



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Guerra Zamora, Paula

REVISIÓN DE EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2, 2009, pp. 243-260

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137014>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**REVISIÓN DE EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**

**Review of experience of reflection in teacher's education**

***Paula Guerra Zamora***

Programa de doctorado en ciencias de la educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. [pfguerra@uc.cl](mailto:pfguerra@uc.cl)

---

**Resumen**

La reflexión se ha convertido en una de las habilidades fundamentales de un profesor y por tanto, un ámbito relevante para su formación. Diversas conceptualizaciones se han propuesto al resto, destacándose como una buena síntesis la propuesta por Cornejo (2003) que señala 3 grandes tradiciones: enseñanza reflexiva, práctico reflexivo y de indagación crítica. Por su parte Jay & Johnson (2002) proponen 3 niveles de reflexión: descriptiva, comparativa y crítica. Las ocho propuestas revisadas se dividen en función a las tres tipologías mencionadas y en éstas se describe la forma en que se promueve la reflexión y sus principales resultados. Por último se discute respecto a las propuestas revisadas: sus énfasis, instrumentos de reflexión, resultados y estrategias de evaluación. Además se plantea la necesidad de revisar diversos ámbitos como la validez ecológica, los obstaculizadores de la reflexión, las estrategias de evaluación, su relación con el constructivismo como teoría del aprendizaje y las consecuencias de la reflexión. En función de los elementos revisados se proponen algunos lineamientos para incorporar la reflexión como un eje relevante para la formación inicial de profesores, que potencialmente podrían expandirse a otros ámbitos.

*Palabras clave:* promoción de la reflexión, formación de profesores, experiencias de reflexión.

---

**Abstract**

The reflection has turned into one of the fundamental skills of a teacher and therefore, a relevant area for their training. Diverse conceptualizations have proposed to the rest, for example Cornejo (2003) indicates three big traditions: reflexive education, practical reflective and of critical investigation. Jay and Johnson (2002) propose three levels of

reflection: descriptive, comparative and critical. The eight checked experiences divide in function at three levels mentioned and there is described the form in which the reflection are promoted and the principal results. Finally, it is discussed with regard to the experiences: their emphasizes, instruments of reflection, results and strategies of evaluation. In addition, there appears the need to check diverse areas as the ecological validity, the shacklers of the reflection, the strategies of evaluation, and the relation with the constructivism as theory of the learning and the consequences of the reflection. In the base of the experiences checked elements, I propose some ideas to incorporate the reflection as a relevant theme for the teachers' initial training, which potentially might be expand to other areas.

*Key words:* promote of reflection, teachers training, student teachers.

---

## **INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Durante los últimos años, en Chile se ha producido un profundo cuestionamiento respecto a la educación, sustentada en los bajos resultados de aprendizaje de los alumnos en diversas pruebas nacionales e internacionales (Eyzaguirre y Le Foulon 2001; Informe Nacional SIMCE 2007). Las últimas discusiones en el debate nacional, han destacado la responsabilidad de los profesores, cuestionando la calidad de su desempeño. Esto ha derivado en una problematización de la formación inicial de los profesores, como eje central de su calidad.

Frente a esto, se han propuesto diversos documentos que pretenden abordar varias de las deficiencias de esta formación, proponiendo elementos que ayuden a fortalecerla (Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes 2001, Informe Comisión formación inicial docente 2005, entre otros).

Dentro de los aspectos centrales que se consideran se encuentran diversas alusiones al pensamiento reflexivo de los profesores, que se asume estrechamente ligado a la profesionalización docente (Cornejo 2003). En ese sentido, por ejemplo los estándares para la formación inicial de los docentes explicitan el rol de los docentes: "Puesto que son profesionales de la educación, los profesores deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad." (2001: 7). Asimismo, considera que la enseñanza es mucho más que lo que sucede en el aula, ampliando la visión a la necesidad de analizar los procesos pedagógicos, lo cual implica reflexionar sobre la práctica y retroalimentarse de ésta.

El informe de la Comisión sobre formación inicial docente (2005), menciona la necesidad de abordar la reflexión desde al menos dos perspectivas. En primer lugar como un eje central dentro del proceso de práctica profesional, mencionando la necesidad de "evaluar críticamente las prácticas, las que de manera más o menos generalizada, hoy en día contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Ellas son parte del desarrollo e integración de las dimensiones descritas, por lo que resulta necesario pensarlas en esa perspectiva; es decir, como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión guiado por los formadores de profesores y en estrecha relación con la base de conocimientos que cada institución

entrega con su sello particular" (2005: 73). Por otra parte, también asocian la reflexión a la construcción de la identidad docente, refiriéndose a que "las capacidades personales hacen referencia al sí mismo, a la construcción de la identidad profesional, al trabajo con las creencias, con la vocación, en una dinámica de reflexión permanente sobre el propio proceso de constitución como profesional de la docencia" (2005: 74).

En base a estos antecedentes, resulta evidente que el tema de la reflexión docente comienza a ser un aspecto clave para la formación de los profesores, ya que se articula de muy buena manera con la visión de la enseñanza como un proceso complejo, analítico e investigativo. En ese sentido se plantea la necesidad de ser conscientes de las decisiones pedagógicas que se toman y de la importancia de reflexionar y analizar críticamente las prácticas ya implementadas (Harford & MacRuairc 2008). Además Moral (1997) menciona que los futuros profesores deben ser formados en un hábito de reflexión y análisis de la enseñanza, que se prolongue durante toda su vida profesional.

Sin embargo, diferentes modelos y estructuras de formación inicial impactan en el grado en que las prácticas reflexivas pueden ser consideradas una práctica habitual y permanente en el tiempo.

Al respecto, Moral (1997) señala que si una institución formadora de profesores, decide abordar la enseñanza reflexiva como eje de su labor, debe plantearse esto como un proceso social que implica a todos los miembros de la institución. He ahí parte de las dificultades que puede tener este concepto para bajar a la formación de profesores.

De esta forma, parece ser que la reflexión es un resultado deseado de los procesos de formación, tal como lo han evidenciado diversos documentos oficiales sobre el tema. Sin embargo, Cornejo (2003) señala que son múltiples los obstaculizadores su implementación, que si bien se asumen desde los docentes en ejercicio, pueden ser transferibles a los estudiantes. Por ejemplo, el tema del tiempo y lo que es más preocupante aún, el asumir la reflexión como un cargo más y "no como un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano" (2003: 368). Así, por ejemplo Denardin (2007), ilustra las representaciones que tienen estudiantes de pedagogía sobre la reflexión, asociándolo a un proceso que requiere una ayuda externa, fundamentalmente del supervisor de práctica, y que surge desde la exigencia de otro, además "la representación de las alumnas, de que el profesor debe ser experto en didáctica y un profesional que domina su disciplina, son aspectos presentes en la propuesta curricular de la universidad donde las alumnas estudian. Pero, la idea también presente en la propuesta curricular, de que el profesor debe ser un profesional de práctica reflexiva de la indagación crítica, propuesta por Zeichner (1993), no estuvo presente en las representaciones de las alumnas" (2007: 95).

Respecto al concepto de reflexión, sus orígenes se encuentran en las preocupaciones John Dewey (1933, citado en Avalos 1994). Para este autor existe una relación indisoluble entre acción y reflexión en la producción del conocimiento y en el aprendizaje. A partir de esta primera visión, diversas propuestas han surgido para abordar este aspecto. Cornejo (2003) retomando anteriores clasificaciones, diferencia tres tipos de discurso o racionalidades sobre la reflexión: la de la enseñanza reflexiva, la del práctico reflexivo, y la de indagación crítica.

La propuesta de la enseñanza reflexiva surge de los planteamientos de Cruikshank (citado en Cornejo 2003) para quien este tipo de enseñanza consistiría en la habilidad para analizar las propias prácticas docentes. El dispositivo formativo se caracteriza por la implementación de experiencias estructuradas de laboratorio, en donde uno de los alumnos cumple el rol de profesor, frente a sus pares, y luego evalúan y discuten respecto a la eficacia de la docencia. Según Cornejo (2003), la reflexión, desde esta lógica, sería el instrumento para capacitar a los estudiantes, en conductas que la investigación ha demostrado que son efectivas para la enseñanza.

Por otra parte, Schon (1998) presenta una propuesta denominada "práctico reflexivo". En este marco de análisis, se asume que la enseñanza reúne una serie de rasgos que la sitúan en un plano de incertidumbre y complejidad, que no permiten acceder a ella desde una racionalidad técnica. Por tanto, propone la existencia de un espacio epistemológico situado en el arte de la práctica y en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan en situaciones de inestabilidad, como en el caso de la enseñanza. Su propuesta surge de la necesidad de rescatar que la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento de la acción, como una forma legítima de conocimiento profesional. Según Cornejo (2003), el conocimiento en la acción es un tipo de conocimiento de la práctica, generalmente tácito, desarrollado por el profesional experimentado y experto, que se construye y reconstruye desde la práctica, es dinámico y situacional, difícilmente reducible a reglas y procedimientos. La reflexión en la acción implica que mediante la observación y reflexión se puede explicitar este conocimiento y emplearlo en la situación de enseñanza; la clave está en reconocer la problemática, identificar aquello que se tomará atención y definir el marco desde donde se abordará. De acuerdo a Cornejo (2003) el dispositivo de formación para la reflexión es la experiencia reflexiva, en donde los aprendices se ven involucrados en experiencias que simulan la práctica, pero sin el riesgo de las situaciones reales, además aprenden a reconocer una buena práctica y a pensar en lo central de la acción. Desde esta perspectiva, la reflexión involucra la reconstrucción de la experiencia, la capacidad de aprehender de la experiencia de modo problematizador.

Por otra parte, la propuesta de indagación crítica, mencionada por Cornejo (2003) se refiere a un análisis de los tres niveles de reflexión, pero desde una lógica no excluyente. Así, para este autor, en la reflexión conviven las racionalidades técnicas, praxeológicas y críticas, siendo éste último punto, el núcleo central de su propuesta. Para él, el objeto de reflexión de los profesores debe alcanzar también cuestiones morales y éticas, trascendiendo de su experiencia cotidiana. Implica decidir, basándose en las consecuencias éticas y políticas de las acciones y en la toma de conciencia de potenciales alternativas.

En esta lógica el dispositivo de formación, tiene como elemento central la animación a los aprendices a cuestionar, analizar y considerar alternativas de transformación de las situaciones existentes, a partir de un marco referencial con componentes éticos y políticos.

Por su parte, Korthagen (2001) asume que la reflexión es el proceso mental que intenta estructurar y reestructurar una experiencia, un problema, un conocimiento o insight. Se enfatiza el rol básico de la formación de (nuevas) estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje, y que la reflexión puede tener lugar después de la acción (reflexión sobre la acción) o durante la acción (reflexión en la acción). Para este autor, esta definición es central en la gran mayoría de las propuestas sobre el tema y

las diferencias obedecen más a enfoques sociopedagógicos, desde donde se sitúa la estructuración o reestructuración.

Una última conceptualización de reflexión que se abordara en este artículo, es la propuesta realizada por Jay & Johnson (2002), quienes definen este concepto como un proceso individual y colaborativo, que implica experiencia e incertidumbre. Comprende la identificación de cuestiones y elementos claves de una temática que es significativa, y cuyo proceso, permite lograr nuevas claridades, que permiten la modificación de la acción. Estos autores distinguen tres tipologías de reflexión: descriptiva, comparativa y crítica. La primera se refiere a una descripción del contenido de la reflexión, la segunda a un reenmarcamiento del contenido de la reflexión a la luz de visiones alternativas, perspectivas de otros, investigaciones, etc. Por último, la reflexión crítica, considera las implicancias del contenido y establece una perspectiva renovada a la luz de preguntas como cuáles son las implicancias del tema al mirarlo desde perspectivas alternativas, qué revela este asunto acerca de la dimensión moral y política de la educación, entre otras.

En base a estos antecedentes, es necesario analizar en profundidad el tema de la reflexión, sobre todo cuando parece estar tan "de moda" y ser declarado tan livianamente en muchos programas de formación (Moral 1997). Si bien muchos son los programas de formación que asumen la reflexión como un eje central de sus programas, pocas son las instancias en que presentan las estrategias que gatillan la reflexión y menos aún los resultados que se obtienen por esta focalización. De ahí la necesidad de profundizar en esta temática asumiendo que, en primer lugar es posible encontrar experiencias que den cuenta de procesos intencionados de reflexión y que además han sido exitosos, y que esas experiencias son posibles de replicar en el contexto nacional.

Por lo tanto las preguntas que guiarán esta reflexión son:

¿Cómo han asumido este desafío los formadores de profesores y sus instituciones (tanto a nivel nacional como especialmente a nivel internacional)? ¿Dentro de qué marco conceptual se ubican cada una de éstas?, ¿Qué nos dicen al respecto sus evaluaciones?, ¿Qué se puede proponer a partir de esta revisión?

## **REVISIÓN DE EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES CON ÉNFASIS EN LA REFLEXIÓN**

Diversas son las experiencias que dan cuenta de los procesos de reflexión en la formación inicial de docentes, sin embargo es importante recordar lo que plantea Korthagen (2001): el valor de una buena experiencia de reflexión depende de la visión de la educación que se tenga en cada programa, y por tanto, si bien se comparten ciertos principios básicos respecto al pensamiento reflexivo, cada una de las experiencias que se revisa cuenta con sus propios objetivos.

Las experiencias que se presentan a continuación han sido recogidas a partir de una búsqueda en las principales bases de datos<sup>1</sup> sobre educación e intenta mostrar la variedad de prácticas que se han desarrollado en el contexto de la formación inicial de profesores. Cada una de ellas varía en el nivel de explicitación de sus principios fundantes, la articulación entre estos objetivos y las experiencias reflexivas que realizan, la evaluación de la experiencia, el tipo de evaluación que realizan, entre otras.

*Experiencias de fomento a la reflexión en la formación inicial.* Las experiencias que se presentan a continuación se organizan en torno al tipo y énfasis de reflexión propuesta, utilizando como criterio de clasificación la propuesta de Jay & Johnson (2002), que distinguen tres tipologías de reflexión: descriptiva, comparativa y crítica. A continuación se presentarán las experiencias agrupadas de acuerdo al tipo de reflexión que promueven, junto a una descripción de las principales formas en que promueven el pensamiento reflexivo entre los estudiantes y los resultados de estos procesos, en los casos en que se da cuenta de esto. Un resumen de estas experiencias se puede encontrar en el anexo.

### *Experiencias con énfasis en la reflexión descriptiva*

1. Dentro de un marco conceptual mayor que pretende analizar la relación entre cognición docente y prácticas instruccionales, Artzt (1999) presenta una experiencia de fomento del pensamiento reflexivo en futuros docentes de matemáticas. Dentro de su propuesta, se asume que los programas de formación de profesores deben incluir estrategias y actividades que involucren a los estudiantes en reflexiones sobre su propio pensamiento y sobre sus prácticas.

Para esto se trabaja con lecciones de reflexión pre y post actividad práctica. En las primeras, junto con entregar la planificación de la actividad, el estudiante debe entregar un ensayo en que describe sus pensamientos y preocupaciones sobre la actividad que desarrollará. Luego de la lección, el estudiante sostiene una reunión con el profesor supervisor (de la universidad) y el cooperador (de la escuela), en donde da cuenta de sus impresiones y análisis de la actividad. Además los profesores también entregan sus comentarios y sugerencias. Posteriormente el estudiante debe elaborar nuevamente un ensayo en que presenta sus pensamientos después de haber finalizado la actividad. Además durante todo el proceso, el estudiante debe ir completando su diario o bitácora.

Dentro de esta propuesta se facilita el cambio, en tanto los alumnos se involucran en actividades en donde sus motivaciones y disposiciones son reveladas y donde se organizan las relaciones entre sus pensamientos y sus prácticas. Desde el punto de vista del supervisor, cuando éste conoce las motivaciones se ubica en un mejor lugar para propiciar el cambio y en ese sentido, Artzt (1999) plantea que las actividades de reflexión son un vehículo para promover el cambio. En general cuando se permite la reflexión sobre las prácticas, los estudiantes se centran en los factores más críticos de la instrucción: las tareas, el ambiente de aprendizaje y el discurso, y dejan de hacerlo en tareas accesorias, como por ejemplo cubrir todo el programa o mantener el control y la disciplina de la clase. Además este tipo de experiencias de reflexión impactan en el desarrollo profesional en tanto, les permite generar un hábito de reflexión sobre sus prácticas.

2. Marshall (2001) presenta un modelo de instrucción basada en la reflexión que tiene como eje central el uso de metáforas. Desde su propuesta se asume que la reflexión debe permitir explicitar las creencias y convicciones de los estudiantes y para esto, las metáforas e imágenes que usan los estudiantes para describir la enseñanza, son una buena herramienta. En la experiencia que presenta, los estudiantes son invitados a pensar en una lista de roles como profesor y a hacer metáforas de esos roles. Una vez que definían sus propuestas, las presentaban y analizaban y luego debían seleccionar aquellas más problemáticas, discutirlas y proponer metáforas alternativas para abordarlas.

Una evaluación de esta iniciativa, muestra que los alumnos tienen dificultades para generar alternativas frente a las metáforas problemáticas. Al parecer esto sucede por razones como: falta de conocimiento respecto a cómo los alumnos aprenden y como generar estrategias innovadoras; modelos pedagógicos que no actúan reflexivamente, tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas; y grupos de alumnos grandes que sólo permiten reconocer la necesidad de alternativas y no permiten movilizarse hacia el cambio.

3. Otra experiencia en esta lógica es la presentada por Spilkova (2001), quien da cuenta de una experiencia que han desarrollado en una universidad checa, cuyos ejes centrales han sido una integración profunda entre la teoría y la práctica de sus estudiantes, dentro de un marco de colaboración entre la universidad y las escuelas; un enfoque de profesor como práctico reflexivo y una visión constructivista de la enseñanza. Dentro de este marco, la reflexión y la construcción de visiones personales de la enseñanza, son instrumentos fundamentales para el desarrollo profesional de los futuros docentes.

La propuesta desarrollada por Spilkova (2001) se basa en la investigación acción con el fin de propiciar en los estudiantes mayores niveles de reflexión y una aproximación constructivista de la enseñanza en un curso de didáctica general. Este seminario está centrado en la reflexión sobre la práctica, abordado desde dos puntos: análisis de la enseñanza y reflexión sobre la actividad (qué hice, cómo lo hicieron, qué resultados hubo, en qué había problemas, etc.); y reflexión sobre lo que se encuentra detrás de la instrucción (qué visiones, actitudes, valores, creencias hay detrás de mi práctica).

Dentro de las técnicas que utilizan para favorecer la reflexión, se encuentra la escritura reflexiva, que puede adoptar las siguientes formas: escritura libre en un diario; escritura focalizada en un tema, por ejemplo, qué significa ser profesor; escritura de apoyo, centrada en un tema específico respecto a la práctica en aula; ejercicios para provocar recuerdos de la niñez, entre otras.

Dentro del seminario de didáctica que realizan los estudiantes, se realiza una introducción general a los temas básicos, intentando mediar los temas fundamentales y claves de los estudiantes en un enfoque constructivista. Esto se realiza a través de la investigación, descubrimiento y construcción de nuevo conocimiento, sobre la base las actividades y experiencias realizadas por los estudiantes y su interacción con el profesor y la sala de clases.

Algunos resultados preliminares de este tipo de formación muestran que se han generado espacios valiosos de cooperación entre las escuelas y la universidad, que han ayudado a los estudiantes a superar las barreras entre el mundo de la práctica y el mundo de la teoría. Además ha ayudado a los alumnos a entender su actividad, sus causas y consecuencias y a ayudar en la transición de una pedagogía de lo intuitivo a una consciente. Además los alumnos que ha participado en esta experiencia, están más dispuestos a hablar acerca de sus concepciones de la enseñanza, explicarlas y sustentarlas.

Respecto a los procesos reflexivos, se aprecia un aumento importante en éstas, sin embargo un número importante todavía se mantiene en un nivel descriptivo. Además en algunos casos es difícil relacionar el mundo de la teoría con el de la práctica, ya que se ven sumergidos en la subjetividad de la experiencia en el aula, resisten a la verbalización y racionalización de sus sentimientos, visiones y creencias.

4. Nichols, Tippins & Wieseman (1997) presentan un conjunto de técnicas que promueven la reflexión en futuros profesores de ciencia. Estos autores se refieren a herramientas que apoyan la labor educativa y las definen como "materiales y experiencias usadas para facilitar la reflexión crítica de estudiantes en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia" (1997: 176). Las herramientas que consideran son:

- Portafolio, pensando como un ejemplo de un desempeño que permite además la evaluación de éste, esto es, la evaluación del conocimiento basado en las experiencias personales de aprendizaje. Este incluye artefactos, que corresponden a evidencias de productos del aprendizaje (planificaciones, pruebas, videos, etc.); atestaciones, esto es, evidencia producida por otros para describir el proceso individual de aprendizaje y enseñanza de las ciencias (reportes de progreso); y producciones, que se refieren a elementos elaborados especialmente para el portafolio, como: discusión de problemas, reflexiones personales, diarios, etc.

Las otras herramientas que considera este toolkit son: diario, casos del aula, mapas de aprendizaje, relectura de historias o cuentos, metáforas y proverbios.

Esta experiencia no presenta evidencia de evaluaciones del proceso desarrollado ni de los posibles productos que se obtienen, en términos de aprendizajes de sus estudiantes y desarrollo de habilidades reflexivas en ellos.

### *Experiencias con énfasis en la reflexión comparativa.*

1. Harford & MacRuairc (2008), presentan un modelo de formación inicial centrada en la reflexión, que utiliza como herramienta principal el uso de videos de prácticas instruccionales desarrolladas por pares.

Este modelo además se aborda desde una perspectiva grupal, en tanto, una comunidad de aprendices evalúan críticamente las prácticas instruccionales de otros estudiantes. En cada sesión un grupo de 10 alumnos se reúne con un facilitador y observan 2 videos de una clase. La reflexión de los estudiantes es andamiajada por el facilitador, desde los aspectos más básicos de la clase, como la metodología y el manejo de la clase, hacia el desarrollo de elementos más críticos, como el impacto de factores contextuales (género, etnicidad, NSE, etc.) en el desarrollo de una clase.

Los principales resultados de esta experiencia muestran que los alumnos desarrollan habilidades de reflexión, las cuales a su vez tienen un impacto en las prácticas en el aula (Harford & MacRuairc 2008). En este sentido, los alumnos se van haciendo más conscientes del impacto de sus acciones en sus alumnos, lo cual indicaría un cambio en el centro de preocupación: de sus propias intervenciones, al efecto de éstas en sus alumnos. Además los participantes, consideraron el uso de videos como una poderosa herramienta para generar autorreflexión y diálogo respecto a las actividades instruccionales. Todos los estudiantes identifican un incremento en el nivel de pensamiento crítico, a medida que avanzaba la intervención, así como una contribución en la profundidad del análisis y en su competencia para involucrarse en un discurso crítico referido a sus prácticas. Uno de los puntos fuertes que destacan los alumnos es la ausencia de evaluación. Para ellos, cualquier forma de evaluación asociada a la experiencia, hubiera impactado negativamente en el involucramiento en el proceso, reduciendo el valor del diálogo y la reflexión.

Dentro de los elementos negativos o más complejos de manejar con esta metodología, Harford & MacRuaric (2008), mencionan el estrés que significaba para los alumnos la preparación de la lección, además de los requerimientos tecnológicos que supone, los cuales son indispensables para un buen funcionamiento del proceso. Además en ocasiones, los alumnos se sentían bajo el escrutinio de los pares y por tanto actuaban de manera diferente. Por último, menciona que una limitación de esta metodología, es su uso aislado, ya que no ha logrado formar parte de una experiencia mayor y más prolongada en el tiempo.

2. Korthagen (2001) propone el desarrollo de un programa de formación de profesores que él denomina pedagogía realista. Esta propuesta se ejecuta en la Utrecht University y tiene como una de sus bases fundantes la alternancia entre reflexión y acción. En ese sentido, Korthagen (2001) propone el modelo ALACT como una estrategia para desarrollar un aprendizaje experiencial, que permita generar una competencia de crecimiento. Este modelo consta de los siguientes pasos: acción, mirada retrospectiva a la acción, toma de conciencia de los aspectos esenciales, creación de métodos alternativos frente a la acción y ensayo de una nueva acción.

En esta experiencia el aprendizaje se inicia desde las experiencias y gestalts de los estudiantes, y no desde las teorías del aprendizaje y la enseñanza. Esto no implica que la teoría no tenga un lugar en esta iniciativa. Por el contrario, especialmente en la fase 3 del modelo ALACT, los educadores pueden traer elementos teóricos que ayuden a la reflexión. De este modo, en esta iniciativa la teoría modifica su lógica tradicional y pasa a estar al servicio de la experiencia práctica.

Este modelo se puede utilizar en distintos niveles, tanto en grupos de estudiantes, como en procesos más personales, como la supervisión. En cualquier de los casos requiere que el educador a cargo de la experiencia cuenta con habilidades de andamiaje, esto es, que ofrezca la ayuda justa y desafíe a los estudiantes dentro de sus posibilidades, al mismo tiempo que ayuda a los alumnos a desarrollar la habilidad para encontrar el justo equilibrio entre la seguridad y el desafío, en sus actividades de aprendizaje.

Este modelo ha sido sometido a múltiples evaluaciones respecto a su impacto en diversos ámbitos de la formación. Uno de ellos es la efectividad en la vinculación teoría y práctica y evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas muestran un impacto positivo. Además se aprecia un efecto en la calidad de las relaciones interpersonales con los alumnos y con la satisfacción laboral, a largo tiempo. Sin embargo, durante el primer año de ejercicio profesional, los profesores pasan por un periodo de latencia en que las habilidades reflexivas disminuyen, pero que posteriormente vuelven a aparecer.

### *Experiencias con énfasis en la reflexión crítica*

1. Una experiencia de reflexión que asume un paradigma crítico es la presentada por Zeichner & Listón (1999), la cual se centra en el programa de prácticas que realizan. Desde la lógica de este programa se busca formar profesores que quieran y sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones, así como también las restricciones y los estímulos materiales e ideológicos del aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan. Abordan su trabajo como una posibilidad de desarrollar hábitos y habilidades pedagógicas que permitan

una madurez autodirigida. El programa define como un profesor reflexivo, como aquel que juzga sus orígenes, objetivos y consecuencias de su trabajo.

Los temas que aborda este programa se centran en formar alumnos que consideran el conocimiento y las situaciones como problemáticas y construidas socialmente y enfatizando en la relación entre conocimiento enseñado en la formación y el contexto social con el cual se enfrentaran. La formación se aborda desde un currículo reflexivo, es decir, como una negociación de contenidos entre profesores y alumnos. Además el entorno, se encuentra orientado a la investigación, con relaciones de autoridad más colaboradoras, y que proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones respecto a su educación y enseñanza. El programa se encuentra en constante evaluación, para así ser dinámico y no estático. Por último los formadores, tanto de la universidad como del colegio deben ser modelos del profesor como artífice moral.

Respecto a la organización del plan de instrucción, específicamente del programa de práctica, Zeichner & Listón (1999) plantean que se organiza en los siguientes ejes:

- *Enseñanza*: exposición de los estudiantes a todos los aspectos del papel del profesor dentro y fuera del aula. Se espera que se vaya asumiendo gradualmente funciones del profesor de aula, buscando mayor participación por parte del alumno en el desarrollo del currículum y la evaluación y el desarrollo de una actitud crítica con respecto al desarrollo curricular.
- *Investigación*: buscar a ayudar a los alumnos a situar a los colegios, currículos y pedagogía dentro de contextos sociohistóricos, a enfatizar la naturaleza socialmente construida del conocimiento escolar y de las escuelas, y a ser más hábiles en las destrezas de investigación.

En esta lógica se busca que las escuelas san "laboratorios sociales" para el estudio. Las actividades específicas que contempla este ámbito son observaciones de diversos ámbitos educativos, al menos una de las siguientes acciones: un proyecto de investigación acción, un estudio etnográfico, o un proyecto de análisis curricular.

- *Seminarios*: dirigidos por el supervisor de la universidad y se basa en las experiencias obtenidas en el aula. Está diseñado para ayudar a los estudiantes a ampliar sus perspectivas sobre la enseñanza.
- *Diarios*: recogen la evolución de los estudiantes durante el semestre, y se comparten regularmente con los supervisores, entregándole a éstos, información sobre lo que piensan los estudiantes acerca de la enseñanza y su evolución como profesores. Proporciona a los estudiantes un vehículo para la reflexión sistemática sobre su evolución.
- *Conferencias de supervisión*: es la retroalimentación que entrega el supervisor luego de observar a los estudiantes en el contexto del aula. Respecto a las evaluaciones del efecto de programa, se encuentran resultados contradictorios. Por ejemplo, el programa no modificó significativamente sus opiniones sobre la enseñanza, ni sus creencias sobre el papel del profesor y el currículo. Los cambios que se alcanzan, van desde una mirada humanista hacia una visión protectora de las tareas docentes, pero no se logra esta visión de artífices morales que pretende el programa.

2. Por último, una experiencia de reflexión situada en el contexto nacional es la que ofrece Molina (2008) en relación a las prácticas docentes progresivas desde un

enfoque reflexivo crítico. Esta propuesta surge en el contexto del proyecto de fortalecimiento a la formación inicial docente (FFID), en donde asume visión pedagógica en que la formación es un medio de acción humana que permite transformarla y humanizarla. Esto se implementa a través de los talleres pedagógicos, línea de práctica en donde los estudiantes interactúan con diversas realidades educativas, combinan diversas estrategias con el fin de lograr una permanente reconstrucción de su rol docente y de sus prácticas, entre las que destacan: la investigación permanente, el trabajo cooperativo, la implementación de estrategias innovadoras de enseñanza, la reflexión crítica sobre el rol docente, entre otras. Cada uno de estos talleres está estructurado en torno a un eje temático, que se articula con las cátedras que corresponde asumir en el respectivo semestre., y en ellos los estudiantes cuestionan sus prácticas pedagógicas para intentar romper con el paradigma transmisionista. Este proceso se asume de forma compartida con otros, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico desde una reflexión crítica de la propia práctica pedagógica y de los marcos de referencia que la forman y orientan, favoreciendo la transformación de ésta.

El modelo reflexivo que se asume reconoce la interacción constante entre teoría y práctica, asumiendo un énfasis de la reflexión en la acción. Se asume un proceso en que la teoría informa a la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría.

Una evaluación general de este proceso muestra una alta valoración de estos espacios por parte de los estudiantes, sin embargo se asume como una de las principales debilidades del programa la dificultad de romper con las representaciones de los alumnos producto de sus doce o más años de escolaridad. A partir de estas evaluaciones se han comenzado a replantear el modelo de práctica de modo que considera una progresión y complejización desde el inicio y sin intermedios, interacción, esto es, con otros, sobre situaciones reales y de calidad, reflexiva, que permita analizar lo que se hace y por qué se hace, cautelando el rescate de elementos personales del sujeto que se está formando, e integrado, tanto en la concepción como en las estrategias y estilos de trabajo implementados en los dispositivos de práctica con las demás actividades curriculares del plan formativo.

## **CONCLUSIONES**

Una vez revisadas diversas experiencias de fomento a la reflexión en la formación inicial de profesores es posible visualizar algunas tendencias, tanto dentro de las principales técnicas propuestas, como en los resultados de sus evaluaciones.

En general se aprecia un predominio de experiencias con énfasis en la reflexión técnica, en donde el objeto de ésta se limita a analizar las prácticas de enseñanza y los modelos pedagógicos que producen resultados de aprendizaje en los alumnos. Llama la atención que en varios casos se asume la reflexión como una herramienta para develar aspectos implícitos que impactan en la práctica de los futuros docentes, como sus creencias, teorías implícitas, convicciones y representaciones respecto a la educación, el rol del profesor, el proceso de aprendizaje y enseñanza, entre otras, haciéndose cargo de lo que diversos autores (Borko & Putman 1996; Fives & Buehl 2008; Korthagen 2001; Kagan 1990, entre otras) han evidenciado como uno de los principales obstáculos para generar un impacto positivo durante el proceso de formación de profesores. Sin duda que al conectar la reflexión con este ámbito se está

dando un gran paso en la transformación profunda de los futuros profesores, intentando impactar en elementos que tradicionalmente no habían sido abordados por la formación. Sin embargo, es necesario también que este ámbito se amplíe hacia temas que se pueden abordar desde una perspectiva crítica, en donde junto con considerar las representaciones y teorías previas de los alumnos, se reflexione también sobre las implicancias socio-políticos involucrados en el acto de enseñar, y se busque revelar los elementos ideológicos que hay detrás de la enseñanza, para al menos no tener una visión ingenua al respecto.

Por otra parte, dentro de las técnicas que se presentan destaca el uso de metáforas, como una herramienta que ayuda a conectar la racionalidad con que ha abordado tradicionalmente la reflexión con el ámbito más experiencial que permitan ir más allá del lenguaje verbal. Korthagen (2001) sostiene que el uso de metáforas se sustenta en la idea de que el conocimiento profesional va mucho más allá de lo que puede expresarse con palabras y afirma que la esencia de la metáfora está en comprender y experimentar un suceso o evento en términos de otra. El uso de estos instrumentos permite generar un tipo de reflexión que se ha denominada holística, que pretende integrar un análisis más "frío" con el mundo de las emociones, temores y sensaciones que se generan en el acto de enseñar, especialmente en la iniciación hacia esta labor. Este tipo de análisis permitiría abordar la reflexión desde las gestalt que se generan en la acción, tal como lo propone Korthagen (2001). Para este investigador, las gestalt son un concepto que resume muy bien el conjunto de elementos que interactúan en la experiencia de enseñar del profesor, y permite que la reflexión, al situarse desde allí, logre conectarse con esa diversidad de aspectos involucrados y los considere en su totalidad.

Otra de las herramientas usadas en las experiencias revisadas es el uso de la escritura como medio para generar reflexión, gatillada por preguntas claves que ayudan al alumno a pensar sobre sus prácticas, su impacto en los alumnos, alguna situación específica que le haya sorprendido, etc. En muchas ocasiones esta escritura toma la forma de una bitácora, en donde se va registrando cada una de las reflexiones. Actualmente se ha sustituido el clásico diario de campo por registros electrónicos, en forma de blog o como lo llama Korthagen (2001) logbook. En ese sentido, el avance tecnológico puede significar un importante avance en este campo, en tanto permite al profesor conocer los pensamientos e ideas de sus alumnos y poder a partir de ellas estimular nuevos procesos reflexivos, de manera prácticamente online. Sin duda, que el ejercicio de escribir es tremadamente importante para los futuros profesores, pero se debe resguardar que no se utilice como una herramienta aislada de reflexión.

Respecto a los resultados de estas experiencias, en primer lugar es importante connotar que la evaluación que presentan es en general bastante deficiente, ya que varias de ellas surgen desde valoraciones informales, que pierden la rigurosidad metodológica de un abordaje de este tipo. Sin embargo se considera interesante que en general, las propuestas desarrolladas logran avanzar en los niveles de reflexión de los estudiantes, aun cuando la ausencia de evaluaciones longitudinales, no permite asegurar la permanencia de esta capacidad. Pero por otro lado, estos resultados muestran que cuando se intenciona la reflexión, desde una u otra estrategias se logran resultados, como por ejemplo el revelar sus creencias y pensamientos, cambiar la orientación de sus preocupaciones desde sí mismo hacia los alumnos, entre otras. Por lo tanto, desde estos resultados, es posible asumir que aun con un tipo de reflexión técnica y con experiencias acotadas dentro del programa de formación, los alumnos pueden aprender, aunque sea inicialmente a reflexionar. Evidentemente diversos

elementos metodológicos no son considerados, por los que más adelante se retomarán para revisarlos con mayor profundidad.

Asimismo, las diversas propuestas revisadas son posibles de analizar en función a la amplitud con que se abarca la experiencia, ya sea de manera aislada dentro del currículum o como instancias integradas a una propuesta más compleja sobre la incorporación de la dimensión reflexiva en la formación. Al respecto, las propuestas de Korthagen (2001) y Zeichnner & Listón (1999) siguen esta última lógica, sin embargo parece ser que aun así, no son experiencias que aseguran el éxito. Cómo se podría explicar esto? Algunas hipótesis al respecto se relacionan con una visión de la reflexión que va más allá de asumirse como eje del currículum, ya que es necesario que los formadores sean modelos de estas habilidades y que por tanto, se asuma un cambio a nivel institucional, que propicie una continua autorreflexión del propio programa, de forma de asumir el modelamiento no sólo desde los formadores, sino que también desde el sistema formativo. Otra hipótesis para explicar esto apuntaría a una dificultad del contexto, que complejizaría la implementación transversal de la reflexión en el currículu. Estas exigencias contextuales pueden apuntar a un exceso de actividades que no dan tiempo para la reflexión o a la demanda por parte de los estudiantes de más contenidos, específicamente en un currículum de corte técnico, donde se pretende en un período de tiempo acotado, abordar la mayor cantidad de conocimientos posibles, bajo el supuesto que mientras más conozca el profesor, mejor enseñará. En esta lógica los espacios para la reflexión o su concepción como una habilidad transversal, es una pérdida de tiempo, ya que se considera a su vez, la pedagogía como un oficio técnico olvidándose de lo imprevisible de la profesión docente. De ahí que para instalar la reflexión como un eje central de la formación, es necesario asumir un currículu igualmente reflexivo, que permita una flexibilización de los contenidos y un fuerte compromiso por la construcción del saber pedagógico desde la experiencia y reflexión de los estudiantes.

Asimismo, otro de los obstáculos que debe asumir este tipo de procesos, se refiere a las resistencias propias de los estudiantes que muchas veces no logran ser abordadas por los programas de formación y por tanto dificultan la implementación de estrategias reflexivas.

Frente a este último punto, Korthagen (2001) señala que en la evaluación de su programa, los alumnos internamente orientados tendían a aprovechar más los espacios de reflexión que los alumnos externamente orientados, quienes buscaban más bien soluciones específicas, orientaciones concretas y retroalimentación permanente, que no se alcanzaban mediante la reflexión, sino que mediante la entrega de conocimientos por parte del formador. En ese sentido, es necesario tener en cuenta esas necesidades y realizar estrategias de implementación gradual de la reflexión, de modo de ir atendiendo a las necesidades de este tipo de estudiantes. Pero a su vez, constatar este tipo de situaciones, obliga a asumir que instalar procesos reflexivos requiere de modificar ciertas condiciones previas en los estudiantes y que los contextos formativos debe posibilitar la instalación de éstos.

Un aspecto que no debe dejar de considerarse en el análisis de estas experiencias es el tema de la validez ecológica. Kagan (1990) sostiene que pocos estudios han examinado la relación entre el desempeño del profesor en una situación experimental y su desempeño en la sala de clases o en los resultados de estudiantes. En ese sentido, vale la pena cuestionarse respecto a la permanencia de los efectos que han generado estos programas, una vez que los futuros profesores se convierten en profesionales y

deben entrar al aula. De los estudios revisados ninguno entrega evidencia al respecto, por lo que es necesario efectuar investigaciones longitudinales que sigan a los estudiantes en su formación y posterior ingreso al mundo laboral, para evaluar la permanencia de los efectos o de ser posible, el impacto de estos resultados en los desempeños de sus alumnos. Este es un ámbito relevante, ya que parece ser que el shock que ejerce la escuela sobre los profesores principiantes (Cornejo y Padilla 2008), podría terminar anulando el efecto que puede haber generado la formación inicial. De ahí que sea necesario investigar más el efecto de la cultura escolar sobre estos docentes y generar estrategias que permitan mantener el impacto que la formación inicial ha logrado.

Considerando la relevancia que este tema ha tenido en la formación de profesores, resulta esencial la evaluación sistemática y rigurosa de las experiencias de fomento a la reflexión. Tal como anteriormente se mencionó, de los reportes revisados muy pocos presentan una valoración que sobrepase una apreciación meramente informal. Considerando la complejidad del concepto de reflexión y los diversos matices que ésta tiene, sería recomendable abordar su evaluación con métodos mixtos, tanto cuantitativos como cualitativos. Idealmente debieran efectuarse estudios experimentales o cuasiexperimentales que evalúen los niveles de reflexión de los alumnos al inicio de la experiencia, durante su desarrollo y al término de ésta y que cuenten con un grupo control de comparación, usando para esto diversos enfoques evaluativos. Este tipo de metodologías permitiría evaluar el efecto real atribuible a la intervención reflexiva y conocer en detalle como se va vivenciando el proceso en los estudiantes y formadores, profundizando en los principales obstáculos y facilitadores, el progreso de los cambios, entre otros procesos.

La evaluación de estas experiencias tiene además otra finalidad: reunir un conjunto de evidencia científica que apoye la importancia de incluir la reflexión en la formación de profesores. En la medida en que se cuente con investigaciones rigurosas que muestren el efecto positivo que tiene este tipo de formación en los profesores, se aportará evidencia que permita sustentar un enfoque reflexivo en este ámbito. De hecho, esta falta de evidencia puede ser una causa subyacente de la escasa implementación de las propuestas reflexivas que declaran diversos programas de formación. Puede ser que sólo se mencione en el papel, porque es "bien visto" y no necesariamente por su impacto real en el aprendizaje de los futuros profesores.

Un ámbito sobre el cual es necesario cuestionarse es la relación que existe entre reflexión, pensado esta vez como una de las dimensiones de la cognición del profesor y el constructivismo como teoría del aprendizaje y de la enseñanza. En esta lógica, Moral (1997) sostiene que esta teoría suele considerarse el fundamento de la reflexión, en tanto que al asumir que "el conocimiento es socialmente construido, la elaboración personal que el estudiante hace de sus experiencias prácticas y la confrontación de esas construcciones, permiten ir elaborando un conocimiento práctico y profesional" (p. 80). Por otra parte, al asumir las instituciones formadoras un compromiso por educar profesores que respondan a las demandas de la reforma educacional, es necesario que asuman también, un compromiso por el constructivismo como teoría pedagógica. En ese sentido, la reflexión cobra relevancia como una herramienta para generar un cambio conceptual en las teorías implícitas y prácticas, que permita dejar atrás modelos transmisionistas y se asuma una visión del aprendizaje y la enseñanza constructivista, tal como lo proponen Beas, Gómez y Thomsen (2008). El modelo desarrollado por estas investigadoras, si bien se ha aplicado en profesores en ejercicio, puede ser perfectamente posible de implementar en estudiantes y se visualiza como una interesante alternativa para lograr estos cambios profundos en los docentes, en

función a procesos reflexivos que abordan la complejidad de asumir una mirada epistemológica como la que sustenta el constructivismo.

Por otra parte, es fundamental cuestionarse respecto a las consecuencias que tiene el fomento de la reflexión en diversos ámbitos del futuro profesor, o en otras palabras, cuestionarse respecto al por qué es importante desarrollar la reflexión en la formación inicial. Al respecto Urzúa y Vásquez (2008), proponen un impacto a nivel de la identidad profesional. Estos autores asumen un tipo de reflexión a futuro o prospectiva como un eje central de la construcción identitaria que realiza el futuro profesor. Para ellos, los espacios de supervisión o mentaría con que cuentan los estudiantes, son lugares claves para reflexionar prospectivamente, es decir, permitiendo la anticipación de futuras experiencias en formas significativas. Los resultados de su investigación dan cuenta de que en este tipo de espacios, los alumnos generan un discurso en que se verbalizan planes a futuro, se predicen resultados, se consideran posibilidades de acción y se reflexionan sobre sus prácticas instruccionales en desarrollo. Los estudiantes al involucrarse en este tipo de reflexión, comunican una imagen de sí mismo en varios roles potenciales como profesor y están por tanto en esos procesos, construyendo imágenes de si mismo que ayudan, al menos en parte, a conformar una cierta identidad profesional.

Otros antecedentes respecto a las consecuencias positivas de la instalación de la reflexión en los planes de formación son aportados por Korthagen (2001) quien da cuenta de los resultados de diversas investigaciones que muestran las características de los profesores reflexivos. Al respecto sostiene que los estudios dan cuenta de 4 atributos que logran los alumnos calificados como "más reflexivos". Estos se centran en la capacidad de los alumnos de estructurar situaciones y problemas y utilizar apropiadamente ciertas preguntas que ayudan a esta estructuración. Además en casos de altos niveles de reflexión, se tiene un alto nivel de conciencia respecto al propio aprendizaje, de modo que ellos logran responder fácilmente a la pregunta por lo qué se quiere aprender. Por último estos alumnos pueden describir y analizar adecuadamente sus relaciones con otros.

Korthagen (2001) también presenta resultados correlacionales entre el nivel de reflexión y algunas características de los alumnos, a partir de los cuales se podrían inferir como un resultado deseable de los procesos de reflexión. Al respecto menciona que existe una correlación positiva entre el nivel de reflexión de los futuros docentes y la calidad de sus relaciones interpersonales con los alumnos, mejores niveles de satisfacción laboral, un énfasis más constructivista en su visión del aprendizaje y la enseñanza, mayor seguridad y autoeficacia y un foco de preocupación más centrado en los aprendizajes de los estudiantes que en su desempeño.

Por otra parte, la reflexión es un proceso esencial en la construcción del saber pedagógico. Al respecto

Nervi (2007) menciona que la valoración de la práctica da sentido a la experiencia, productos de la reflexión sobre y en la actividad práctica. Además el saber pedagógico se constituye a partir de los diversos grados de reflexión que elabora el docente a partir de los discursos y prácticas en una experiencia educativa (Moreno et al. 2006).

Asociado a lo anterior parece ser relevante que las experiencias de reflexión en la formación inicial se aborden como una práctica social y no sólo individual. Cornejo (2003) sostiene la necesidad de constituir comunidades de aprendizaje docente, que

faciliten el mutuo apoyo y estimulación entre docentes. Además al retomar la noción de que el conocimiento se construye socialmente, se parte de la base de la mayor riqueza en la contribución cuando son muchos los que contribuyen a la solución de un problema educativo, al análisis de la viabilidad de una versus otra estrategia o a la interpretación de marcos curriculares distintos (Avalos 2003). Este aspecto es de particular importancia si nos situamos desde la perspectiva del aprendizaje docente, que de acuerdo a Putman & Borko (1996), es situado, socialmente distribuido y mediado por objetos o herramientas. Además, en esta lógica la reflexión siempre es con otro, ya sea un supervisor, los pares, el profesor colaborador, etc. y puede por tanto ser andamiajada desde niveles más descriptivos hacia lógicas más críticas, tal como lo proponen Hartford & MacRuaric (2008).

A partir de las experiencias revisadas se intentará proponer un modelo de reflexión para la formación inicial de profesores que, lejos de restringir el tema hacia una técnica de reflexión, proponga ejes articuladores sobre los cuales se podría construir procesos reflexivos de calidad. Este modelo se organiza en función a:

- La reflexión como producto social, en tanto se parte de una visión del conocimiento como socialmente construido, que requiere la mediación y andamiaje de otro para lograr mayores niveles de profundidad en el análisis.
- La reflexión debe estar mediada por herramientas como el uso de videos y la escritura. Estas herramientas se visualizan como elementos fundamentales para generar reflexión ya que entregan las bases y sitúan el objeto sobre las cuales se reflexionará.
- Que se organiza en torno a preguntas y procesos claves, destacándose como un modelo posible el ALAC: acción, mirada retrospectiva a la acción, toma de conciencia de los aspectos esenciales, creación de métodos alternativos frente a la acción y ensayo de una nueva acción. Este modelo ha sido implementado con éxito en el programa de formación de la Utrecht University y puede considerarse como una alternativa válida, dado que ha tenido buenos resultados.
- Que asume el rol central de la reflexión en la explicitación de creencias y supuestos respecto a la enseñanza, considerando que éste parece ser un aspecto crítico de la formación, que no ha sido suficientemente considerado en la educación de los futuros profesores.
- Que asume la convivencia de niveles de reflexión descriptivo, comparativo y crítico, pero asume la relevancia de este último aspecto dado el impacto social de la docencia y el impacto en la redistribución de la equidad que se puede propiciar con la enseñanza y que este valor se debiera considerar como un resultado de la formación de los alumnos, al mismo nivel que el rendimiento académico (Cochran Smith 2004).

Estos ejes requieren de algunas condiciones mínimas para que se implementen con resultados positivos. Por ejemplo, se debe adoptar un programa de formación que otorgue los tiempos y espacios necesarios para la reflexión. En ese sentido, el currículo debe asumir una visión de la formación que entrega habilidades y genera capacidades en los estudiantes, como la creatividad para hacer frente a las múltiples y cambiantes demandas de la profesión docente. Frente a esta realidad, las instituciones formadoras de profesores deben contar con un currículum con contenidos acotados y un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades transversales, en donde la creatividad surge como un pilar fundamental (Avalos 1994).

Un segundo elemento que se tiene que tomar en consideración es el tipo de formador de profesores con que cuenten los programas de formación. Al respecto por ejemplo Korthagen (2001) sostiene que en su propuesta de formación se realiza un curso especial para los formadores, que se focaliza en el desarrollo de habilidades que permitan implementar el programa. Además menciona que este tipo de formación tiene que ser congruente con los principios que sustenta la formación para los estudiantes. Por tanto, la formación de los formadores de profesores debe propiciar la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, sus supuestos implícitos y sobre el impacto sociopolítico de su labor, de modo de ser coherente con los principios que subyacen a la formación que realizan de sus estudiantes.

De esta forma, con un contexto que propicie la implementación de este tipo de estrategias en la formación de profesores, se estarían dando grandes pasos para hacer de la reflexión un eje central en el desarrollo profesional de los docentes.

## NOTAS

<sup>1</sup> A partir de las palabras claves: teacher education reflection, se buscó en las bases de datos disponibles en la biblioteca electrónica de la Pontificia Universidad católica de Chile. Estas fueron: ERIC, Proquest, Academic Search Premier, EBSCO, JSTOR. Las experiencias fueron seleccionadas en función a: experiencias realizadas con estudiantes de pedagogía, disponibilidad del artículo a texto completo, publicación dentro de los últimos 10 a 11 años.

## BIBLIOGRAFÍA

Artzt, A. (1999). A structure to enable preservice teachers of mathematics to reflect on their teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2: 143-166. [ [Links](#) ]

Avalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 14: 13-50. [ [Links](#) ]

Avalos, B. (2003). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. Ponencia presentada en "IIº Encuentro Internacional De La Red De Formación Docente De América Latina y El Caribe, El Desafío De Formar Los Mejores Maestr@s", San Pedro Sula, Honduras. [ [Links](#) ]

Beas, J. V. Gómez y P. Thomsen. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En Cornejo, J. & Fuentealba, R. (ed). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez [ [Links](#) ]

Borko, H., & R. T. Putnam. (1996). Learning to Teach. En D. C. y. C. Berliner, R.C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (673-708). Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan. [ [Links](#) ]

Cochran Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 32: 193-212. [ [Links](#) ]

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*. 32: 343-373 [ [Links](#) ]

Cornejo, J. y A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. [ [Links](#) ]

Denardin, F. (2007). El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: Percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica. *Foro Educacional*. 12: 69-97. [ [Links](#) ]

Eyzaguirre y Le Foulon (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*. 84: XX. [ [Links](#) ]

Fives, H., & M. Buehl. (2008). What do teachers believe? developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge andability. *Contemporary Educational Psychology*. 33: 134-176. [ [Links](#) ]

Harford, J. & G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and teachers education*. 24: 1884-1892. [ [Links](#) ]

Jay, J. & K. Johnson. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85. [ [Links](#) ]

Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*. 60: 419- 469. [ [Links](#) ]

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. Thepedagogy ofrealistic teacher education*. New Yersey, London: Lawrance Erlbaum [ [Links](#) ]

Marshall, H. (2001). Metaphor as an instructional tool in encouraging student. *Teacher reflection. Theory into Practice*. 29: 128-132. [ [Links](#) ]

Ministerio de educación (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago, Chile. [ [Links](#) ]

Ministerio de educación (2005). Informe Comisión formación inicial docente. Santiago, Chile. [ [Links](#) ]

Ministerio de educación (2007). Informe Nacional SIMCE. Santiago, Chile. [ [Links](#) ]

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?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez [ [Links](#) ]

Moral, M. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE. [ [Links](#) ]

Moreno, N., A. Rodríguez, J. Torres, N. Mendoza y L.Vélez. (2006). *Tras la huella del saber pedagógico*. Universidad Nacional Pedagógica [ [Links](#) ]

Nervi, M. y H. Nervi. (2007). *Existe La Pedagogía? Hacia La Construcción Del Saber Pedagógico*. Santiago: Universitaria. [ [Links](#) ]

Nichols, S., D. Tippins & K. Wieseman. (1997). A "toolkit" for developing critically reflective science teachers. *Research in Science Education*. 27: 175-194. [ [Links](#) ]

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación. Barcelona. Paidós. [ [Links](#) ]

Spilkova, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*. 24: 59-65. [ [Links](#) ]

Urzua, A., & C. Vásquez. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*. 24: 1935-1946. [ [Links](#) ]

Zeichner, K. & D. Listón. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (p. 506 532) Madrid: Ed. AKAL. [ [Links](#) ]