



Profesores reflexivos ¿qué sabemos acerca de cómo se llega a serlo?



Por Andrea Ruffinelli

Académica y Directora Departamento Pedagogía Inicial y Básica
Facultad de Educación aruffine@uahurtado.cl

En los últimos 25 años la reflexividad se ha constituido en una piedra angular de la identidad docente que ha permeado los idearios formativos de docentes en Chile y el mundo. La reflexión es asumida como instrumento clave del desarrollo profesional, por tanto, se asume a la vez que el futuro docente ha de ser preparado para esta práctica como fuente de aprendizaje profesional permanente (Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Russell, 2005, 2012; Zeichner, 1993).

Sin embargo, la literatura da cuenta de un también amplio consenso respecto de la ambigüedad del concepto de reflexividad y de la diversidad de sus interpretaciones, caracterizadas por límites difusos que dificultan su definición y falta de acuerdos acerca de cómo enseñarla (Alper, 2010; Concha, Hernández, del Río, Romo, y Andrade, 2013; Fendler, 2003; Guerra, 2009; Jay y Johnson, 2002; Marcos, Sanchez, y Tillema, 2011; Russell, 2005; Silva, Rubio, Herrera, y Nervi, 2012; Thompson y Pascal, 2012; Yaffe, 2010). Russell (2012) va más allá: señala que en la formación de



Cuaderno de Educación Nº 78, 2017

Artículo

profesores existe una saturación de la presencia del concepto y paradójicamente muy escasa evidencia de su desarrollo.

Una aproximación al desarrollo del concepto de reflexión

En la literatura se pueden identificar tres tradiciones del enfoque del profesor como profesional reflexivo: a) Enseñanza reflexiva (Cruikshank, 1987); b) Práctica reflexiva (Schön, 1983, 2010); e c) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993). La 'enseñanza reflexiva' (o racionalidad técnica) sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje generado por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial –a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente-que es informado por las teorías existentes (Dewey, 1989).

La 'práctica reflexiva' concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia estimando que la ciencia aplicada y la técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio (Schön, 1983). Desde esta perspectiva, alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión 'en' y 'sobre' la acción (Schön, 2010), saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. Esta tradición se distingue de la anterior en la ausencia del componente técnico o de la teoría (Schön, 1988).

Finalmente, la 'reflexión crítica', sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiéndola al igual que las dos tradiciones anteriores- como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación (Zeichner, 1993).

Considerando los tres enfoques descritos, diversos autores plantearon que la reflexión tiene un desarrollo jerárquico (Van - Manen, 1977; Hatton y Smith, 1995). Más recientemente, otros autores plantean que la reflexión posee dimensiones que toman lugar según las necesidades del contexto (Jay y Johnson, 2002), es decir, es descriptiva, comparativa o crítica, según el objetivo y circunstancias en que ésta ocurre.

Trascendiendo a estas categorizaciones, resulta particularmente interesante que los profesores expertos reflexionan de manera sistemáticamente diferente sobre la enseñanza, en comparación con los profesores principiantes (Berliner, 1986). Los expertos razonan sobre situaciones de enseñanza, en tanto los principiantes tienden sólo a describir lo que ven, carecer de conexiones y a no integrar la teoría, en ausencia de principios de la enseñanza y el aprendizaje para fundamentar sus decisiones pedagógicas.

En este escenario, una preocupación crítica es la que intenta develar la forma en que la reflexión puede ser estimulada, como motor del desarrollo profesional permanente. Guerra (2009) hace una revisión de la literatura y concluye que en los primeros años de los 2000 predominan experiencias



Cuaderno de Educación Nº 78, 2017

Artículo

con énfasis en la reflexión técnica, aunque débiles en su evaluación, razón por la que releva la falta de evidencia científica que sustente el enfoque reflexivo en la formación inicial docente. La misma autora define la reflexión como un producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, como videos o escritura; señalando la coexistencia de distintos niveles y sugiriendo que su enseñanza requiere ser organizada en torno a preguntas y procesos claves; disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo: a) tiempo y espacio para la reflexión; b) formadores preparados para propiciar la reflexión.

Una revisión más reciente Ruffinelli (2017), observa que la investigación se organiza fundamentalmente en torno a experiencias, discusiones analíticas y críticas acerca de la teoría de la práctica reflexiva y mediciones de la reflexividad, asumiendo énfasis distintos a los encontrados en la década anterior.

Se ha transitado del énfasis en la pasión, lógica y convicción en la configuración y consolidación del enfoque hacia un avance en la construcción científica de la teoría del enfoque del profesor como profesional reflexivo. Esta mirada inicial logró trascender las agendas políticas y las declaraciones de los programas formativos -pese a la insuficiente evidencia de sustento- y se expresó en el establecimiento de taxonomías y experiencias vinculadas a ellas. En particular en las experiencias sustentadas en la racionalidad técnica, con el objeto de develar la forma en que se estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo. El enfoque del profesor reflexivo, en tanto, muestra el surgimiento de tensiones - como el de la opción por una mayor o menor estructuración/andamiaje de la experiencia reflexiva - y la aparición de nuevas preocupaciones, como es la incorporación – todavía a nivel de reflexión teórica- de la dimensión sociopolítica a la teoría del enfoque.

Lo que sabemos

La revisión de la literatura reciente arroja -tal como señala (Russell, 2012)- la presencia de bajos niveles de reflexividad entre profesores en formación, análisis que tienden a alcanzar no más allá de una forma descriptiva, con bajo nivel de integración de los conocimientos promovidos en la formación. Desde esta perspectiva, y en la línea de lo planteado por Dewey (1989) respecto a la necesidad de que la base experiencial del conocimiento profesional sea informada por las teorías existentes, se observa en la literatura una mirada que releva esta necesidad de contar con una base sólida de conocimiento que debe estar disponible para la reflexión (Concha et al., 2013; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kaasila y Lauriala, 2012; Marcos et al., 2011; D. Schön, 1983; Yaffe, 2010; Youngs y Bird, 2010).

Respecto de las experiencias, la literatura, al igual que en el periodo anterior (Guerra, 2009), sigue refiriendo dificultad para identificar modelos sistemáticos efectivos para desarrollar la reflexión pedagógica en los futuros docentes, dando cuenta de un nivel de desarrollo del campo investigativo todavía incipiente. El foco está puesto en discernir acerca de la efectividad de opciones con mayor o menor andamiaje por parte de los formadores, mediante experiencias apoyadas o bien sustentadas en herramientas como videos, animaciones, discusiones, portafolios, entre otras.



Algunas investigaciones experimentales y algunas de naturaleza cualitativa dan cuenta de resultados consistentes de intervenciones orientadas al desarrollo de prácticas reflexivas, mediadas por un tutor experimentado en conocimientos pedagógicos y en práctica reflexiva, que hacen uso de algunos dispositivos facilitadores de la experiencia reflexiva, como la filmación y discusión de videos, videogafas, bitácoras, conversaciones grupales o individuales con el tutor. En general, se releva el vínculo de la reflexión con el análisis a la luz de saberes pedagógicos.

Lo que requiere más investigación

La literatura revisada da cuenta tanto de evidencia favorable (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Yaffe, 2010) como desfavorable (Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Oakley et al., 2014) respecto del rol del tutor/formador en el desarrollo reflexivo, y del andamiaje o necesidad de estructurar la experiencia reflexiva.

Entre los estudios que tensionan el rol estructurador del tutor y entre los que complementan dicho rol con otras herramientas que ayuden al desarrollo del pensamiento reflexivo, se observa el uso de herramientas que son identificadas como portadoras de potencial andamiaje intrínseco para el desarrollo reflexivo, como el análisis de videos (Blomberg et al., 2014; Chung y van Es, 2014), las videogafas (Yaffe, 2010), o las animaciones (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Resultan particularmente interesantes para el diseño de procesos formativos los hallazgos de Blomberg y colaboradores (2014) a favor del andamiaje altamente estructurado cuando el requerimiento pedagógico son resultados rápidos, advirtiendo de la menor persistencia y profundidad de estos resultados en comparación a la persistencia y profundidad alcanzada sin estructura, pero en mayor tiempo.

Otro aspecto en que los resultados de investigación no son todavía concluyentes es la efectividad del tipo de tutoría, individual o grupal, para el logro del desarrollo reflexivo. Algunos estudios aportan evidencia a favor de la tutoría individual (Frick et al., 2010; Yaffe, 2010), mientras otros lo hacen respecto de la construcción colaborativa de la reflexión, incluyendo a los pares (Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009).

Una situación similar se observa respecto de la efectividad de la estrategia de simulaciones clínicas en el desarrollo de la reflexividad (Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009) y sus adaptaciones desde las *'lesson study'*, el uso de los portafolios (Chung y van Es, 2014).

Una última debilidad apunta a los escasos estudios que reportan lo que ocurre con las habilidades reflexivas en el tiempo, tras finalizar la experiencia que la promueve.



Conclusiones para seguir aprendiendo acerca de cómo formar profesores reflexivos

La literatura destinó más de veinte años a una discusión teórica prescriptiva a partir de reflexiones de autores influyentes y sin sustento en la evidencia científica. Si bien es cierto que esta forma de desarrollo del enfoque persiste en un sector de la investigación, y particularmente de la experiencia formativa, es posible identificar un viraje hacia la construcción teórica del campo a partir de la evidencia empírica en los últimos cinco años. Dichas demostraciones son aún incipientes respecto a los modos en que se logra alcanzar formas de pensamiento reflexivo a nivel crítico o transformador. Asimismo, muestran un escaso abordaje respecto de las maneras en que la reflexión sobre la experiencia se convierte en conocimiento profesional y se traduce en mejores prácticas pedagógicas, por lo que se mantiene vigente la necesidad de disponer de modelos teóricos, derivados de la investigación empírica, apropiados para la comprensión y sistematización del enfoque, que permitan su transferencia a la formación docente.

En síntesis, los énfasis del lustro se encuentran en: a) la comparación de efectos de mayor o menor andamiaje, estructuración o mediación del formador en la experiencia reflexiva del estudiante, b) mayor rigurosidad científica, con una creciente incorporación de investigaciones que evalúan línea base y resultados al finalizar las experiencias, a fin de establecer diferencias.

El avance en el campo deriva en un giro considerable capaz de tensionar la definición de reflexión como producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen (Guerra, 2009), particularmente poniendo en suspenso el rol de la mediación en dicha construcción; y sugiriendo más bien la necesidad de resituar el rol del conocimiento teórico y técnico en el desarrollo de la reflexión docente, en tanto insumo a la luz del cual se posibilita dicha reflexión, bajo la forma de fundamentación teórica de las decisiones pedagógicas.

De manera similar, son tensionadas las condiciones mínimas para el desarrollo reflexivo propuestas por la misma autora: a) tiempo y espacio para la reflexión, que bien podría entenderse como una situación creada por una cultura que no prioriza la reflexión (Thompson y Pascal, 2012), y b) formadores preparados para propiciar la reflexión, que podrían ser menos gravitantes de prosperar la investigación que sostiene que un desarrollo reflexivo persistente y profundo se asocia a la oportunidad extendida en el tiempo de reflexión libre, no estructurada, mediada por herramientas que probablemente incorporan andamios intrínsecos como los videos o animaciones.

Simultáneamente, aparece la necesidad de considerar nuevos elementos, factores o variables capaces de impactar el desarrollo reflexivo, que hasta el momento parecen no encontrarse definidos en las comprensiones del fenómeno, como por ejemplo, los de carácter sociopolítico; a la vez que se observa la necesidad de trascender a la investigación sobre experiencias aisladas y de profundizar en investigación orientada a captar factores críticos para el desarrollo reflexivo y formas en que la reflexión acerca de la experiencia se transforman en conocimiento profesional y modifican la práctica.



Referencias bibliográficas

- ALPER, Ayfer. Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. **Egitim Ve Bilim-Education and Science**, v. 35, n. 158, p. 14-27, 2010.
- BATES, Alisa; RAMÍREZ, Laurie y DRITS, Dina. Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. **The Teacher Educator**, v. 44, p. 90-112, 2009.
- BERLINER, David. In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**, v. 15, p. 5-13, 1986.
- BLOMBERG, Geraldine; SHERIN, Miriam; RENKL, Alexander; GLOGGER, Inga y SEIDEL, Tina. Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. **Instructional Science**, v. 42, n.3, p. 443-463, 2014.
- CONCHA, Soledad; HERNÁNDEZ, Carolina; DEL RÍO, Francisca; ROMO, Francisca y ANDRADE, Lorena. Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. **Calidad en la educación**, v. 38, p. 81-113, 2013.
- CORNEJO, José. El pensamiento reflexivo entre profesores. **Pensamiento educativo**, v. 32, p. 343 – 373, 2003.
- CRUICKSHANK, Donald. **Reflective teaching: The preparation of students of teaching**. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1987
- CHUNG, Huy y VAN ES, Elizabeth. Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. **Teachers and Teaching**, v. 20, n. 2, p. 113-135, 2014.
- DANIEL, Graham, D., AUHL, Greg.y HASTINGS, Wendy. Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 41, n.2, 159-172, 2013.
- DARLING-HAMMOND, Linda y BRANSFORD, John. **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DEWEY, John. **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós, 1989.
- FRICK, Liezel; CARL, Arend y BEETS, Peter. Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. **South African Journal of Education**, v. 30, n. 3, p. 421-437, 2010.
- GELFUSO, Andrea y DENNIS, Danielle. Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. **Teaching and Teacher Education**, v. 38, p. 1-11, 2014
- GUERRA, Paula. Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes- **Estudios pedagógicos**, v. 35, n. 2, pp. 243-260, 2009
- HATTON, Neville y SMITH, David. Reflection in teacher education: Towards definition and research into the use of diaries and journal to facilitate reflection. **Teacher in Higher Education**, v. 2, n. 2, p. 103-121, 1995.
- JAY, Joelle y JOHNSON, Kerry. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, pp. 73-85, 2002.
- KAASILA, Raimo y LAURIALA, Anneli. How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. **European Journal of Teacher Education**, v. 35, núm. 1, p. 77-89, 2012.



Cuaderno de Educación Nº 78, 2017

Artículo

MARCOS, Juanjo; SANCHEZ, Emilia y TILLEMA, Harm. Promoting teacher reflection: what is said to be done. **Journal of Education for Teaching**, v. 37, n. 1, p. 21-36, 2011.

JONES, Mellita y RYAN, Josephine. Learning in the practicum: engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 2, p- 132-146, 2014.

MOORE-RUSSO, Deborah y WILSEY, Jillian. Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 37, p. 76-90, 2014

OAKLEY, Grace, Pegrum, Mark y Johnston, Shannon. Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 1, p. 36-50, 2014.

RUSSELL, Tom. Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. **Encounters on Education**, v. 13, p. 71-91, 2012.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. **La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Paidós, 2010.

SILVA, Alejandra; RUBIO, Graciela; HERRERA, Valeria y NERVI, Hugo. **Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de educación parvularia y básica durante la práctica profesional**. FONIDE F-611145. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2012.

SIMS, Linda y WALSH, Daniel. Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 724-733, 2009.

THOMPSON, Neil y PASCAL, Jen. Developing critically reflective practice. **Reflective practice**, v. 13, n. 2, p. 311-325, 2012.

VAN - MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

YAFFE, Erika. The reflective begginer: using Theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. **Reflective practice**, v. 11, n. 3, p. 381-391, 2010.

YOUNGS, Peter y BIRD, Tom. Using embedded assessments to promote pedagogial reasoning amonh secondary teaching candidates. **Teacher and teaching education**, v. 26, n. 2, p. 185-198, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 220, p. 44-49, 1993.