

## Perfeccionamiento Docente en el Area de Habilidades de Pensamiento: la Visión de los Actores acerca de los Aprendizajes Relevantes

Christian Sebastián y Lidia Alcalay

Pontificia Universidad Católica de Chile

La enseñanza de habilidades de pensamiento constituye hoy una necesidad en la formación de los alumnos. Los profesores -agentes centrales en este proceso- que han profundizado en esta área, lo han hecho fundamentalmente a través de experiencias de perfeccionamiento. El presente estudio indagó en la visión que tienen participantes en estas experiencias, acerca de los aprendizajes centrales que se dan en dichos contextos. Se utilizó el enfoque de la *Grounded Theory*, realizándose entrevistas colectivas con 22 profesores, e individuales con 3 encargados de perfeccionamiento. El cambio de foco pedagógico -desde contenidos curriculares a procesos de generación de conocimiento- surge como el aprendizaje más relevante. Además destacan la integración de nuevas estrategias pedagógicas y la revalorización del propio rol profesional, existiendo factores personales y contextuales que afectan estos aprendizajes. Se propone un modelo que integra los hallazgos.

Teaching thinking skills is nowadays considered an educational need of students. School teachers-central agents in this process-who work in this area have basically learned through teacher-training experiences. The present study sought to gain deep knowledge of the actors view of the essential learnings that take place within these experiences. Grounded Theory was used. Collective interviews were administered to 22 teachers that had received training, and 3 teacher trainers were interviewed individually. According to the sample, the main aspect learned was a pedagogic focus shift from curriculum contents to knowledge generation processes. Related to this learning are the integration of new pedagogic strategies and the restoring of the teachers professional role value. There are personal as well as contextual factors that influence these learnings. A model is proposed which integrates these findings.

A partir de investigaciones recientes, French y Rhoder (1992) afirman que en la escuela estadounidense actual se observa un bajo nivel de logro en cuanto a los aprendizajes esperados, siendo el área más deficitaria aquella relacionada con habilidades cognitivas de alto orden (Costa, 1985; Mullis, 1984 en Perkins, 1987; Silver, 1986 en Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen & Rankin, 1988). Los niños y jóvenes presentarían problemas en las áreas de pensamiento y no en las competencias básicas (por ejemplo, sumar y restar) (Chipman & Segal, 1985 en French & Rhoder, 1992; Perkins, 1987). Una situación similar es la que describen López, Assael y Neumann (1984) para la realidad chilena y, de manera más reciente, el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

Existe bastante acuerdo en buscar la explicación de esta situación en la organización misma del sistema educacional. Beyer (1987, en French & Rhoder, 1992) es claro al afirmar que la primera explicación para la pobre adquisición [de habilida-

des de pensamiento] es que la mayoría de los profesores no enseñan estas habilidades" (p 485). Se sostiene que los educadores, en general, han estado más preocupados de entregar datos, "hechos" y habilidades básicas para operar con ellos, bajo el supuesto que si los educandos no piensan es porque les faltan estos elementos para hacerlo. De acuerdo a esta visión, el pensar sería un proceso natural que debe ser "alimentado" con contenidos *sobre* los cuales operar (French & Rhoder, 1992; Marzano et al, 1988).

Como una alternativa frente a esta tendencia, se plantea la posibilidad y necesidad de generar un cambio en el quehacer pedagógico que permita enfatizar y enseñar sistemáticamente habilidades de más alto orden, en sentido amplio, las habilidades de pensamiento (Jones & Idol, 1990; Marzano et al, 1988; Meyers, 1986; Nickerson, Perkins & Smith, 1987; Paul, 1992). No obstante el relativo acuerdo acerca del objetivo anterior, para la gran mayoría de los profesores en ejercicio resulta completamente nuevo el desafío de enseñar a pensar, planteado de manera explícita. No resulta fácil para los docentes de cualquier nivel establecer con precisión objetivos instruccionales a alcanzar en este dominio, ni menos, estrategias pedagógicas para lograrlos (Beyer, 1991; Collins & Mangieri, 1992; Nickerson, Perkins & Smith, 1987). A partir de lo

---

Christian Sebastián, Lidia Alcalay, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Christian Sebastián, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. E-mail: csebasti@puc.cl

anterior, se reconoce que la implementación de este cambio requiere de múltiples aprendizajes por parte de los profesores, en diversas dimensiones de su práctica docente (Baron & Sternberg, 1987; Beyer, 1991; Halpern, 1989; Paul, 1992).

Un espacio en el cual se han realizado esfuerzos por producir estos aprendizajes en los profesores, corresponde al de las experiencias de perfeccionamiento docente. Sin embargo, al indagar en este campo destaca por una parte la gran diversidad entre las propuestas de los autores acerca de lo que deberían aprender los profesores para desarrollar habilidades de pensamiento en sus alumnos (Alcalay & Simonetti, 1991; Nickerson et al, 1987); y por otra, el escaso conocimiento existente acerca de los aspectos relevantes de considerar para llevar a cabo estas experiencias con efectividad. En Chile, existen muy pocos estudios sistemáticos acerca de los efectos producidos por una forma particular de perfeccionamiento docente (Arcos, 1991; Verstegui, 1982); y la mayor parte de ellos no profundizan en la experiencia de los actores involucrados, utilizando sólo indicadores externos muy gruesos, tales como las pruebas rendidas por los profesores y el rendimiento posterior de sus alumnos, con lo cual se hace imposible tener una impresión fina de los siempre sutiles procesos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mena, Rittershaussen & Sepúlveda, 1993; Sepúlveda, 1993).

El perfeccionamiento docente puede ser definido en términos amplios como el "conjunto de actividades mediante las cuales el personal en servicio en el sector de Educación intenta incidir en la calidad del desempeño de su rol como docente. Ello, a través de mantener actualizada su formación profesional, especializarse en algún área de la educación, o prepararse para generar o implementar innovaciones educacionales" (Meckes, 1990). En la misma línea, Edwards (1993) enfatiza en su propuesta de definición, la dimensión de experiencia de formación que dichas prácticas tienen: el perfeccionamiento docente es "un proceso de aprendizaje de adultos que tienen experiencia en docencia y que estén desarrollando una práctica docente" (p 14).

Esta área de la educación, no obstante haber recibido un fuerte impulso en los últimos 20 años (Joyce & Showers, 1987), durante largo tiempo ha sido visualizada por muchos como una actividad ineficiente y limitante (Arancibia, 1994). Con la llegada de nuevas concepciones, provenientes especialmente de la psicología cognitiva, el perfeccionamiento docente ha cobrado una relevancia enorme, al pun-

to de ser considerado actualmente en EE.UU. como la fundamental estrategia para mejorar la educación (Fullan, 1990 en Arancibia, 1994).

Investigaciones actuales entregan valiosa información acerca de algunos aspectos que deben ser considerados al analizar las experiencias de perfeccionamiento docente. En primer lugar, los profesores tenderían a ser menos proclives que otros profesionales a incorporar los resultados de investigaciones en su práctica cotidiana (Arancibia, 1994; Fang, 1996; Fernández, 1988). Su tendencia a mantenerse cautos frente a las propuestas teóricas provenientes de estudios, estaría fundada en una percepción de dichos estudios como lejanos de la realidad y de sus intereses. Especialmente importante sería la no consideración de las exigencias y recompensas emocionales que implica el enseñar, las cuales son muy importantes para ellos (Fleming, 1988 en Arancibia, 1994). Los profesores creen que sus opiniones no son tomadas en cuenta y que el perfeccionamiento es algo que se les impone, siendo estas creencias una causa de la dificultad que tienen las experiencias de perfeccionamiento para implementar cambios pedagógicos de largo plazo (Olsen, 1991 en Arancibia, 1994).

Las investigaciones en el área entregan también algunos lineamientos a seguir para llevar a cabo experiencias de perfeccionamiento que puedan superar estas limitaciones. Entre estos aspectos destacan: la utilización de métodos colaborativos (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer & MacPhee, 1995); el ofrecimiento de nuevas narrativas que le permitan al profesor reconceptualizar su práctica previa y futura (Beattie, 1995; Moll, 1990); y la generación de un contexto en que el profesor pueda reflexionar profundamente acerca de su experiencia, estando esta reflexión integrada con el desarrollo personal a través de la incorporación de tres elementos: comportamiento, ideas y sentimientos (Olsen 1991 en Arancibia, 1994). A manera de síntesis de estos aportes, Arancibia (1994) sostiene que el modelaje, la práctica y la retroalimentación constituyen el núcleo central de lo que se entiende hoy por perfeccionamiento docente en EE.UU.

En la realidad chilena se observa una gran cantidad de experiencias muy diversas en cuanto a su metodología, objetivos y marcos conceptuales subyacentes. No obstante lo anterior, la mayor parte de los programas de perfeccionamiento docente desarrollados en la actualidad, así como los programas de formación universitaria de profesores se enmarcarían en un enfoque "tradicional" de la edu-

cación (Arzola & Valenzuela, 1990; Arcos, 1991; Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1994; Inostroza y Equipo de Docentes de la Universidad Católica de Temuco, 1996; Mena et al, 1993; Sepúlveda, 1993; Verástegui, 1982). Este enfoque "tradicional" corresponde a lo que López, Assael y Neumann (1984) denominan "paradigma de transmisión de conocimientos". Este paradigma se caracteriza por concebir al conocimiento como información "pura", sustentado por verdades absolutas, ahistóricas y construido desde una lógica formal y abstracta, por lo tanto, desligado de las experiencias del diario vivir del estudiante. Dentro de esta forma de realizar la educación, la tendencia es a la rigidización de contenidos y de formas de entrega de éstos. Las relaciones personales tienden a hacerse verticales, con una gran concentración en los aspectos puramente intelectuales del aprendizaje (Ruz & García, 1992; Inostroza et al, 1996).

En el perfeccionamiento docente, este enfoque se expresa en una serie de características, entre las que destacan las siguientes: los objetivos de aprendizaje son definidos a priori por la instancia que ofrece el perfeccionamiento y dicen relación con la adquisición de conocimientos teóricos o metodológicos desarrollados por "expertos", muchas veces extranjeros; las experiencias de perfeccionamiento normalmente están destinadas al profesor tomado como individuo aislado; y, la principal estrategia utilizada es la exposición de contenidos y el entrenamiento para el desarrollo de, habilidades en el profesor, las cuales éste deber luego aplicar en su realidad concreta (Arcos, 1991; Meckes, 1990).

Tal concordancia de paradigma se puede explicar si se considera que las representaciones que tienen los educadores acerca de lo que es enseñar y aprender, y acerca de los objetivos, métodos y roles propios del ámbito educativo, se configuran en una visión estructurada en gran medida, a partir de la experiencia vivida como alumnos en la educación básica y media (Beattie, 1995; Fang, 1996; Johnson, 1994). Esta visión articula una serie de representaciones que se constituyen en marcos de referencia que tienden a ser muy estables (Astolfi, 1992 en Inostroza et al, 1996), guiando la interpretación que los sujetos hacen, tanto de la realidad que los rodea, como de la información que se les entrega en su formación como docentes (Beattie, 1995; Fang, 1996; Johnson, 1994). Tanto los estudiantes de pedagogía (Goodman 1988, en Johnson, 1994) como los profesores en ejercicio

(Duffy & Roehler, 1986 en Johnson, 1994) tendrían en sus preconcepciones verdaderas pantallas intuitivas que filtran su experiencia y el trabajo en los cursos. El curriculum oculto del paradigma de transmisión de conocimientos se establece así, en las creencias de los docentes.

Es precisamente la consideración de este último aspecto lo que sienta las bases para los desarrollos actuales más prometedores en el área del perfeccionamiento docente. El estudio de las relaciones entre las creencias y las prácticas del docente tendería a sustentar una hipótesis que combina las tesis de congruencia e incongruencia entre ambos aspectos del comportamiento de éste. Un profesor tenderá a desarrollar estrategias de enseñanza que sean consecuentes con sus creencias, siempre y cuando las condiciones de su ambiente lo permitan o lo aconsejen (Fang, 1996). Entre estos factores del ambiente destacan las condiciones laborales del sujeto y la confluencia de éstas en el nivel y tipo de motivación del profesor (Barnab & Burns, 1994). Considerando la gran complejidad que encierra el cambio de las creencias sustentadas por los profesores (Fang, 1996; Gagné, yekovich & yekovich, 1993) se sugiere la utilización de estrategias de enseñanza centradas en el hacer y no en el hablar acerca de la práctica docente en las experiencias de perfeccionamiento docente (Peterson, Kromrey, Borg & Lewis, 1990; Arancibia, 1994).

El estudio reportado en el presente artículo asumió un enfoque exploratorio, en la línea de obtener información relevante acerca del proceso vivido al interior de experiencias de perfeccionamiento docente. En esa línea, se planteó como objetivo general el construir un modelo de la visión que tienen los actores involucrados en experiencias de perfeccionamiento docente en el área de las habilidades de pensamiento, acerca de los aprendizajes que, como producto de dichas experiencias, consideran que son necesarios para generar un cambio en el rol docente tal, que posteriormente los profesores puedan favorecer efectivamente el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus alumnos. Se entendió por actores involucrados, tanto a los profesores que participan en el rol de educandos dentro del proceso de perfeccionamiento, como a los encargados de llevar a cabo dichas experiencias. Junto con establecer aquellos aprendizajes considerados por los actores como centrales dentro del proceso de perfeccionamiento, se buscó determinar cuáles son los factores que, según estos mismos actores, inciden sobre la producción de dichos aprendizajes.

## Método

Para alcanzar los objetivos propuestos se utilizó el enfoque metodológico cualitativo de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991). Este enfoque busca construir modelos teóricos que tengan a la vez un fuerte basamento en los datos y un alto valor heurístico. Para ello se propone una técnica de recolección y análisis de datos que ayuda a deconstruir y reconstruir interpretativamente los significados de los sujetos. La manera en que dicha técnica fue usada en el presente estudio se describe a continuación.

Sobre un registro escrito del discurso de los sujetos incorporados al estudio, se desarrolló un proceso de codificación en tres fases sucesivas: codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta se buscó fenómenos (percepciones, juicios, distinciones) que aparecieran de manera repetida en el discurso de los sujetos; dichos fenómenos fueron etiquetados a través de conceptos y agrupados en categorías. En la axial se estableció las relaciones que entre dichas categorías sugerían los datos. Finalmente, en la codificación selectiva se escogió una categoría central en torno a la cual se articularon los restantes resultados.

Para la selección de la muestra se usó la técnica del muestreo teórico, en la cual la recolección y análisis de datos se realiza en paralelo (ver Strauss & Corbin, 1991). A partir del análisis de cada entrevista se generaron hipótesis de trabajo y preguntas más específicas en torno al tema de investigación. Para las siguientes

entrevistas se escogieron sujetos que se suponía ayudarían a obtener información que permitiera responder a dichas preguntas e ir contrastando las hipótesis surgidas.

El número de sujetos que integró la muestra fue definido mediante el criterio de saturación de categorías, es decir, llegado el punto en que la información comienza a repetirse y ya no aparecen nuevas categorías, se puede suspender la recolección de información y la codificación abierta.

La muestra estuvo conformada por dos grupos: el primero de 22 profesores (20 mujeres y 2 varones)<sup>1</sup> que habían participado como educandos en experiencias de perfeccionamiento orientadas a desarrollar habilidades de pensamiento en sus alumnos, y que llevaban, a la fecha de la entrevista, a lo menos seis meses de ejercicio docente después de terminado el curso. Se consideró que este tiempo de distancia con respecto al perfeccionamiento entregaría a los docentes una perspectiva más amplia de los acontecimientos vividos y sus resultados, al tiempo que les permitiría evaluar su propia efectividad en el trabajo con sus alumnos. El segundo grupo incorporó a tres profesionales que participaron en algunas de estas mismas experiencias de perfeccionamiento, en calidad de formadores de profesores. Se incluyó a sujetos que tuvieran una experiencia amplia en esta tarea (a lo menos tres años), bajo el supuesto que así sus opiniones serían fruto de una mirada general que fuera más allá de las características coyunturales de una u otra experiencia particular.

En las Tablas 1 y 2 se entrega información acerca de los sujetos, ordenados de acuerdo a la forma en que fueron entrevistados.

Tabla 1  
*Profesores incorporados en la Muestra*

Entrevista	n	Tipo de establecimiento en el cual trabajan	Programa orientador de la experiencia de perfeccionamiento
1	11	municipalizados	PHI <sup>2</sup>
2	2	particular subvencionado	Filosofía para niños <sup>3</sup>
3	2	particular pagado	Programa de Enriquecimiento Instrumental <sup>4</sup>
4	3	particular pagado	Programa de Enriquecimiento Instrumental
5	1	particular pagado	Infusing Thinking <sup>5</sup>
6	2	particular subvencionado	Filosofía para niños
7	1	particular pagado	Infusing Thinking
8	3 <sup>6</sup>	municipalizado	PHI

Tabla 2  
*Encargados incorporados en la Muestra*

Entrevista	Institución en la cual trabajan	Programa orientador de la experiencia de perfeccionamiento
1	P. Universidad Católica	Filosofía para niños
2	Universidad Diego Portales	Programa de Enriquecimiento Instrumental
3	P. Universidad Católica	Infusing Thinking

<sup>1</sup> Todos de educación básica.

<sup>2</sup> Para un presentación del programa ver Alcalay y Simonnetti, 1997.

<sup>3</sup> Para un presentación del programa ver Lipman (1976) y Lipman, Sharp y Oscanyan (1980).

<sup>4</sup> Para un presentación del programa ver Feuerstein (1979) y Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980).

<sup>5</sup> Para un presentación del programa ver Nickerson, Perkins, y Smith (1987).

<sup>6</sup> Las tres profesoras que participaron en esta entrevista también participaron en la entrevista N°1, por lo que no fueron incluidas en el recuento de profesores antes presentado.

Para recolectar la información se realizaron entrevistas colectivas para el caso de los profesores<sup>7</sup> y entrevistas individuales semiestructuradas para los encargados de la formación<sup>8</sup>. Dichas entrevistas fueron guiadas mediante la formulación de preguntas abiertas, las cuales tocaban temas amplios relativos al objeto estudiado. Estas preguntas fueron formuladas de modo tal que se pudiera profundizar en aquellos aspectos que para los entrevistados resultaban más importantes. En las entrevistas colectivas no se buscó lograr acuerdo entre los entrevistados sino que se motivó a enriquecer el diálogo con perspectivas diferentes. En dicho diálogo se intentó producir una reflexión más profunda acerca de la propia vivencia y, en esa medida, una reconstrucción consciente de la representación que tienen los docentes acerca del fenómeno<sup>9</sup>. En ambos casos se trabajó con pautas de preguntas guía, pautas que se fueron modificando en base a las hipótesis que surgieron durante el proceso de codificación y análisis.

## Resultados

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos en el presente estudio. Esta síntesis corresponde a la codificación selectiva del material recogido en las entrevistas, e intenta dar cuenta

de la percepción que tienen los distintos actores involucrados acerca de los procesos y fenómenos que intervienen en el desarrollo de una experiencia de perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento. Los elementos que componen dicha percepción han sido organizados en un modelo, en el cual se destacan los aprendizajes más relevantes y los principales factores que sobre ellos incidirían. En la Figura 1 se presenta el modelo general propuesto.

Los elementos del modelo han sido organizados en torno a una categoría central, la cual encierra el fenómeno percibido como articulador del proceso, en este caso el *cambio de foco pedagógico*. Este sería el principal aprendizaje alcanzado por los profesores que efectivamente logran desarrollar habilidades de pensamiento en sus alumnos. Debido a esa calidad, esta categoría será presentada en primer lugar, para luego ir mostrando los otros componentes, y las relaciones que dan dinamismo al modelo.

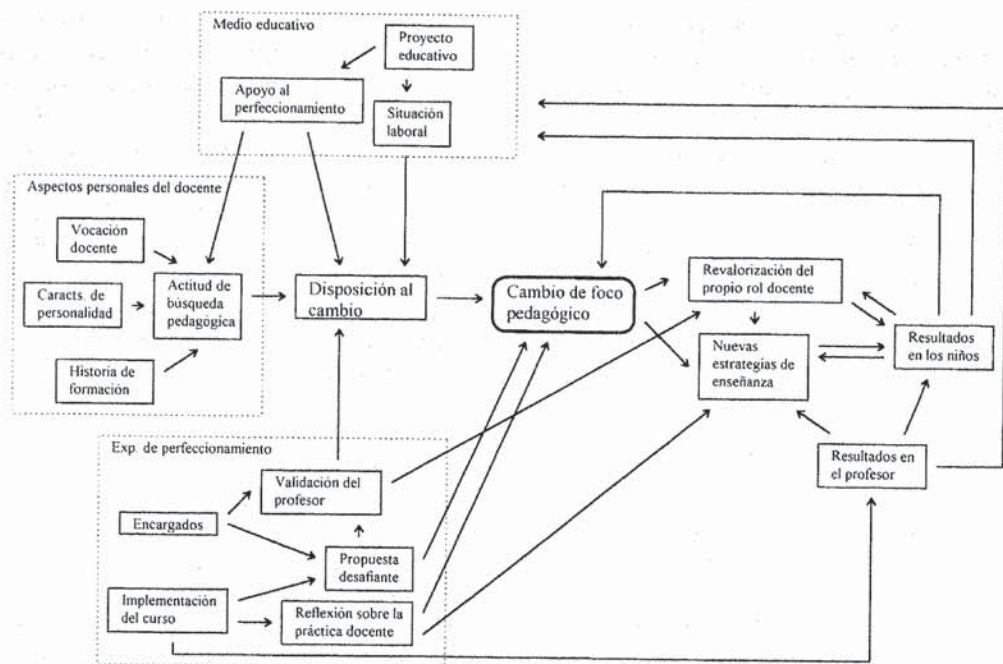


Figura 1. Factores que intervienen en una experiencia de perfeccionamiento docente en Habilidades de pensamiento

<sup>7</sup> En el caso de uno de los establecimientos contactados, por problemas administrativos sólo fue posible entrevistar a los profesores de forma individual, realizándose allí dos entrevistas de este tipo.

<sup>8</sup> Todas ellas fueron grabadas en cassette y luego transcritas en forma completa.

<sup>9</sup> Esta forma de desarrollar las entrevistas guarda una gran cercanía con la técnica de grupos focales. En el cuerpo del texto se omitió la referencia a esta técnica debido a que en sentido estricto no se habla de ellos cuando la entrevista se realiza a persona individuales.

### *Cambio de Foco Pedagógico*

El cambio de foco pedagógico se define como el salto que da el profesor desde el *poseer* una serie de convicciones pedagógicas previas, propias de una visión tradicional de la educación, hacia el *aceptar* otras nuevas ligadas a la enseñanza de habilidades de pensamiento. Este cambio de foco pedagógico dice relación con dos aspectos:

(a) en primer lugar se produciría un cambio en lo que se percibe como el objeto de la educación, y por tanto, de aquello en lo que debe estar concentrado el trabajo del profesor. Desde una visión tradicional preocupada por los *contenidos* se pasaría a un énfasis en los *procesos* involucrados en la relación de enseñanza-aprendizaje.

*"para mí ha sido correrme un velo muy grande, un cambio realmente grande, el hacer clase teniendo un objetivo, teniendo una meta en sí, no un contenido en sí".<sup>10</sup>*

En vez de concentrarse en que el alumno adquiera una gran cantidad de conocimiento declarativo, los profesores reconocen como más importante el buscar que los niños logren ser capaces de *operar conscientemente* sobre la información de la cual pueden disponer dentro de su medio. No se trata de procurar que los niños aprendan una receta para actuar en ciertas condiciones y llegar a un determinado resultado. Por el contrario, el cambio consiste en trasladarse a un plano distinto, en el cual el desempeño de los niños es visto como el producto de procesos de pensamiento, siendo estos procesos el objeto de enseñanza.

*"...íbamos con la Torre de Hanoi, y ya, vamos viendo, ver cómo lo hacía, y descubría que los chiquillos aparentemente resolvían, y si uno no estaba alerta no era así, pero parecía..."*

*"...porque antes yo decía "raciocinio, ejecución, respuesta" y se acabó todo, y todos llegaban donde mismo, pero con el mismo camino, entonces ellos buscan diferentes caminos y eso es importante, y eso lo hemos adquirido ahora, antes le dábamos todas las cosas hechas".*

También se opera un cambio en términos del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que tendría un lugar privilegiado dentro de la perspectiva del docente. Dentro de la visión tradicional, la mirada está centrada en el *producto* del proceso, lo valorado es que los alumnos cumplieran con ciertos

<sup>10</sup> Para ilustrar las categorías generadas en el estudio se han agregado, en una tipografía distinta, extractos textuales de las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos. Se ha omitido las referencias a las entrevistas originales (Nº de entrevista y Nº de párrafo), ya que las transcripciones de ellas no se adjuntan en un formato de artículo como el presente.

estándares de respuestas. Sin desconocer la importancia de establecer metas para el trabajo educativo, definidas en este caso no en términos de respuestas específicas, sino como formas de operar en un cierto campo de información, el nuevo foco pedagógico, implica reconocer el valor que por sí mismas tienen una serie de actividades pedagógicas de diversa índole (ejercicios, problemas, juegos, actividades manuales, teatralizaciones, juegos de simulación), en tanto ellas son el espacio en el cual se construye el desarrollo cognitivo de los alumnos.

*"Antes (...) había una explicación y era la misma que te habían dado antes que no habías entendido, o sea no había otra herramienta (...), como para explicar lo mismo: En cambio ahora se busca, se busca el dónde no entiendes, "es todo lo que no entiendes o es eso y" hasta a descubrir y que el niño sea capaz de decirte "es que es esto lo que no entiendo" y no era todo el globo que él veía..."*

Al haber dentro de los enfoques pedagógicos tradicionales una conceptualización poco desarrollada acerca de la complejidad de los procesos involucrados en el acto de conocer, la acción de conocer y la capacidad para ejecutar dicha acción son tratadas como si fueran condiciones a priori de todos los sujetos y/o como una capacidad fija e inamovible de éstos. En el nuevo foco pedagógico asumido, el proceso de conocer es reconocido en su complejidad. Se admite que la capacidad de todos los seres humanos para conocer eficazmente se desarrolla a lo largo de toda la vida; que para cada niño depende en gran medida de que aprenda a usar estrategias cognitivas que se van desarrollando en el diálogo profundo con otros; y que, por tanto, estas estrategias pueden ser enseñadas por el profesor.

En este contexto, para el docente se vuelven especialmente importantes todas y cada una de las interacciones intencionadas que se dan entre él y los alumnos, así como las relaciones que se establecen entre los educandos.

(b) Directamente ligado con este cambio en la concepción del objeto propio de la educación, se produce un cambio en el rol que asignan los profesores a los distintos actores del proceso educativo.

*"hemos tenido un cambio en nuestra forma de entregarle a los alumnos, de trabajar con ellos, ahora el niño es el actor, yo te diría en este colegio, en básica, es el alumno el actor, dimos vuelta, él trabaja, él busca, él expone, él te saca conclusiones..."*

El nuevo protagonismo de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta por

una parte en la convicción desarrollada por los profesores que sólo a través del involucramiento activo de éstos en un proceso de indagación de su medio, los niños pueden desarrollar las habilidades que se busca que ellos ocupen en su accionar cotidiano. Dichas habilidades serían el producto de la internalización de formas de interacción desarrolladas entre el niño y los adultos que lo rodean, siendo especialmente importante en esa línea el accionar del profesor. Por otra parte, se reconoce en cada niño un potencial de desarrollo cognitivo ilimitado, el niño es capaz de pensar por sí mismo y requiere no productos terminados sino tareas que despierten en él su potencialidad.

En esta línea, se producen dos cambios importantes en el quehacer del profesor. En primer lugar éste reorienta su atención hacia la actividad del niño, a través de una valoración consciente del proceso reflexivo personal del niño, se vuelve más sensible a su proceso de aprendizaje, sus ritmos, necesidades y búsquedas. Por otra parte, el nuevo diseño instruccional asumido por el profesor se caracteriza por el rol eminentemente activo que tiene el niño, desde la definición del problema a resolver, es el niño quien actúa utilizando las herramientas cognitivas que tiene a su alcance, las cuales serán aumentadas en número y complejidad a través de la interacción entre el niño y el profesor.

Consecuentemente, el rol del profesor también cambia de modo radical. Desde una posición de poseedor de un cúmulo de conocimientos quien tiene su seguridad en el *saber*, el profesor pasa a una posición de creador de conocimiento, cuya certeza y alegría está en el *preguntar*. Si el conocer es un proceso que surge en la conjunción de la indagación de dos seres humanos en el diálogo que se establece entre ellos, entonces el rol del profesor es muy similar al del niño en cuanto a dignidad, radicando la diferencia en la responsabilidad que al docente le cabe en aprovechar su bagaje de conocimiento/vida para guiar una interacción que sea fructífera.

*"... el profesor está acostumbrado a saberlo todo y a si no lo sabe tener terror de que "ojala no me vayan a preguntar esto porque no lo sé" (...) [el cambio está en] poder tener la libertad para decir esto no lo sé pero lo podríamos buscar juntos y por dónde lo podríamos buscar, y preguntarlo a los niños".*

En este sentido, podría decirse que el rol central del profesor pasa a ser el de mediador de las experiencias de aprendizaje del niño, seleccionando y proporcionando oportunidades para promover su desarrollo cognitivo, y ayudándole a reflexionar acerca de sus propios procesos de pensamiento.

### *Disposición al cambio*

El principal factor que incide sobre el cambio de foco pedagógico en los profesores sería la presencia en ellos de una *disposición* (auténtica) *al cambio*.

*"no podemos decir que estamos 100% en esto, pero lo principal que tenemos son los deseos del cambio.*

*(¿Sólo el factor motivación es importante para que se produzca el cambio?) Es más bien la actitud, la motivación y el querer estar abierto a cosas nuevas".*

Esta disposición al cambio corresponde a un estado de seguridad personal vivido por el profesor en el desarrollo de una experiencia de perfeccionamiento, el cual le permite asumir el cuestionamiento a las convicciones pedagógicas propias de un enfoque pedagógico tradicional, en las cuales, a lo menos en parte, se ha sustentado su práctica profesional previa. Corresponde a la base emocional de confianza que permite buscar voluntariamente el cambio, asumiendo el riesgo que ello puede conllevar.

Entre los factores que confluyen en el establecimiento o no de dicha disposición se cuentan tanto *aspectos personales del docente*, propios de la historia previa al curso de perfeccionamiento, como elementos del *medio educativo* en el cual éste se desenvuelve y características propias de la *experiencia de perfeccionamiento* misma.

### *Aspectos personales del docente*

Entre los aspectos personales propios de la historia del profesor aparece en un lugar central la presencia de una *actitud de búsqueda pedagógica* por parte de éste.

Sólo para una parte de los profesores que se integran a las experiencias de perfeccionamiento docente en habilidades de pensamiento, existe una motivación personal que dice relación con visualizar la experiencia como una posibilidad de respuesta a las preguntas y críticas que desde un cierto tiempo vienen formulando a su propia práctica pedagógica tradicional, la cual, les resulta insatisfactoria. Este cuestionamiento a la práctica los ha llevado a buscar activamente alternativas de enfoque y/o metodología. Estos dos elementos, mantenidos en el tiempo: cuestionamiento a la práctica y búsqueda de alternativas, es lo que ha sido denominado en este estudio como *actitud de búsqueda pedagógica*.

En estos docentes se desarrollan más fácilmente la *disposición al cambio* que permite el *cambio de foco pedagógico*, ya que el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas anteriores no es percibido como una amenaza hacia un elemento central de su

imagen personal, sino como un impulso a interrogantes que ellos han formulado previamente en su propia búsqueda personal.

*"A mí no me ha costado tanto te voy a decir, porque yo por temperamento yo soy media así más extrovertida que la Martita y siempre he estado media revolucionada para estas cosas, siempre me han gustado mucho las ciencias y no me gustan las clases siempre en la sala, sino que en terreno, que los niños vayan, tomen la tierra, tomen los pajaritos, lo que encuentren, entonces eso a mí me gusta, yo me siento mucho más realizada ahora con este tipo de cosas que con lo tradicional".*

Una vocación docente entendida como un goce profundo en la experiencia de acompañar e impulsar el aprendizaje propio y el de sus alumnos, fomentar un interés en el profesor por mejorar constantemente las condiciones que inciden sobre dicho aprendizaje e incidir en el establecimiento de una *actitud de búsqueda pedagógica*.

Esta búsqueda de mejores condiciones de aprendizaje implica tomar una postura frente a la *historia de experiencias educativas* en las cuales el docente ha participado como alumno. En muchos casos esta postura es de crítica, especialmente en relación a ciertos principios subyacentes a la pedagogía tradicional, los cuales les habrían sido inculcados en su formación profesional, tales como la asimetría absoluta entre profesor y alumno y la falta de preocupación por los aspectos personales de los sujetos involucrados en el proceso. Si bien esta crítica es más un malestar, una incomodidad que un cuestionamiento sistemático, dicho malestar se torna en el motor de una *actitud de búsqueda pedagógica*.

Finalmente, algunas *características de personalidad* del docente que influyen positivamente en la formación de dicha actitud son: una mayor flexibilidad, la tendencia a evitar los esquemas de pensamiento rígidos y una buena capacidad para disfrutar de las actividades lúdicas.

#### *Medio educativo*

Un primer elemento a destacar es la *situación laboral* del profesor. La carga excesiva de trabajo que tienen los profesores tiende a automatizar su accionar pedagógico y a quitarles espacio y energía para el arduo trabajo que implica el cuestionamiento de dicho accionar. Dicha carga de trabajo no obstante verse influida por factores estructurales (bajo nivel de ingreso, presión a trabajar en doble jornada), se ve muy afectada por aspectos relativos al trabajo pedagógico mismo. Entre ellos destacan: el gran desgaste emocional sufrido por los profesores, producto del

contacto dificultoso con los alumnos y la frustración constante que significa el no logro de los objetivos de aprendizaje; y la alta rotación tanto de colegios como de cursos, la cual genera inseguridad personal en los profesores y debilita la proyección que ellos pueden hacer de su trabajo en el tiempo.

Un segundo elemento guarda relación con el *apoyo al perfeccionamiento* que el profesor recibe del establecimiento. En primer lugar, existe una influencia indirecta mediada por el desarrollo de la *actitud de búsqueda pedagógica*. Un establecimiento que ofrece cursos y espacios de reflexión a sus profesores de manera constante, expresa un espíritu de indagación acerca del quehacer pedagógico, el cual forma parte de la cultura del medio educativo. A través de múltiples acciones cotidianas el profesor se ve alentado a cuestionar su práctica, a alimentar su *actitud de búsqueda pedagógica*, no sólo por la institución formal, sino por el quehacer de los miembros de la organización. Ejemplo de lo anterior es el apoyo recibido desde los pares, el cual significa un aporte a la seguridad personal del profesor tanto en lo personal, como en lo profesional.

*"...se nos apoyó totalmente, porque incluso se cambió el consejo de profesores por nosotros (...) ellos aceptaron, "no pues" dijeron "tres profesoras que van a faltar en el consejo es importante". Más nos sentimos reacias nosotras".*

Por va directa, el apoyo efectuado por la estructura formal del establecimiento (ayuda material en el costo del curso y/o materiales; flexibilización horaria para asistir al curso) significa para el docente un respaldo explícito a su búsqueda personal. Junto con ello, en la medida que se incorporen los equipos directivos a la nueva propuesta (idealmente participando en los cursos) aumenta la viabilidad de la implementación efectiva del cambio, a través de la flexibilización de aquellos aspectos que en toda institución se constituyen en trabas al cambio. Mientras más viable sea la implementación del cambio más dispuesto estará el profesor a embarcarse en él, ya que su percepción es que el riesgo y el esfuerzo asumido pueden traducirse en mejoras concretas.

Un factor percibido como explicativo de las distintas formas en que el medio educativo incide sobre la *disposición al cambio* del docente, es el *proyecto educativo* del colegio. Dependiendo de los valores que lo rijan y las visiones que lo guíen habrá una mayor o menor apertura al cambio y, por tanto, un mayor o menor apoyo a experiencias que lo busquen.



*Experiencia de perfeccionamiento*

La confianza personal que implica la *disposición* (del docente) *al cambio* recibe una influencia importante desde la actitud que le exprese el encargo de la experiencia de perfeccionamiento. Esta actitud puede ser de *validación del profesor* o de *descalificación* de éste, en tanto persona y profesional. La actitud de validación envía un mensaje que es leído por el profesor como una aprobación básica: no es necesario defenderse ni probar que se es apto.

*“¿Qué aspectos ayudaron al cambio? Primero, yo la forma muy personal, digo el trato que recibí, o sea cómo se me plante a mí el curso, y una... de las personas que me entregaron... digamos no estaban dentro de lo excepcional, uno ha visto eminencias y cualquier cantidad de cosas así, uno como que se cohíbe un poco, pero este curso fue dado así, tal vez se me reconoció yo creo, pienso ahí con mucha honestidad, que se me reconoció el rol que yo cumpla como profesional en este sector”.*

En la medida que su imagen personal global no está siendo cuestionada, sino que es reafirmada, el profesor puede cuestionar él mismo y aceptar que otros cuestionen algún aspecto de su práctica docente. La propuesta de cambio de enfoque que se hace al profesor no es percibida por éste como una negación de su quehacer, sino como una vía que él puede decidir tomar para desarrollarse en la línea de su búsqueda personal.

La actitud de *validación del profesor*, por parte del encargado, se concreta en ciertas disposiciones tales como: que sea flexible, abierto a resolver dudas, motivador, capaz de mostrar sus propios errores. Estas características contribuyen a la definición de una relación cálida, horizontal, marcada por la construcción conjunta de conocimiento. Crucial en esta línea, resulta la validación de la experiencia docente del profesor que haga el encargado. Al reconocerse un área de experticia propia del profesor, se define una relación de diálogo en la que el encargado no es experto en todo, sino que al igual que el profesor, es, en parte, aprendiz.

Hasta aquí se han presentado los elementos que confluyen en el establecimiento de una *disposición al cambio* en el docente, primer gran factor que incide en la instauración de un *cambio de foco pedagógico*. A continuación se presentarán los otros dos factores establecidos, ambos relativos a la experiencia de perfeccionamiento misma.

El segundo factor que se articula con la disposición al cambio en el docente para dar paso a un cambio de foco pedagógico es la presencia en la experiencia de perfeccionamiento de una *propuesta desafiante*. Una

propuesta desafiante ha sido definida en este estudio como un conjunto de herramientas conceptuales y de trabajo, relativamente coherentes, que por una parte ofrecen una respuesta viable a los cuestionamientos más o menos conscientes realizados por los profesores hacia la práctica educativa tradicional, y por otra, son presentados de manera tal que *interpelan directamente* a los profesores a quienes se les ofrece.

La conformación de un cuerpo de herramientas conceptuales y de trabajo coherente depende en parte de la consistencia del marco teórico que sustenta el programa de habilidades de pensamiento propuesto a los profesores. Sin embargo, más importante que ello es la claridad con que los *encargados* hagan la propuesta, y la coherencia entre las actividades realizadas en la *implementación del curso* y los principios que las sustentan. La consistencia del cuerpo de herramientas no es una propiedad intrínseca, sino una resultante en la percepción de los docentes.

La interpelación al profesor se sustenta en la capacidad del encargado para hacer una planteamiento que sea provocativo para los docentes, al tocar un aspecto que por alguna razón resulta motivador en el sujeto. Este desafío puede ser de tipo intelectual-lúdico;

*“a mí no me agrada parecer menos de lo que yo creo que soy, entonces de repente tiraban unas tareitas de desafío al ingenio de la persona y pa' mi esa cosa es como encenderme, “pero cómo no voy poder resolver eso”, (...) yo creo que esos pequeños desafíos al ingenio fueron también un gran impulso para que yo dijera que puedo y (...) como que volver un poco atrás también, nosotros estábamos muy encasillados en el conocimiento entre comillas puro y de 2 por 2 es 4, los huesos son estos...”.*

*o de tipo ético*

*“nosotros exigimos inferir, pero jamás les hemos enseñado a inferir explícitamente, entonces te das cuenta que tú muchas veces has evaluado cosas que tú explícitamente no has enseñando, y ahí entras en jaque tú, tienen razón, por lo tanto vamos hay que hacerlo bien para ser justos frente a la evaluación, yo me acuerdo ese fue el ejemplo que hicieron con nosotros, eso te produce un quiebre, porque en el fondo tú dices pucha que he sido injusta (...)”*

El tercer factor del cual depende directamente la generación del cambio de foco pedagógico en los profesores corresponde a la *reflexión sobre la práctica docente* que ellos puedan hacer en el contexto del curso.

*“Es que lo vital fue que participamos tres elementos pero yo diría importantísimos, digamos el especialista que nos entregó los conocimientos, el profesor que lo aplicó y el niño que resolvió, que lo experimentó, y después se devuelve nuevamente ese ciclo que se dio, ése realmente fue el que cerró, fue un curso redondito”.*

Esta *reflexión* incluye, por una parte, el análisis de la práctica tradicional desarrollada por éste, a la luz de los nuevos conceptos presentados en el curso, y por otra, el análisis de la aplicación inicial que han hecho los profesores de las nuevas estrategias aprendidas en el curso.

Considerando que los conceptos de habilidades de pensamiento son, para la mayoría de los docentes, categorías nuevas que modifican su comprensión de la relación de enseñanza-aprendizaje, dichos conceptos son los que permiten ver (nombrar) y analizar aquellos aspectos de su práctica tradicional que les eran incómodos y reconocer que interacciones pedagógicas evaluadas positivamente, las cuales parecían fortuitas, pueden ser intencionadas de manera voluntaria.

Por otra parte, la experiencia de vivenciar como alumnos las técnicas propuestas les permite reconocer en sí mismos los distintos procesos cognitivos que ellos intentarán gatillar en sus alumnos. En esta experiencia pueden sentir personalmente las dificultades con las cuales se encontrarán sus alumnos, así como las diferencias individuales que se producen en el desempeño y el ritmo de trabajo (vistas entre sus propios pares en la experiencia de perfeccionamiento), lo cual impulsa una actitud de mayor paciencia en los profesores para con sus educandos.

Junto con lo anterior, la posibilidad de experimentarse como profesores de habilidades de pensamiento durante el desarrollo de la experiencia de perfeccionamiento, permite a los docentes explorar las nuevas habilidades de enseñanza que están comenzando a aprender, en un contexto de seguridad. Al estar en proceso de aprendizaje no se les exige, ni ellos se exigen altos estándares de rendimiento, pueden visualizar errores y pedir ayuda, tanto a los encargados como a los otros docentes, ya que todos se encuentran en un mismo proceso de búsqueda. Las diferencias con los otros docentes son visualizadas como fuente de recursos para el análisis: el escuchar experiencias de aplicación exitosa permite ampliar el repertorio de estrategias a su disposición; el analizar y resolver los problemas surgidos a otros permite prever dificultades.

La posibilidad de que se dé esta reflexión sobre la práctica docente depende en gran medida de las características de la *implementación del curso*, categoría que incluye aquellos aspectos relativos al diseño instruccional del curso y a la ejecución material de éste. Se considera que el poner en práctica las nuevas estrategias de enseñanza durante el curso, si es apoyado por un amplio espacio de discusión y análisis de las experiencias concretas se consi-

tituye en fuerte factor de aprendizaje. Salvo la presentación de elementos teóricos que den solidez a la propuesta realizada, el desarrollo de todos los otros aspectos del curso puede hacerse sobre el análisis de situaciones educativas que se den en el contexto del perfeccionamiento (ejercicios reales, no simulaciones) y de los reportes de la práctica de los profesores con sus alumnos.

Volviendo a la definición del cambio de foco pedagógico se ha de subrayar que éste debe ser entendido como una transformación inicial de la práctica docente del profesor, ya que su asentamiento definitivo dependerá de algunos otros cambios que pueden darse en asociación al cambio de foco pedagógico descrito, los cuales se presentan a continuación.

#### *Revalorización del propio rol docente*

Asociado a la nueva definición del rol docente hecha en el contexto del nuevo foco pedagógico, el profesor vive un cambio en la valoración que hace de éste. En el enfoque tradicional, la tarea de transmisión de contenidos asignada al docente tiene una valoración muy baja. Se trata de una tarea meramente técnica de tomar el conocimiento desarrollado por otros y presentarlo a los alumnos de manera lo más articulada posible. Dicha tarea no tiene ninguna especificidad, es rutinaria y puede ser reemplazada por un medio de transmisión de información no humano tal como un libro o un computador.

En el nuevo enfoque centrado en los procesos de conocimiento se afirma que éstos sólo pueden ser generados en una interacción entre seres humanos que se caracterice por hacer una indagación sistemática de la información disponible. La tarea del educador es precisamente el gatillar dichos procesos en sus alumnos a través de proponerle al niño interacciones de alto nivel cognitivo, que se constituyan en un desafío a ser resuelto por ambos. Cuando el profesor puede ver su tarea como insustituible en la estimulación del desarrollo cognitivo de sus alumnos, desarrollo cognitivo que en muchos sentidos ser la base de su inserción social futura, de modo casi automático reconoce la enorme importancia de su trabajo, redescubre el sentido, el valor de su rol profesional. Es sintomático de lo anterior que la gran demanda de trabajo que los enfoques de habilidades de pensamiento hacen al profesor sea tomada por éstos no como una carga, sino como lo propio de la tarea de alto nivel que ahora realizan.

Esta revalorización es percibida como un reencuentro de los profesores con la vocación docente un poco perdida en la rutina cotidiana. El profesor percibe que a través de esta nueva forma de entender

su trabajo recupera una sensación de capacidad personal, ya que se desarrolla una conciencia de nuevas posibilidades pedagógicas.

*“los encargados nos decían “esto es importante porque yo tengo que ver la comparación de esta sociedad o de este núcleo social con este otro” y nosotros vimos que nosotros podíamos subir más, que podíamos darle a nuestros niños ese escalón y que ellos estuvieran más arriba, porque como ellos lo presentaron fue así y los chiquillos también fueron capaces”.*

Es importante señalar que un factor que da coherencia a esta nueva concepción en el profesor acerca de su rol es la actitud de validación que ha percibido en los encargados del perfeccionamiento.

#### *Nuevas estrategias de enseñanza*

Esta nueva percepción del valor de su trabajo sienta las bases emocionales para traducir las nuevas convicciones pedagógicas en una serie de *nuevas estrategias de enseñanza* que el profesor busca activamente integrar a su práctica. Es necesario establecer que las estrategias que forman parte de esta categoría no eran necesariamente desconocidas del profesor al comienzo del curso, la novedad radica en el sentido preciso y distinto que les infunde el nuevo foco pedagógico, y por tanto en la utilización consciente que hace el profesor de ellas.

Entre las nuevas estrategias utilizadas por el profesor destacan las técnicas de indagación sistemática orientadas a estimular y guiar la reflexión. En esta misma línea, se observa una nueva forma de planificación de las sesiones, en la cual se dedica un mayor espacio a la definición de objetivos de desarrollo del pensamiento, así como una preparación mucho más cuidadosa de las formas de interacción con los alumnos. Se utilizan nuevas formas de evaluación las cuales, por un lado enfatizan la capacidad del niño de operar sobre un conjunto de información, y por otra la evaluación que del proceso de aprendizaje hace el mismo niño a través de pautas de autoevaluación. Coherente con todas las otras estrategias, la más profusamente utilizada por los profesores es la del trabajo de alumnos en grupos. Se reconoce en este tipo de trabajo una forma privilegiada de poner en práctica el nuevo ideal educativo: al ser el conocimiento un proceso dinámico se requiere de la interacción para producirlo, interacción que en trabajo con grupos pequeños es constante.

La aparición y mantención de estas nuevas estrategias de enseñanza depende en primer lugar de las formas de *reflexión sobre la práctica* que se hayan dado en el curso. Como se mencionó anteriormente, el lugar donde se aprenden las nuevas técnicas, donde se

evalúa su rendimiento y se resuelven dudas acerca de su implementación es en dicho contexto de reflexión.

#### *Resultados obtenidos por el profesor*

Estos resultados, definidos como el conjunto de cambios y adquisiciones que los profesores perciben en sí mismos como producto de la experiencia de perfeccionamiento, también inciden en la mantención de las nuevas estrategias de enseñanza, haciéndolo por múltiples vías. Un primer aspecto es el referido al desarrollo de habilidades de pensamiento en los profesores. La capacidad de un procesamiento cognitivo más consciente, así como una mayor reflexividad y planificación, son referidas como la base sobre la cual se asienta una utilización efectiva, en tanto reflexiva y no dogmática de las nuevas estrategias pedagógicas.

También importante es el cambio en la posición con la que enfrenta su tarea como educador. La posición de mayor humildad que asume, en el nuevo enfoque pedagógico, le entrega también una mayor libertad para jugar y crear con los alumnos, as como una mayor autonomía frente a las exigencias del *medio educativo*. Esto se traduce en un mejor manejo de las tensiones que afectan su situación laboral, aumentando la *disposición al cambio*.

Otro aspecto que es referido como un resultado muy importante por los profesores es el impulso que su participación en la experiencia de perfeccionamiento les da para trabajar con sus colegas tanto fuera como dentro de la sala de clases. Este impulso, cuando recibe el apoyo institucional necesario para materializarse en un trabajo conjunto de los docentes al interior del colegio influye directamente sobre el *medio educativo* a través de dos mecanismos: una difusión del nuevo *foco pedagógico* (principios, estrategias, resultados) que estimula el perfeccionamiento (al haber un mayor cuestionamiento de la práctica); y una reorganización del clima escolar gracias al mayor contacto afectivo entre profesores, mejorándose así la *situación laboral*. Baste con volver a la caracterización del *medio educativo*, para notar cómo lo anterior puede traducirse en un aumento de la disposición al cambio en los docentes.

Los resultados en el profesor, en tanto determinan una disposición distinta en él, le ayudan a afrontar la tarea de aplicar y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza. A través de esta vía, y también de modo directo, estos resultados afectan la aparición de *resultados en los niños*.

#### *Resultados en los niños*

Esta categoría incluye todos aquellos aprendizajes, desarrollos y cambios en general que se producen en

los alumnos como efecto de la nueva práctica pedagógica de su profesor, producto de su participación en la experiencia de perfeccionamiento. Entre estos resultados, si bien se reporta el desarrollo de las habilidades de pensamiento perseguidas, para la mayoría de los docentes resalta más el desarrollo de niños más reflexivos; con alto desarrollo de la capacidad crítica; más autónomos; capaces de organizarse individual y colectivamente; y con una nueva disposición en clases caracterizada por una mucho mayor tendencia a opinar, preguntar, discutir y escuchar.

Existe en los niños un aumento drástico de la motivación ante las clases, cuando el profesor concreta en el aula su *cambio de foco pedagógico*. Esta mayor motivación de los alumnos facilita la relación con el docente, la hace nutricia en términos afectivos, con lo que se elimina un factor de desgaste emocional en los docentes y se refuerza su *disposición al cambio*.

*"Te ayuda en ti, digamos es distinto porque ya no eres infalible, tú eres igual que todos, igual que las niñas, sabes un poco más que ellas a lo mejor; pero estamos en igual. Yo creo que eso, eso es distinto. Y te miran distinto ahí (¿Por ejemplo?) Te quieren más".*

Los *resultados en los niños* son el principal factor de mantención del cambio operado en el profesor. De manera muy directa, la presencia de estos resultados es la constatación empírica de la validez de los principios que sustentan el nuevo *foco pedagógico* y la revalorización que ha hecho el docente de su propio rol. Al acceder a *nuevas estrategias de enseñanza*, aplicándolas de manera consciente y flexible y ver sus resultados, se instaura un sistema de retroalimentación positiva entre unas y otros, al tiempo que el profesor puede sentir en carne propia la satisfacción de aportar sustantivamente al desarrollo personal de sus alumnos. Para el establecimiento, son precisamente los resultados en los niños, el efecto más importante perseguido; si la dirección puede visualizarlos y reconocerlos como positivos en la línea del proyecto educativo del colegio, probablemente mantendrá su *apoyo al perfeccionamiento*.

La importancia de los *resultados en los niños* para la mantención del *cambio de foco pedagógico* se aprecia con mayor claridad al recordar que dicho cambio originalmente sólo se opera a nivel de las creencias del profesor; éste es el resultado directo del curso de perfeccionamiento. La mantención y ampliación de dicho cambio dependerá por tanto de la mantención de los factores afectivos y cognitivos que se conjun-

garon para producirlo. La percepción de *resultados en los niños* tiene esa doble cualidad.

*"... a veces uno vuelve a cero, o sea tiende porque es ya tan de uno, está tan internalizado (...) que de repente uno vuelve a lo antiguo, pero de pronto dice "no, estoy mal, porque esto a mí me dio resultado y yo tengo que cambiar", entonces vuelve uno a retomar".*

## Discusión

Luego de revisar los elementos que componen el modelo propuesto se presenta a continuación algunas reflexiones finales acerca de los hallazgos realizados.

Un primer elemento deviene de la categoría central encontrada. El cambio de foco pedagógico marca una diferencia sustancial con los objetos de aprendizaje que tienen las experiencias de perfeccionamiento docente en otras áreas y que son guiadas por otros modelos. A diferencia de esas experiencias, el perfeccionamiento en habilidades de pensamiento significara un salto cualitativo dentro del ejercicio docente: el cambio propuesto se daría no el terreno puramente conductual, sino precisamente en el terreno de las convicciones pedagógicas, de los núcleos de las representaciones que guían el quehacer docente. Este tipo de perfeccionamiento apunta a preguntas fundamentales en el área: qué es enseñar, qué es aprender, qué es conocer.

Paradójicamente, y también siguiendo el modelo, los elementos que sientan las bases para el difícil cambio buscado en la cognición del sujeto corresponden a factores eminentemente afectivos: la disposición al cambio, en tanto estado de seguridad personal; la propuesta desafiante, en tanto capaz de provocar al sujeto, de "enamorarlo"; la revalorización del propio rol docente, como reencuentro con una autoestima profesional perdida, alimentada por el reencuentro con el goce de enseñar, aprender y ver aprender a otros.

Sin embargo, también estos elementos esconden sorpresas. Particularmente, la disposición al cambio, vista no como una característica de personalidad, sino como un estado personal susceptible de ser influido de múltiples maneras, va contra el sentido común del observador y del propio actor. Al enfrentar esta forma de conceptualizarla, el encargado de experiencias de perfeccionamiento no puede sino enfrentarse a la enorme responsabilidad que le cabe en la búsqueda de unas condiciones del contexto de la experiencia que permitan a cada uno de los sujetos encontrarse con su potencial de cambio. A la luz de los resultados presentados lo que normalmente se denomina *flexibilidad personal* ya no puede ser visto más de esa manera.

Más complejo aún es el hecho que la disposición al cambio, entendida como una tendencia al cuestionamiento, es parte permanente del modelo. No se trata de tener la tranquilidad para cambiar "de una vez por todas" hacia la verdad. Nuevamente aparece una paradoja: la tranquilidad, la seguridad dan pie al cambio, se trata de estar lo suficientemente tranquilo para vivir intranquilo, hacer del cuestionamiento una realidad permanente. De lo contrario se corre el riesgo de que el nuevo foco pedagógico se niegue a sí mismo convirtiéndose en una receta.

Aparece como especialmente interesante en esta línea, el elemento que puede ser entendido como el detonante del cambio de foco pedagógico, a saber, la propuesta desafiante. Si se reduce el sentido de este concepto al mínimo, podemos encontrar que lo que le da su carácter de desafiante es precisamente el relevar una pregunta, ya sea que ésta hubiera sido formulada antes por el profesor, o que el nuevo lenguaje accedido permita formular como pregunta una incomodidad en la práctica. Esta forma de interpelear a través de una pregunta es una de las formas en que se produce el conflicto socio-cognitivo, de la manera en que lo ha definido la escuela de Lovaina (Venegas, 1993). Es decir, que la interacción entre pares que sustentan perspectivas diferentes acerca de la situación educativa, puede constituirse en un medio eficaz para inducir el cambio, generando una alta motivación intrínseca y relaciones interpersonales positivas. Uno de los campos en los cuales se podría continuar indagando, a la luz de los hallazgos realizados, es precisamente en el de este concepto. Específicamente, podría ser iluminador establecer hasta qué punto es posible tomar la estructura formal del conflicto socio-cognitivo como un modelo de interacciones capaces de generar cambio en el contexto del perfeccionamiento docente.

Otro aspecto que resultaría interesante indagar dice relación con la metodología de reflexión sobre la práctica docente. A la luz de lo aquí presentado se puede hipotetizar que el trabajo sobre los problemas reales de la implementación del programa abre espacios para profundizar en los problemas cotidianos de la práctica docente, pudiendo los profesores proponer nuevas estrategias para resolverlos, estrategias que se ven iluminadas por el cambio de foco pedagógico. Estas estrategias son profundamente nuevas, en la medida que con el nuevo lenguaje desarrollado puede definirse el problema de modo diferente. Esta hipótesis debiera ser analizada cuidadosamente, ya que de ser comprobada, constituiría una importante evidencia a favor de los modelos teóricos que enfatizan el rol de

la reconstrucción lingüística de la experiencia como forma privilegiada de aprendizaje en la práctica.

Finalmente resulta importante recapitular el proceso vivido por los profesores como producto del cambio de foco pedagógico, lo que se ha denominado en el estudio revalorización del propio rol docente. Junto con la asociación directa que puede hacerse con el concepto de autoestima positiva, aparece como una asociación también posible la idea de la esperanza. En cierto sentido el reencontrarse con la vocación, el volver a creer que es posible disfrutar de la educación como proceso vital, el volver a confiar en la capacidad de enseñar y de aprender propia y de los niños, es recuperar una esperanza que estaba perdida. La esperanza como confianza en lo que no se conoce también es en más de un sentido una paradoja. Quizás en la profundidad de ésta y la otras paradojas es que radica la fuerza de experiencias de este tipo.

## Referencias

- Alcalay, L. y Simonetti, F. (1991). *Programas para incrementar habilidades de pensamiento. Objetivos, fundamentos teóricos, habilidades desarrolladas, metodologías privilegiadas*. P. Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología. Documento no publicado.
- Alcalay, L. y Simonetti, F. (1997). Programa PHI. Anexo Informe Final Proyecto FONDECYT N 1940751.
- Arancibia, V. (1994). Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. *Boletín 34 Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*. UNESCO/OREALC 54-82.
- Arcos, J. (1991). 25 años de perfeccionamiento docente (1966-1991). *Revista Presencia* Fundación ISECH, N 37.
- Arzola, G. y Valenzuela, M. (1989). *Entrenamiento sistemático para una enseñanza efectiva. Un estudio de caso etnográfico*. Tesis para optar al título de psicólogo. P. Universidad Católica de Chile.
- Astolfi, J. (1992). *L'ecole pour apprendre*. París: ESF Editeurs.
- Barnab, C. y Burns, M. (1994). Teacher's job characteristics and motivation. *Educational Research* Vol. 36 N 2 (Summer) p. 171-185.
- Baron, J.B. y Sternberg, R. (1987). *Teaching thinking skills. Theory and practice*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research* Vol. 37 N 1 (Spring) p. 53-70.
- Beyer, B.K. (1987). Improving thinking skills - Defining the problem. *Phi Delta Kappan* 65, 485-490.
- Beyer, B.K. (1991). *Teaching thinking skills: a handbook for secondary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Collins, C. y Mangieri, J.N. (1992). *Teaching thinking: an agenda for the 21st century*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe para su excelencia el presidente de la república don Eduardo Frei Ruiz-Tagle*. Santiago de Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Chile (1994). *Perfeccionamiento docente. Tarea permanente para*

- la educación en derechos humanos. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Costa, A. (1985). *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chipman, S. y Segal, J. (1985). Higher cognitive goals for education: an introduction. En S. Chipman, y J. Segal (Eds.) *Thinking and learning skills. Relating instruction to research*. Volume 1. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Duffy, G.G. y Roehler, L. (1986). *The evolving knowledge structures of five preservice teachers of reading*. Unpublished manuscript, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Edwards, V. (1993). *Los paradigmas comunicativos y la formación docente*. CPU Documento de trabajo N 27. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* Vol. 38 N 1 (Spring) p 47-65.
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Feuerstein, R. (1979) *The dynamic assessment of retarded performers : the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Baltimore, Md.: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fleming, D.S. (1988). *The literature on teacher utilization of research: implications for the school reform movement*. Andover, MA: Laboratorio regional para mejorar la educación del noreste e islas.
- French, J. y Rhoder, C. (1992). *Teaching thinking skills. Theory and practice*. New York: Garland Publishing.
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. y MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research* Vol. 88 N4 (March/April) p 200-208.
- Fullan, M.G. (1990). *A teacher training model videotape for teaching reading strategies*. Hofstra University. Tesis no publicada.
- Gagn, E., Yekovich, C. y Yekovich, F. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and teacher education* 4(2), 121-136.
- Halpern, D.F. (1989). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inostroza, G. y Equipo de Docentes de la Universidad Católica de Temuco. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Johnson, V. (1994). Student teachers' conceptions of classroom control. *Journal of Educational Research* Vol. 88 N2 (November/December) p 109-117.
- Jones, B.F. y Idol, L. (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Joyce, B. y Showers, B. (1987). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7 (1).
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- López, G., Assael, J y Neumann, L. (1984). *¿La cultura escolar responsable del fracaso?: estudio etnográfico de dos escuelas populares*. Santiago de Chile: PIIE.
- Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. y Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Meckes, L. (1990). *Hacia un perfeccionamiento docente participativo*. Memoria para optar al título de psicólogo. P. Universidad Católica de Chile.
- Mena, I., Rittershaussen, S. y Sepúlveda, J. (1993). *Educación media y perfeccionamiento docente: la visión de los profesores*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria (CPU).
- Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Moll, L.C. (1990). *Vygotski and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Mullis, I.V.S. (1984). *What do NAEP results tell us about students higher order thinking abilities?* Paper prepared for the Wingspread Conference on Teaching Thinking Skills. Wingspread Conference Center: Racine Wisconsin.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la actitud intelectual*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Cultura.
- Olsen, M. R. (1991). *Complexities of inservice education: teachers identify factors that influence change*. University of Illinois at Urbana, Champaign. Tesis no publicada.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: what, why and how. En C. Barnes (Ed) *Critical thinking: educational imperative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perkins, D.N. (1987). Thinking frames: an integrative perspective on teaching cognitive skills. En J.B. Baron y R. Sternberg (Eds.) *Teaching thinking skills. Theory and practice*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Peterson, D., Kromrey, J. Borg, J. y Lewis, A. (1990). Defining and establishing relationships between essential and higher order teaching skills. *Journal of Educational Research* Vol. 84 N1 (September/October) p 5-12.
- Rufz, J. y Garca, R. (1992). Lo técnico y lo práctico en la formación de docentes. En Corporación de Promoción Universitaria *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*. Santiago de Chile: CPU.
- Sepúlveda, J. (1993). *Educación media y perfeccionamiento docente: la visión de los que están a cargo*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria (CPU).
- Silver, E. (1986). *Research in mathematical problem solving in the United States of America*. Paper presented at the United States-Japan Seminar in Mathematics Problem Solving, Honolulu HI.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1991). *Basis of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Venegas, P. (1993). *Conflits socio-cognitifs et changement de representations en formation d'adultes: un étude de cas*. These de doctorat en Psychologie, Université Catholique du Louvain.
- Verástegui, L. (1982) *Capacitación de educadores para áreas marginales. Inventario de innovaciones en materia de capacitación y formación de educadores en los países del convenio Andrés Bello*. Santiago de Chile: Of. regional UNESCO.