



Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación

Teacher reflection and the conditions that trigger it in future teachers during their practicums

Alejandra NOCETTI de la Barra [1](#); José Luis MEDINA Moya [2](#)

Recibido: 17/11/2017 • Aprobado: 15/12/2017

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

La política pública chilena está comprometida con la formación de profesores reflexivos, pero esto no se logra totalmente. Este artículo muestra los resultados de un estudio interpretativo- estudio de caso con estudiantes de pedagogía y sus formadores - que permite proponer un modelo que explica las causas de la reflexión docente. Este conocimiento resulta valioso para orientar el diseño de experiencias y la selección de recursos que sirvan para promover una experiencia temprana de reflexión docente en las instituciones universitarias.

Palabras clave: Reflexión docente, Prácticas de formación, modelo de causas de la reflexión, formación docente

ABSTRACT:

Chilean public policy is committed to the training of reflective teachers, but this is not fully achieved. This article shows the results of an interpretive study - a case study with pedagogy students and their trainers - that allows us to propose a model that explains the causes of teacher reflection. This knowledge is valuable to guide the design of experiences and the selection of resources that serve to promote an early experience of teacher reflection in university institutions.

Keywords: Teacher reflection, training practices, model of causes of reflection, teacher training

1. Introducción

Actualmente, la reflexión docente constituye una meta formativa en los programas de formación de profesores, ya que se la asocia con el desarrollo docente (Avalos, 2011; Sööt & Viskus, 2015). Sin embargo, este aspecto resulta problemático porque el término ha sido

interpretado y definido de distintas maneras, dificultando la valoración del desarrollo de habilidades reflexivas en las propuestas formativas (Beauchamp, 2006; Calderhead, 1989).

La política pública en Chile, en materia de formación profesores, promueve la reflexión como un mecanismo de profesionalización temprana y por ello, recomienda la explicitación de dicho componente en el perfil de egreso y en los planes de formación del profesorado (Avalos, 2007; Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2011). Así mismo, la investigación nacional muestra que tanto estudiantes de pedagogía como profesores en servicio se rigen por una marcada racionalidad técnica que afecta sus procesos de reflexión, alcanzando niveles bajos de cuestionamiento conforme a las jerarquías establecidas en la literatura (Van Manen, 1977; Liston y Zeichner, 1993). Además, queda demostrado que los futuros profesores que no tuvieron una experiencia reflexiva durante su formación, tienden a examinar de modo superficial su trabajo docente y desarrollan un ejercicio profesional de carácter técnico (Barton & Ryan, 2014).

Para comprender el alcance de lo anterior, resulta pertinente subrayar la distinción que hace Aristóteles entre la actividad técnica y la actividad práctica (Carr, 2002; Grundy, 1987; Contreras 1997; Medina, 2005). La primera es una acción artesana *-Poietike-* que se vincula con la creación y el hacer en un sentido mecánico y por lo tanto, su interés es técnico- *Tekné-*. El otro tipo de ejercicio corresponde a una acción asociada con lo moral, político y el juicio humano *-Phronesis-*, potenciando una deliberación orientada al bien pedagógico.

Según lo anterior, se propone la existencia de tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento: el interés técnico, interés práctico y el interés emancipado que pueden visualizarse en el campo educativo (Grundy, 1987). El interés técnico se asocia a la reflexión guiada por la prescripción de reglas para la acción y la acción se vuelve instrumento para lograr ciertos fines establecidos externamente. En cambio, el interés práctico, incorpora la dimensión moral. Se reflexiona para desarrollar la acción más correcta de acuerdo a la comprensión que se logre sobre la realidad. El interés emancipador alude a la teoría crítica, es decir, la reflexión se orienta a comprender cómo las personas, en general, deforman la percepción de la realidad para inhibir la libertad, produciendo desigualdad producto de la opresión de un grupo dominante sobre otro grupo social.

Brockbank y McGill (2008) indican que la universidad continúa formando de modo tradicional, advirtiendo que la sola transmisión de conocimientos teóricos no asegura la formación de profesionales críticos reflexivos. Por su parte, Perrenoud (2004) señala que se espera que la universidad sea un lugar de excelencia para estimular la reflexión y el pensamiento crítico, pero esto no resulta ser totalmente cierto porque esta institución no está preparada para desarrollar una práctica reflexiva (Russel, 2012). En este contexto, es importante desarrollar investigación que aclare qué origina la reflexión docente de carácter práctico o emancipadora.

En atención a lo anterior, se va configurando la importancia de comprender con mayor precisión qué es lo que desencadena la reflexión docente durante los procesos de formación universitarios. Cuando se analiza la literatura, se observa que el interés ha estado puesto en describir la racionalidad que está a la base de la reflexión. También, se han estudiado los diferentes tipos y niveles de la reflexión (Halton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Mezirow, 1991; Van Manen, 1977; Liston y Zeichner, 1993). Además, se han propuesto varios modelos para estimular la reflexión docente a nivel de los procesos de formación docente universitarios (Domingo y Gómez, 2014; Korthagen, 2001/2010; Hoban & Hastings, 2006). Igualmente, se han identificado recursos didácticos para estimular la reflexión: portafolio docente, diario docente, análisis de videos de clases, la escritura reflexiva, entre otros (Zeichner y Liston, 1998).

No se ha estudiado en profundidad qué origina la reflexión en los sujetos. Al respecto, John Dewey (1933) propone que el pensamiento reflexivo está en la perplejidad, duda o confusión y por ello, es un acto de búsqueda orientada a disipar la duda o esclarecer un problema, finalizando con una conclusión. De acuerdo a Schön (1992/1998) cuando se enfrentan problemas no previstos o situaciones profesionales que no pueden ser resueltas con el

conocimiento teórico que se tiene en un momento determinado, se produce la reflexión en la acción y con ello, emerge un tipo de conocimiento que este autor denominó Conocimiento en la Acción. En definitiva la acción que perdió efectividad propicia el proceso de reflexión en la acción y tiene una función crítica, poniendo en cuestionamiento el conocimiento en la acción.

Perrenoud diferencia el pensamiento reflexivo del pensamiento habitual, subrayando como rasgo propio del primero, el distanciamiento del sujeto con la situación. ¿Qué hace, entonces, qué en ciertas ocasiones el estudiante de pedagogía se detenga y reflexione sobre su propia acción docente? ¿Qué hace que se cuestione durante el desarrollo de sus clases en el colegio o en el taller universitario? Dado los antecedentes anteriores, surge el interés por esclarecer qué origina la reflexión docente en un conjunto de estudiantes de pedagogía y sus formadores en la etapa final de su formación, siendo el objetivo, comprender cuáles son los desencadenantes de la reflexión en el contexto del desarrollo de la Práctica Profesional de futuros profesores de ciencias en liceos públicos en una comunidad local de la región del Biobío en Chile.

2. Metodología

De acuerdo al objetivo de la investigación se desarrolló un estudio de carácter interpretativo orientado a comprender desde la perspectiva de los sujetos la experiencia referida a las causas de la reflexión docente (Álvarez - Gayou, 2013; Sandin, 2003). De acuerdo a varios autores, este tipo de investigación se vincula con el interaccionismo simbólico, el que se refiere a la construcción de significados producto de la interacción social y también, se inspiró en la hermenéutica, la que se centra en la interpretación de los significados que dan sentido a la acción humana (Bisquerra, 2014; Flick, 2015).

En particular, se desarrolló un Estudio de Casos Instrumental de acuerdo a la propuesta de Stake (1998/2013), en que el interés fue la comprensión de las condiciones que desencadenan la reflexión docente en contextos de prácticas profesionales. Por consiguiente, el propósito de este estudio fue descriptivo e interpretativo (Simons, 2011).

Los informantes fueron estudiantes de pedagogía, sus formadores universitarios y profesores en servicio. Se trabajó durante dos años con 22 estudiantes 13 profesores guías y 6 profesores universitarios. Se desarrollaron entrevistas en profundidad y entrevistas focalizadas (Coller, 2005; Gainza, 2006; Simons, 2011; Valles, 2009). Los datos cualitativos que emergieron de la conversación fueron analizados mediante un enfoque cualitativo, asumiendo la propuesta de Medina (2005) y se utilizó el programa Atlas – ti 7.5.

3. Resultados

Se identificaron 484 unidades de significado que configuraron la categoría denominada: Desencadenantes de la Reflexión. A partir de éstos códigos emergieron dos subcategorías correspondientes al desequilibrio técnico-instrumental y el desequilibrio Práctico-Pedagógico que explicaría el surgimiento de la reflexión.

3.1. Categoría 1: Desencadenantes de la Reflexión Docente

Subcategoría: Desequilibrio Técnico/Instrumental

De acuerdo a las conversaciones sostenidas con los estudiantes, se podría afirmar que en ausencia de una intervención específica en el campo de la reflexión docente, los estudiantes experimentan un bajo nivel de cuestionamiento de su práctica docente y el fracaso de las actividades planificadas, sería lo que desencadena la reflexión.

(...) Si me preguntan ¿que causa la reflexión? definitivamente ver que lo que tenías preparado para la clase no está funcionando. Eso resulta fuerte para uno e inicialmente, te provoca mucha frustración, pero uno lo va manejando y además, eso mismo mejora tu práctica y te lleva a intentar alcanzar el estándar que quieren tus formadores (...)

Así, se fueron identificando elementos que distinguen una situación que desencadena la reflexión docente, por una parte, una reacción emocional que es producto del desajuste entre la expectativa y lo vivenciado. Y esto a su vez provocó cierta tensión que cuestionó la actuación profesional del futuro profesor.

(...) De verdad al inicio me preocupaba mucho cumplir con los momentos de la clase, que se vieran claramente en el video que veríamos con mis compañeros y profesora. Cuando esto no sucedía me complicaba y dudaba sobre mis habilidades docentes. Es que aquí en la universidad presionan mucho con esas ideas y a veces, eso simplemente no funciona en la realidad (...) E3-2016.RFT-4:32.

Los estudiantes manifestaron que en esta práctica se sintieron presionados a demostrar cumplimiento de las "reglas" de la universidad y/o centro educativo. En ocasiones esto no funcionó y desencadenó un desequilibrio que originó la reflexión docente.

*(...) O sea, si a mí me preguntan, esta es una de las prácticas en que más me he cuestionado todo, especialmente, cuando fracasó lo que llevaba planificado. Yo creo que es porque se trata de la práctica profesional y uno de alguna manera tiene que demostrar que tiene que cumplir con cierto estándar de actuación y por eso, eres evaluado (...)*Focus Group 5- 2016.RTF- 2:32.

De este modo y conforme a los relatos de los estudiantes, el desequilibrio se definió como un estado de tensión producto de la diferencia entre "lo que espera del propio desempeño" y "lo que percibe de la actuación real en el aula", ya sea por autopercepción o examen de la filmación de una clase. Tal brecha provoca una respuesta emocional que desencadena la reflexión docente.

(...) la reflexión para mí se producía cuando me daba cuenta que no cumplía con lo que se esperaba de mí en la universidad o en el liceo. En otras palabras, cuando sentía que no respondía con la expectativa y eso, me hacía sentir muy mal y entonces, paraba y examinaba lo desarrollado por mí en la clase (...) E1-2016.RFT-2:53.

Se denominó "desequilibrio técnico" porque la tensión surgió producto del incumplimiento o desajuste entre la propia actuación y un estándar establecido por la institución formadora o educativa.

(...) a veces, cuando nada de lo planificado funcionaba en el aula, aparecía la frustración, rabia porque yo esperaba algo y se producía otra cosa (...) pero ese mismo sentimiento me motivaba a cuestionar lo que hacía y me decía, "esto lo tengo que superar" "a lo mejor esto otro sí va a funcionar y probaré de nuevo". Al inicio, debo reconocer que esto resultó súper frustrante porque lo principal para mí era cumplir con el estándar establecidos desde la universidad, luego, eso empezó a cambiar. Focus Group 2- 2013. RFT- 8:49.

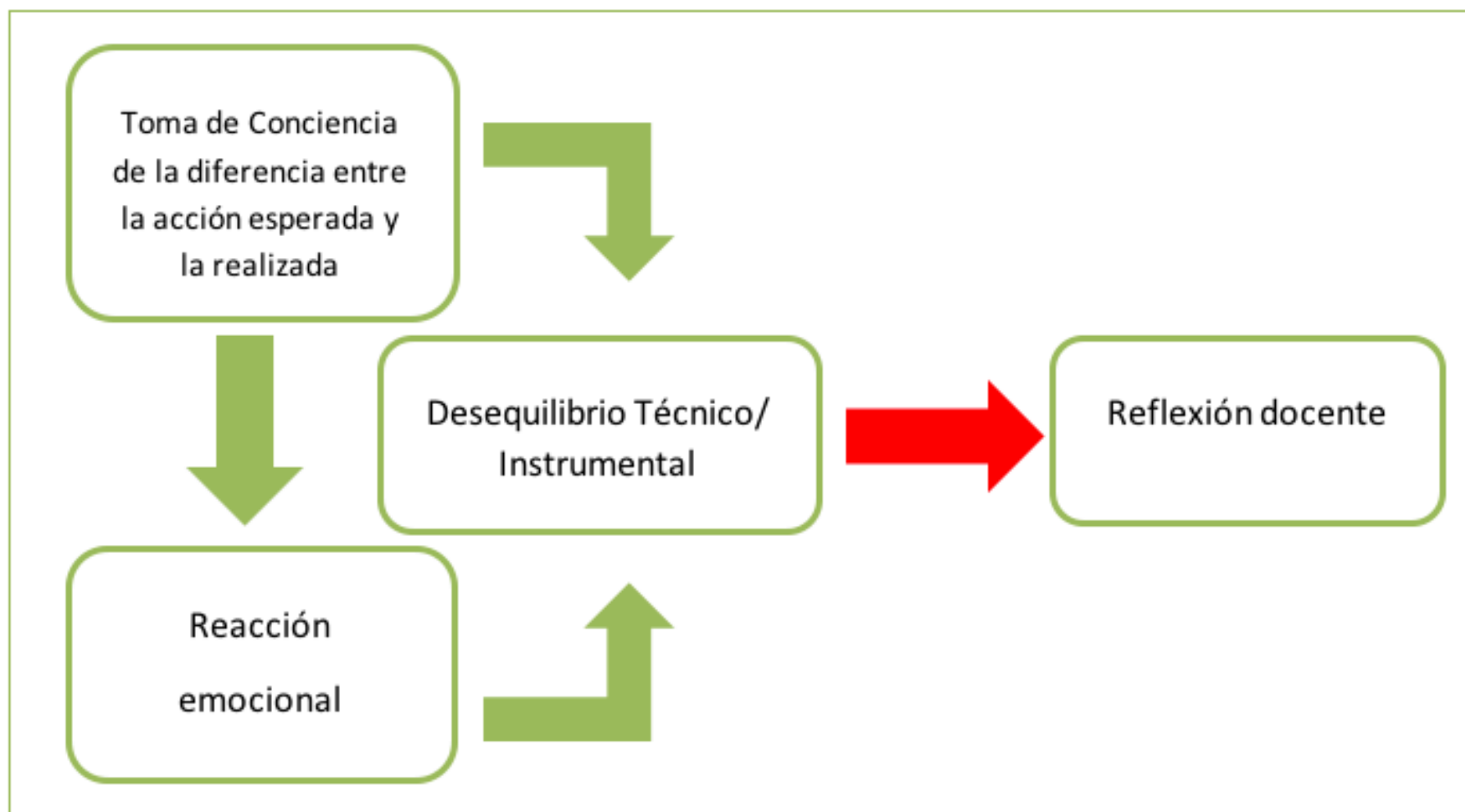
La respuesta emocional es clave para explicar el surgimiento de la reflexión. Dos estudiantes que enfrentan el fracaso de sus actividades, no necesariamente reflexionarán igual, dependerá de la intensidad de la respuesta emocional, el "sentirse decepcionado o frustrado" tiene una función reguladora de la reflexión.

(...) Yo creo que la reflexión se genera especialmente cuando uno se enfrenta lo que no espera (...) en el fracaso personal en la clase, no me escuchaban, no me funcionaban las actividades que se supone que tenían que funcionar de acuerdo a la teoría de la universidad. Tampoco los motivaba y yo esperaba todo lo contrario. Antes también me había pasado, pero ahora el fracaso era total, nada de nada funcionaba (...) y eso me hizo cuestionar mi preparación, la teoría se derrumbaba en la práctica y eso "me empujó a cambiar", a buscar otras alternativas de enseñanza (...) Focus Group 3 - 2014. .RFT - 8:11

En la figura 1 se presenta una representación del origen de la reflexión docente basado en el

Figura 1

El desequilibrio Técnico Instrumental como desencadenante de la reflexión



Fuente: Unidad Hermenéutica Investigación Práctica Profesional.

La mayoría reconoció el desequilibrio técnico instrumental, pues habitualmente al inicio fracasaron las actividades diseñadas desde la universidad. Por consiguiente, experimentaron un Desequilibrio Técnico Instrumental caracterizado por la falta de efectividad de las opciones metodológicas prescritas e implementadas.

(...) también nosotros deberíamos estar mejor preparados para aulas vulnerables, yo no me sentí preparada para un aula complicada como esa. Allí, nada me funcionaba, ni siquiera la teoría de la universidad (...) dudaba de todo lo que había aprendido. Después de mucha frustración, tuve que armarme de valor y buscar una nueva forma de enseñar, y al final me resultó, pero pasé por momentos de mucha tensión, pero debo reconocer que me cuestioné y aprendí mucho de esta experiencia (...) Focus Group 2-2013.RFT - 7:41.

Interesó examinar el vínculo entre la causa de la reflexión y la definición de ésta, se encontró que cuando la reflexión fue entendida como un proceso de autoevaluación el desequilibrio era de carácter técnico, tal como se aprecia a continuación:

(...) para mí la reflexión como te decía, es para hacer una mirada crítica de lo que uno hace (...) las fortalezas, las debilidades y estas últimas son las que cuestionan (...) Yo veo que a mí me falta saber más estrategias o que tengo que pedir ayuda en la universidad para hacerlas mejor Siempre hago actividades en clase, pero a veces resultan y a veces no y eso, es lo que me hace pensar después de la clase. O sea, qué puedo hacer para perfeccionar mi quehacer en el aula y si resulta, cómo lo voy a volver a ocupar y esas cosas (...) Focus Group 1- 2014.RFT-7:45.

Se pudo apreciar que el desequilibrio técnico / instrumental se asocia con la noción de reflexión docente entendida como autoevaluación del desempeño también en los profesores en servicio, tal como se aprecia a continuación:

(...) Yo veo la reflexión como cuando al finalizar la clase, analizo si fue buena o no fue buena la clase (...) En el caso que no me funciona, obvio, que me siento mal y esto, me obliga buscar una forma de perfeccionar mis técnicas de enseñanza y trato de buscar otras alternativas con ayuda de búsqueda en libros o en el internet (...) y así, voy mejorando mi práctica docente (...) PG10. 2013. RFT - 69:15

Los profesores universitarios definieron la reflexión como un estado mental en que el sujeto identifica fortalezas y debilidades de su propia actuación. Así su rol durante las supervisiones de prácticas sería ayudar al sujeto a reflexionar respecto de cómo mejorar su actuación profesional.

(...) Para mí la reflexión docente es un proceso de análisis que se promueve en los estudiantes de pedagogía y que tiene como objetivo ayudar al futuro profesional a mejorar su desempeño profesional a partir de la identificación de aspectos de su actuación profesional que debería cambiar para lograr un mejor aprendizaje del estudiantado(...) PU3. 2014. RFT - 29:15

3.2. Categoría: Desencadenantes de la Reflexión Docente

Subcategoría: Desequilibrio Práctico/ Pedagógico

Se identificó otro tipo de condición que desencadenó la reflexión y que corresponde al desequilibrio que se produjo cuando ciertos significados que se manifestaron en la acción docente contradijeron lo esperado por el practicante. El diálogo- formador/estudiante- favoreció la toma de consciencia de significados, por ejemplo, darse cuenta que la clase es más bien tradicional y eso, causó fuerte reflexión, tal como se aprecia a continuación:

(...) Formador: A ver, no sé si entendí bien. Lo que te incomoda de tu clase es que te observas dictando los contenidos a tus estudiantes y ves que los estudiantes están totalmente desinteresados, algunos hasta duermen sobre la mesa. A partir de eso, te pregunto: ¿Qué significado de enseñanza se manifiesta en esa acción profesional? (...) E6-2015.RFT-5:50.

Estudiante: No sé... (Piensa un poco la estudiante) tal vez un modelo de clases tradicional. Si en realidad, mi clase se reduce a dictar contenidos y eso, claramente no resulta muy motivador para los estudiantes. Y en verdad, eso es lo que no me gusta y es fuerte para mí reconocer eso, porque yo siempre había criticado las clases tradicionales en otros profesores (...) E8-2016.RFT-2:50.

Así, la pregunta del formador lleva al estudiante a develar cierto significado de la enseñanza que se expresa en la acción docente y dicho desajuste "entre lo esperado y percibido", provoca cierta reacción emocional que desencadena la reflexión en el practicante. El estudiante no esperaba realizar clases con un enfoque tradicional y al visibilizarlo, surge el malestar necesario que desencadena una experiencia reflexiva.

Esta experiencia va reforzando la idea que bajo ciertas circunstancias, por ejemplo, el diálogo formador/estudiante de pedagogía promueve una mayor comprensión de los significados que circulan en nuestras prácticas docentes. Esta experiencia de hacerse cargo de las acciones y significados promueve una reflexión orientada al cambio de práctica docente.

(...) Al observar mi clase en el video y con las preguntas que me planteaba la profesora de práctica, me empecé a dar cuenta que yo hacía lo que tanto criticaba en otros profesores, es decir, observaba "puro conductismo". Así, por primera vez, reconocí que me limitaba a la transmisión de contenidos y eso, fue fuerte para mí. Además, me cuestionó profundamente ver las consecuencias de mi propia acción docente: desinterés y poco aprendizaje de mis estudiantes. Esta experiencia me llevó a reconocer que eso es injusto para los estudiantes y me movió buscar otras formas de enseñar, algo más significativo en ese contexto (...) Focus Group 7- 2016.RFT-7:34.

Conforme a lo anterior, la toma de consciencia del significado que subyace a la acción docente y sus consecuencias, desencadenaron cierto descontento que al unirse a la respuesta emocional,

provocaron otro tipo de tensión que denominamos Desequilibrio Práctico Pedagógico, haciendo alusión a la dimensión ética que se pone de manifiesto en la experiencia anterior, tal como se aprecia en la figura 2.

De acuerdo a la propuesta anterior, el Desequilibrio Práctico Pedagógico emerge de la brecha entre lo esperado- en términos del ajuste entre la acción profesional, su significado e implicancias morales y éticas en un contexto particular- y lo que percibe el propio estudiante de pedagogía sobre su actuación, tal como se ilustra a continuación:

(...) Todas esas preguntas sobre mi clase me llevaron a cuestiones bien profundas como preguntarme ¿Qué sentido tiene la enseñanza de la biología en este contexto escolar? Ya no se trataba solo de cumplir con pasar los contenidos porque lo dice el Ministerio o el Jefe de UTP, sino encontrar las razones de abordar dichos temas para mejorar la vida de mis estudiantes. Y en esto, aprendí que el ejercicio de mi profesión tiene un carácter ético y social que te cuestiona diariamente en las escuelas reales (...)
E14-2016.RFT-3:50.

Evidentemente, cuando la brecha-cognitiva/afectiva- percibida es mayor, la respuesta emocional desencadena un tipo de reflexión que lleva a intentar cambios basados en el deseo de mejorar la acción docente para alcanzar un mayor bienestar de los estudiantes y esto denota el carácter moral y ético con que denominamos a este tipo de Desequilibrio en este caso.

Los estudiantes se dieron cuenta que en ocasiones, por ejemplo, lo planificado perdía su importancia, frente a cuestiones emergentes y eso les llevaba a cambiar el rumbo de la clase para responder mejor a las necesidades de sus estudiantes. A veces, también obviaban el reglamento en favor de una experiencia educativa con un impacto más positivo en el estudiantado.

(...) A medida que vimos tantos videos propios y de los compañeros, uno va haciéndose más consciente de lo que pasa en la clase. Al menos eso, fue lo que a mí me paso y así, a veces mi planificación se me derrumbó...no era pertinente para lo que acontecía en el aula. Como que fui desarrollando una mayor sensibilidad pedagógica que me llevó a cambiar y a deliberar qué es lo realmente importante en un momento determinado (...)
E12-2016.RFT-4:30.

Ciertamente, el "Desequilibrio Práctico Pedagógico" da origen a una reflexión -con una base de racionalidad práctica- que acentúa el juicio de los objetivos, contenidos y decisiones pedagógicas, en función de una situación específica que se va configurando en un momento determinado. Así, los futuros profesores se dieron cuenta que este tipo de experiencia reflexiva les llevó a reconocer la necesidad de desarrollar en ellos una mayor sensibilidad pedagógica para ajustar mejor su actuación con los requerimientos de los estudiantes.

(...) definitivamente el análisis de las clase con los compañeros me dejó ver cuestiones que antes no notaba, como que ahora desarrollé una mayor sensibilidad pedagógica y eso a la vez me provocó mayor tensión y con eso venía el quiebre y la reflexión. Pero, eso fue justamente lo que me llevó a intentar un cambio de práctica y en definitiva mejorar mi forma de concretar el proceso de enseñanza (...) Focus Group 8- 2016-RFT.
- 3:23.

Pareciera que la experiencia anterior genera condiciones para la construcción de un conocimiento que se basa en la experiencia, que se caracteriza por ser situado, real y por eso mismo, resulta muy significativo para el futuro profesor.

(...) Estudiante: Yo siento que particularmente en esta práctica he aprendido mucho y creo que se debe a que uno se cuestionó todo, es como que la situación educativa a la que te enfrentas te hace dudar respecto de cuestiones que antes no ponías en duda... Ese aprendizaje resulta muy significativo, que parte de la propia experiencia. No sé si me explico bien...es profundo y te transforma (...) E5-2015.RFT- 2:71.

Nuevamente, interesó conocer la experiencia de los profesores que cumplían el papel de profesor guía y se pudo ver que algunos profesores que trabajan en establecimientos

educacionales con alto nivel de vulnerabilidad, reconocían este tipo de causa de la reflexión:

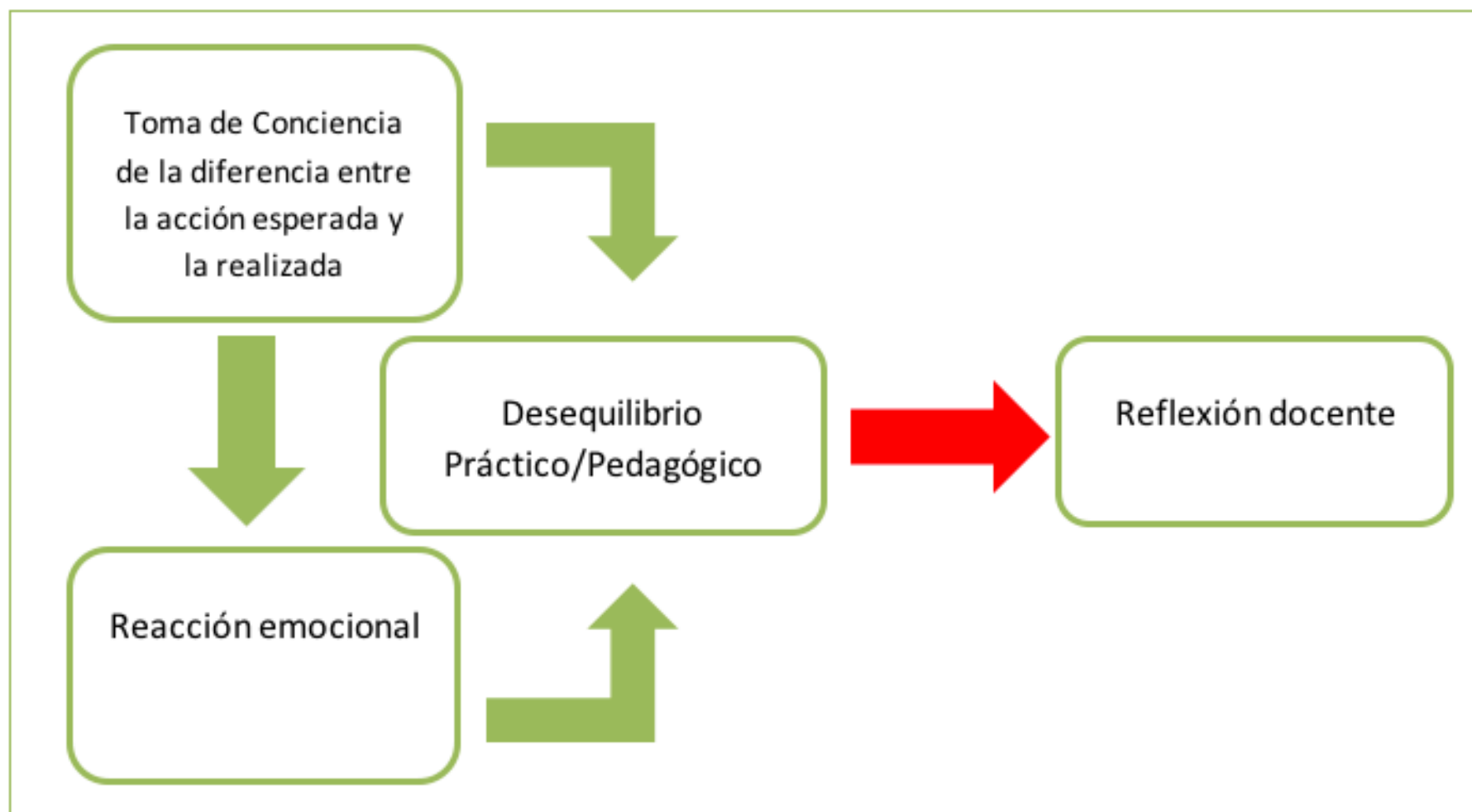
(...) bueno uno por el bien de los chicos, uno está pensando constantemente en entregarle lo máximo y las herramientas adecuadas para que ellos puedan enfrentar sus desafíos de la mejor manera, y en ese sentido, uno trata de motivarlos a desarrollarse, pero no siempre se logra. Desgraciadamente, y cuando uno percibe que no se logra lo que se ha planteado en este ámbito pedagógico, a veces uno se siente fracasado (...), pero eso también cuestiona profundamente la parte pedagógica del trabajo y te motiva a cambiar y ya no se trata de ser especialista en una materia, sino de lograr que la propia actuación promueva el bienestar del estudiantado (...) PG10-2014.RFT- 68:13.

Finalmente, los formadores universitarios apreciaron que la reflexión con un sentido deliberativo está menos presente en los talleres universitarios, es decir, se insta habitualmente a desarrollar un análisis reflexivo con un carácter más instrumental.

(...) Con honestidad lo que predomina en nuestros talleres en la universidad son análisis de la práctica de los estudiantes de pedagogía que se limitan a evidenciar los aspectos fuertes y débiles de su actuación. En verdad en pocas ocasiones les ayudamos a pensar en una perspectiva más comprensiva de lo que sucede en allí en esa aula y a partir de ello, pensar en lo que más conviene a dichos estudiantes. En definitiva todavía predomina ese enfoque más instrumental de la reflexión (...) PU.6-2015-RFT- 32-35.

Figura 2

El desequilibrio práctico pedagógico como desencadenante de la reflexión docente



Fuente: Elaboración propia, Unidad Hermenéutica Investigación Práctica

3.3. Modelo de desencadenantes para la reflexión docente

Conforme a los resultados anteriores, se propone que el tipo de racionalidad de la acción docente determina diferentes tipos de desequilibrios que desencadenan la reflexión docente. De este modo, se plantea que la reflexión tendría su origen en un desequilibrio- técnico instrumental, práctico y emancipatoria-, el que contempla una dimensión cognitiva y emocional.

Es importante precisar que conforme a este modelo, a mayor reacción emocional -producto de la brecha entre lo esperado/observado- mayor probabilidad de que se desencadene la reflexión docente. A continuación, se describen cada uno de los elementos que forman parte del modelo que explica cómo se origina la reflexión docente:

- Experiencia cognitiva, corresponde a la percepción que le permiten al estudiante “darse cuenta” de la brecha /desajuste entre la práctica docente esperada y la realizada en el aula.
 - Experiencia emocional, corresponde a la respuesta emocional /afectiva que provoca la toma de conciencia de la brecha descrita en el paso anterior. En particular, se refiere al estado de incomodidad, descontento o desconcierto a raíz de la propia práctica docente.
 - Desequilibrio, corresponde a la tensión provocada por la falta de coincidencia entre lo observado y esperado, tanto desde una perspectiva técnica o práctica.
 - Reflexión, corresponde a la respuesta que suscita la falta de equilibrio descrito en el paso anterior, mediada por una respuesta afectiva/emocional.
 - Búsqueda de alternativas de actuación, corresponde al cambio de la actuación que lleva a la reconstrucción de una práctica docente habitual, superándose el equilibrio técnico instrumental o pedagógico que dio origen a la reflexión.
-

4. Conclusiones

A diferencia de otras investigaciones que se centran en describir el tipo reflexión que experimentan los estudiantes o profesores en servicio, en este estudio, se ofrece un modelo que explica cómo se desencadena la reflexión docente de acuerdo a la experiencia de estudiantes de pedagogía que desarrollan su práctica profesional y los formadores que los acompañan en esta actividad curricular. Se pudo observar la existencia de dos tipos de desequilibrio: un desequilibrio Técnico Instrumental y uno de tipo Práctico Pedagógico que origina la reflexión docente.

Es importante reiterar que el desequilibrio contempla un componente cognitivo y emocional, que es la condición que determina el estado de incomodidad, desconcierto que origina la reflexión docente de acuerdo a la literatura (Schön, 1992; Perrenoud, 2004). De acuerdo a los resultados de esta investigación se puede comprender con mayor claridad que la respuesta emocional se basa en reconocer la brecha entre lo esperado y lo percibido respecto de la acción docente particular o de un esquema de acciones (Perrenoud, 2004). Los resultados reafirman que el componente emocional es clave para desencadenar el desequilibrio que provoca la reflexión docente. Esto explicaría que a mayor respuesta emocional, mayor probabilidad que se produzca desequilibrio independiente de la racionalidad que lo fundamente. Este hallazgo coincide con los planteamientos de varios autores que reconocen el aspecto emocional como una condición clave para que se produzca la reflexión docente (Dewey, 1933; Schön, 1992; Perrenoud, 2004).

De acuerdo al modelo propuesto, lo que diferencia el origen de la reflexión es el tipo de desequilibrio experimentado -por estudiantes y profesores-, el que depende de la racionalidad que está a la base de la acción profesional. Así, el desequilibrio técnico instrumental se centra en el producto, el control y su foco es el ajuste entre medios y fines, siendo el más experimentado por los estudiantes practicantes, formadores de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, el desequilibrio práctico que se centra en la comprensión del proceso de enseñanza en el aula, a fin de promover el bien de todos los alumnos. Este tipo de desequilibrio resultó menos presenta entre los estudiantes y profesores y estaría evidenciando el predominio de una formación y un desarrollo docente marcado por un enfoque técnico a nivel institucional.

Respecto del desequilibrio de carácter crítico, es inferido en el modelo puesto que este tipo de reflexión no se observó en el caso analizado, coincidiendo con otros estudios nacionales que señalan que los futuros profesores tienen escasas oportunidades para desarrollar una postura crítica durante su formación y lo mismo ocurre, durante el ejercicio profesional en los establecimientos educacionales (Molina, 2008). Esto resulta problemático ya que a nivel

nacional se requiere avanzar en el análisis de las condiciones de equidad y de justicia social que subyacen a las prácticas de enseñanza, pero las instituciones formadoras y la propia escuela no logran responder a este requerimiento (Howard, 2003; Larrivee, 2000; Zeichner, 2008).

El concepto de desequilibrio instrumental y práctico, como una condición que desencadena la reflexión docente, permite explicar que:

- Cuando los estudiantes de pedagogía observan que sus clases planificadas fracasan se desencadena una respuesta cognitiva y emocional que los lleva a cuestionar su propia acción profesional, ya sea desde una racionalidad técnica y/o práctica.
- Profesores que trabajan por largo tiempo en establecimientos en que se ha naturalizado el fracaso, no se produce la brecha entre lo "esperado y observado", ya que resulta normal que los estudiantes muestren desinterés por aprender o logren una baja comprensión y, por eso, no se produce la respuesta emocional necesaria para que se desencadene la reflexión docente.
- Los profesores que trabajan en establecimientos públicos y con bajos resultados de aprendizaje, han empobrecido su habilidad para reflexionar y tienden a reproducir esquemas de trabajo independiente de su efectividad. Conforme al modelo propuesto, las bajas expectativas académicas- de parte del profesor- minimizan la respuesta emocional necesaria para que se desencadene la reflexión docente.

Además, el concepto de desequilibrio-instrumental y práctico- como una condición que desencadena la reflexión docente, permite recomendar a las instituciones formadoras de profesores lo siguiente:

- Diversificar los escenarios escolares en que los estudiantes desarrollan sus prácticas pedagógicas, teniendo como finalidad maximizar las posibilidades de desequilibrio que desencadenen una reflexión docente habitual.
- Seleccionar recursos didácticos para estimular la reflexión docente, ya sea diario docente, portafolio virtual, videos de clase, entre otros, teniendo presente que el principal criterio de selección es el potencial para visibilizar la brecha entre lo esperado y observado.
- Se debería optar por una racionalidad práctica que subraye la importancia del desarrollo del juicio deliberativo en el futuro profesor, ideándose experiencias formativas que incrementen el desequilibrio de carácter práctico durante la formación profesional.
- Idear e implementar experiencias formativas que lleven al futuro profesor a experimentar un desequilibrio de carácter crítico, reforzándose en ellos un ejercicio profesional comprometido con el cambio social, la igualdad, la justicia social y el acceso al conocimiento, asegurando un mayor bienestar a nivel personal y comunitario.
- Por otra parte, el concepto de desequilibrio técnico y/o práctico ayudar a tomar decisiones didácticas que incrementen la experiencia reflexiva durante la formación profesional. Esto resulta importante cuando se reconoce la relación directa entre la reflexión docente, el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo profesional. La investigación reciente muestra que los docentes que reflexionan aprenden a partir de su experiencia y dicho conocimiento mejora su actuación profesional (Avalos, 2011; Korthagen, 2010). Entonces, la formación inicial de profesores debería generar condiciones que maximicen el "desequilibrio" que desencadena la reflexión y subrayan la importancia de un aprendizaje profesional temprano desde el análisis reflexivo de su propia acción (Calderhead, 1989; Correa 2011; Korthagen, 2010).

Finalmente, el modelo propuesto sirve para que las instituciones formadoras identifique qué tipo de desequilibrio y reflexión docente se está promoviendo en el modelo formativo y además, permite visualizar que cambios se deberían incorporar para lograr una mayor coherencia entre el tipo de profesor que se quiere formar y la experiencia formativa que se ofrece a los estudiantes de pedagogía. De este modo, se evita que en el discurso se hable de la formación de un profesor crítico reflexivo y en la práctica se desarrolle un perfil profesional más bien técnico, en que la reflexión docente tiene un acento evaluativo que no lleva al cambio profundo de la práctica profesional.

Referencias bibliográficas

Alvarez-Gayou, J. (2013). *Como hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y*

metodología. México: Paidós.

Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, nº 2, 2007. pp. 77-99.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(2011) 10-20.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature* (A thesis submitted for degree of Doctor of Philosophy). McGill University.

Barton, G. & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, Vol 33, nº3, 409-424.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*, 4º edición. Madrid: La Muralla.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol.5. Nº1- 43-51.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Coller X. (2005). *Estudio de casos*. 2º Edición. Madrid: Centro de Investigaciones.

Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.

Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1ª reimpresión). Barcelona: Paidós.

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En: M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: LOM.

Galaz, A., Fuentealba R., Cornejo, J., Padilla, A. (2011). Estrategias Reflexivas. *En la formación de profesores y de formadores de profesores*. Santiago: Grafica Lom Grundy, 1994.

Grundy, S. (1987). *Producto praxis del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Hatton, N. & Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Hoban, G. & Hastings, G. (2006). Developing different forms of student feedback to promote teacher reflection: A 10 year collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006), 1006-1019.

Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, Vol. 42, Nº3, 195-202.

Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.

Korthagen, F. (1992) Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265-274.

Korthagen, F. (2001). A Reflection on Reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflexive Practice*, Vol.1,Nº3.

Liston D. y Zeichner K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Medina, J. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

Mezirow, J. (1991). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En: Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp.113-140). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education*, 13, 71–91.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). España: Gedisa.

Sööt, A. & Viskus, E. (2015). Reflection on teaching: A way to learn from practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191 (2015), 1941-1946.

Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. España: CIS.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, Nº3, pp. 205-208.

Zeichner, K. y Liston, D. (1998). Formando profesores reflexivos. En Alliaud, A., Duschatzky, L. (Comp.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.263- 297). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zeichner, K. (2008). A critical analysis of Reflection as goal for teacher education. *Educacao & Sociedade*, Vol.29, Nº103.

1. Doctora en Educación y Sociedad. Profesor asistente del departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santísima Concepción, Chile. anocetti@ucsc.cl

2. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España. jlmedina@ub.edu
