probable que la práctica educativa de tales enseñantes avance hacia un modelo didáctico más innovador. Pero para lograr ambos cambios la reflexión tiene que estar sustentada en técnicas de desarrollo profesional, tales como: guiones de reflexión, cuestionarios abiertos, diario de clase, entrevistas, visionado de grabaciones de las clases, análisis de programaciones didácticas alternativas, lectura y valoración de documentos, etc. Lo fundamental es que a lo largo de toda esa dinámica los profesores cuenten con una amplia diver-

Modificar las creencias pedagógicas del profesorado y enriquecer su conocimiento docente no es una tarea fácil sino que es una labor compleja que debe ser apoyada de manera más o menos rigurosa.

Pero el cambio docente no es fácil, hay muchos obstáculos en el camino que hay que ir soslayando y superando.

sidad de fuentes de contraste y con una ajustada retroalimentación en función del avance que se va demostrando en cada momento. Para proporcionar ese *feed-back*, el asesor o supervisor tiene que recoger las evidencias que considere suficientes con base en las diferentes estrategias e instrumentos que el profesorado haya empleado. Una vez analizadas y valoradas tales evidencias, es oportuno que el orientador o investigador vaya proporcionando informes donde se recojan los cambios en el conocimiento docente y en la práctica educativa. A su vez, estos documentos llegan a convertirse en un instrumento clave de información y retroalimentación para el profesorado implicado. En definitiva, son las interacciones sociales múltiples las que provocan el aprendizaje del profesorado, los intercambios con otras personas —sean estas colegas docentes experimentados o bien otros posibles agentes externos— que estimulan y dirigen su pensamiento reflexivo.

Pero el cambio docente no es fácil, hay muchos obstáculos en el camino que hay que ir soslayando y superando. En primer lugar, la estructura misma del puesto de trabajo en la que casi todo el tiempo se dedica a impartir clases, por lo que el profesorado no dispone de horas suficientes para emplearlas en la programación y reflexión de la docencia. En segundo lugar, la carga de tareas meramente burocráticas y la intensificación del trabajo que lo apartan de su cometido nuclear: facilitar el aprendizaje auténtico y relevante de los estudiantes. Tampoco el estatus social bajo que, en general, ocupan los docentes ayuda precisamente a que estos se impliquen activamente en la búsqueda continua de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza. Pero tal vez sean las editoriales, a través de la elaboración de la guía didáctica correspondiente a cada asignatura, las que más fomenten una actitud pasiva del profesorado con

respecto al currículum. También la inercia a caer en la rutina que nos da seguridad y confianza cuando llevamos a cabo de modo imperturbable el estilo docente que más se aplica, esto es, el enfoque transmisivo. Y el último escollo son las creencias pedagógicas tradicionales y acientíficas que apoyan esta práctica docente rutinaria. Son todas piedras que tenemos que ir sorteando en este tortuoso sendero del aprendizaje docente.



BIBLIOGRAFÍA

- López Ruiz, J.I. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. *Málaga: Aljibe*.
- López Ruiz, J.I. (2000). Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela. *Málaga: Aljibe*.
- López Ruiz, J.I. (2005). Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. *Málaga: Aljibe*.