

La reflexión pedagógica de los estudiantes de pedagogía, de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

Pedagogical Reflections of Students in the Faculty of History, Geography, and Humanities at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

José Michel Salazar**

RESUMEN

Esta investigación consistió en analizar la importancia que posee la reflexión pedagógica en la formación inicial, en la escuela y en el currículum para los estudiantes de cuarto año de las carreras de pedagogía de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE. La pregunta que guía esta indagación es: ¿cuál es la importancia que tiene para los estudiantes la reflexión pedagógica en la formación inicial, en la escuela y en el currículum? Esta investigación es de carácter cualitativo-interpretativo, con un diseño secuencial y emergente. Como principales hallazgos se pueden señalar que los estudiantes realizan la reflexión pedagógica no como una acción aprendida sistemática, sino como una acción intelectual-profesional tácita. Dicha reflexión la consideran fundamental en la formación inicial, al igual que en la escuela en donde desarrollarán su quehacer como profesores, puesto que permite mejorar los aprendizajes y el desempeño docente.

Palabras clave: reflexión pedagógica, reflexión educativa, reflexión universitaria, reflexión profesional, reflexión escolar.

ABSTRACT

This research study consisted of analyzing the importance of pedagogical reflection in initial training, in schools, and in the

* Proyecto DIUMCE. Dirección de Investigación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2016.

** Chileno. Doctor en Educación. Departamento de Formación Pedagógica, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chileno. Correo: jose.michel@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8257-247X>

curriculum for fourth year students in the pedagogy programs of the Faculty of History, Geography, and Humanities at UMCE. The guiding question is: how important is pedagogical reflection in initial training, school, and curriculum for students? This study is qualitative-interpretative by nature, with a sequential and emergent design. The main findings show that students perform pedagogical reflection not only as a systematic learned action, but also as a tacit intellectual-professional action. This reflection is considered to be fundamental in initial training, as well as in the schools where they later work as teachers, since it allows them to improve their learning process and teaching performance.

Key words:
pedagogical
reflection,
educational
reflection,
university
reflection,
professional
reflection, student
reflection.

La reflexión pedagógica de los estudiantes de pedagogía: conceptos claves

La Reflexión Pedagógica (en adelante RP) forma parte de lo que se denomina “círculo virtuoso del aprendizaje docente”. Esta dimensión es parte consustancial del quehacer del profesor en el aula. Como toda acción humana, la RP, como ejercicio cognitivo-intelectual-profesional, se aprende en la formación inicial, es decir, en la universidad. De esta forma, nuestro objeto de estudio (la reflexión pedagógica) se sitúa en los estudiantes que cursan el cuarto año de las carreras de pedagogía, de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE.

La RP forma parte de las denominadas “responsabilidades profesionales”, ya que su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Esto lo recoge el Marco para la Buena Enseñanza, afirmando que:

el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, lo que significa que evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados, analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas. (MINEDUC, 2003, p. 7).

Como parte de las políticas educacionales también destacan los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía y los términos de referencias para los Estándares de Desempeño (MINEDUC, 2012), los que incorporan la práctica reflexiva como un componente clave para fortalecer la profesionalización docente (Ávalos, 2001; 2007) y consideran la reflexión como un dispositivo para la mejora de la práctica docente (Cornejo, 2003).

La investigación sobre la RP demuestra que la formación inicial adhiere a una racionalidad tecnocrática. Aquí el énfasis está puesto necesariamente en la eficiencia de las técnicas y métodos, omitiéndose, eventualmente, las consideraciones acerca del profesor, las condiciones del aprendizaje, los procesos de construcción de conocimiento y las mediaciones y relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes (Edwards, 1994; Assaél, 1992; Denegri, 2005). En definitiva, el profesor sería un aplicador de la teoría que aprende en la universidad (Grundy, 1994; San Jurjo, 2002; Latorre, 2005).

La tarea de la RP se favorece a través de investigaciones docentes, esto es, la reflexión sobre los modos de aprender y enseñar (Assaél, 1994). De esta manera, el capital cognitivo, derivado de la experiencia y reflexión cotidiana tanto individual como cooperativa de los profesores, se constituye en un elemento clave al momento de formular estrategias de formación docente para docentes en ejercicio (Denegri, 2005) y en la formación inicial de profesores.

Diversas conceptualizaciones se han propuesto al respecto, destacándose como una buena síntesis la propuesta por Cornejo (2003), que señala tres grandes tradiciones: enseñanza reflexiva, práctico reflexivo y de indagación crítica. Por su parte Jay y Johnson (2002) proponen tres niveles de reflexión: descriptiva, comparativa y crítica.

Autores como Zeichner y Listón (1999) proponen lo que han denominado “experiencias con énfasis en la reflexión crítica”, con las que se busca formar profesores que quieran y sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones. Abordan su trabajo como una posibilidad de desarrollar hábitos y habilidades pedagógicas que permitan una madurez autodirigida. El programa define a un profesor reflexivo como aquel que juzga sus orígenes, objetivos y consecuencias de su trabajo.

Por otra parte, la reflexión es un proceso esencial en la construcción del saber pedagógico. Al respecto, Nervi (2007, p. 18) menciona que “la valoración de la práctica da sentido a la experiencia, producto 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, desde los discursos y prácticas en una experiencia educativa (Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza & Vélez, 2004).

En Chile, la Formación Inicial Docente (FID) evidencia escasos procesos de RP Asimismo, la investigación en este ámbito describe el proceso de reflexión, pero no profundiza en modalidades de trabajo en la universidad (Nocetti, 2015).

Autores como Kemmis y McTarggart (1988) afirman que la reflexión acerca de la propia práctica es un medio para mejorarla. Otros, como Zeichner (1993), señalan que la incidencia de la RP en el desarrollo profesional de los docentes es fundamental, porque permite la continua reconstrucción de su conocimiento.

Correa Molina, Chaubet, Collin y Gervais (2014) sitúan la reflexión como una competencia transversal que jugaría un papel importante en el desarrollo de otras competencias. Vista así, la reflexión sería más bien una metacompetencia, porque permitiría orquestrar los recursos de la persona para que esta pueda actuar eficazmente. Correa Molina y Gervais (2012) privilegian el contexto de las prácticas, porque durante la formación ellas constituyen el único contexto auténtico de movilización de recursos y de manifestación de competencias para actuar de manera eficaz y adecuada en el ejercicio de la profesión.

El estudio de la reflexión pedagógica

El diseño de esta investigación es cualitativo, emergente, secuencial y provisional (Pérez Serrano, 1998). Los instrumentos y/o técnicas de recolección de información son la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.

La investigación comenzó con la entrevista en profundidad, elaborada a partir de una pauta de entrevista levantada desde categorías previas (Guba, 1985) definidas por el investigador (Taylor & Bogdan, 1996). Todas las entrevistas en profundidad fueron grabadas en audio, luego se procedió a la transcripción de cada una de estas. Se entrevistó a los estudiantes de cuarto año de cada una de las carreras de la Facultad: Pedagogía en Castellano, Inglés, Francés, Historia y Alemán. Las entrevistas realizadas fueron cuarenta y ocho. Se realizó un grupo de discusión en cada carrera, cuyo objetivo fue discutir sobre temas relevantes que emergieron en las categorías provisionales de las entrevistas en profundidad. Para controlar la calidad de la investigación se ha recurrido a la modalidad de triangulación de datos diferenciados propuesta por Denzin (1991), los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes (Ruiz, 2003).

Esta investigación se realizó en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en su Facultad de Historia, Geografía y Letras. Los participantes fueron estudiantes del último año de las mencionadas carreras, que voluntariamente aceptaron participar en la investigación, a los cuales se les ha reemplazado el nombre real por un número, lo que forma parte del compromiso ético de la investigación que cautela la confidencialidad de los actores.

Método de análisis e interpretación de resultado

Se decidió utilizar el método de análisis comparativo constante, propuesto por Glasser y Straus (1967). Esta concepción epistemológica sobre la generación de conocimiento parte del concepto de “teoría” de Strauss y Corbin (2002):

una teoría denota un conjunto de categorías bien construidas. Dichas teorías pueden ser temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática por medio de frases que revelan relaciones, con la finalidad de constituir un marco teórico que explica un fenómeno educativo, como el investigado. (p. 25).

Para el procedimiento de análisis e interpretación de los datos se desarrollan tres tipos de codificación: codificación abierta (fragmentación), codificación axial (subcategorías y categorías) y codificación selectiva (metacategorías). La interpretación se inicia con la codificación abierta; sin embargo, al final de esta es más relevante la etapa de abstracción, codificación axial y finalmente la codificación selectiva (Bisquerra, Dorio & Gómez, 2006; Trinidad, Carrero & Soriano, 2006).

De esta forma, la presente indagación transita siguiendo el siguiente recorrido, centrada en tres grandes categorías:

- A. La reflexión pedagógica en la formación inicial. Los estudiantes exponen su concepción de cómo se realiza y la importancia de la reflexión pedagógica antes de tener experiencia en el aula escolar.
- B. La reflexión pedagógica en la escuela. Los estudiantes analizan la relación entre la reflexión pedagógica y práctica pedagógica, el aporte que realiza la RP a su desarrollo profesional y el impacto en su forma de enseñar.
- C. La reflexión pedagógica y el curriculum. Los estudiantes señalan si la reflexión pedagógica se debe considerar como transversal en su formación académica y desarrollo profesional, y el lugar que debe ocupar en el curriculum de formación inicial.

Se utilizó la siguiente nomenclatura para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los dos instrumentos y/o técnicas utilizadas:

1. La primera letra en mayúscula corresponde al nombre de la fuente. Ejemplo: EP (Entrevista en Profundidad) o GD (Grupo de Discusión).

2. El número que sigue es el que se le asigna a cada uno de los entrevistados. Ejemplo: 2 (segundo entrevistado).
3. La segunda letra en mayúscula corresponde a la primera letra de la carrera de procedencia del entrevistado. Ejemplo: C, I, F, H, A (Castellano: C, Inglés: I, Francés: F, Historia: H, Alemán: A).
4. La cuarta letra en mayúscula corresponde al número de página del fragmento. Ejemplo: P 5 (página 5).

En cada una de las citas señaladas que se refieran a la reflexión pedagógica, esta expresión se reemplazará por la sigla RP. A continuación se presenta una matriz de datos textuales, en la cual se expone la expresión que mejor ilustra el discurso de los estudiantes sobre cada una de las subcategorías emergentes analizadas:

Meta categoría: la reflexión pedagógica de los estudiantes de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE

Matriz 1

Categoría: la reflexión pedagógica en la formación inicial

Subcategoría: concepto de reflexión pedagógica

“Ver cuál es el proceso de enseñanza aprendizaje, qué salió de lo que se planificó, lo que se puede mejorar, lo que se puede replicar” (EP2.CF26.P5).

“La reflexión de todas las experiencias que se han vivido, internas, externas de la carrera, experiencias pedagógicas. Desde el principio hasta el final” (EP5.CF81.P17).

“La reflexión acerca de la metodología e instrumentos que utiliza al momento de enseñar y qué es lo que está fallando y qué puede mejorar” (EP12.C.F214.P47).

“[Es] la evaluación del quehacer diario del profesor, cuestionar el impacto que tuvo nuestra clase, mejorarla, modificarla y cambiarla” (EP18. I.F226. P69).

“Es la reflexión que se hace previo a una clase, ver los pro y los contras, si la clase funcionó, los alumnos, los aspectos en los que se puede mejorar” (EP25.F.F279.P94)

“Es pensar todo el quehacer docente, todo lo que involucra en sí la docencia” (EP34.H.F362.P126).

“Es pensar el quehacer docente, todo lo que conlleva el estudio de la pedagogía en sí mismo” (EP41.H.F491.P152).

“[es] pensar, analizar, comprender lo que significa actuar sobre el ámbito de la pedagogía” (EP46.A.F567.P167).

Fuente: Elaboración propia, 2018

Subcategoría: concepto de reflexión pedagógica

Todos los estudiantes dan su opinión y elaboran su concepción de lo que entienden o el sentido que tiene para ellos la RP. Al respecto, los actores de la investigación la consideran como un proceso, experiencias, evaluación, pensar que se sitúan en un entorno complejo desde el proceso enseñanza-aprendizaje, pasando por las experiencias de todo tipo en su formación, la metodología, la evaluación; en definitiva, el contexto en el cual se da la relación profesor-alumno y su aprendizaje.

Para ilustrar, podemos señalar lo que exponen dos estudiantes. Para uno de ellos la RP es “la evaluación del quehacer diario del profesor, cuestionar el impacto que tuvo nuestra clase, mejorarla, modificarla y cambiarla” (EP18.I.F226.P69). Para otro, “pensar todo el quehacer docente, todo lo que involucra en si la docencia” (EP.34.H.F362. P126).

Al contrastar las concepciones de los estudiantes en las entrevistas con las del GD sobre el sentido de la RP, se puede apreciar que se repite la multidimensionalidad de sus concepciones acerca de la RP. Al respecto un ejemplo: “...es una reflexión que uno hace sobre su propio quehacer pedagógico, tanto en su práctica, sus planificaciones, sus materiales, si la clase funciona... tener esa capacidad de autoobservarse y autocriticarse sobre si uno está haciendo bien o no su trabajo” (GDC.F.1.P1).

En esta puesta en común del GD ellos destacan la sistematicidad, agregándole su relación con la práctica pedagógica: “tiene que ser sistemática en cierto sentido, más que nada por involucrar varias dimensiones que manejamos dentro del conocimiento de la práctica pedagógica” (GDC.F.2.P1.). Asimismo, “la RP es un análisis de lo que nosotros hicimos de una clase, entonces podemos mejorar o replicar el modelo que se hace en la práctica” (GDF.F5.P13).

En definitiva, de los cuarenta y siete estudiantes entrevistados, cuarenta y cinco elaboraron una concepción de lo que era para ellos la RP.

Matriz 2

Categoría: La reflexión pedagógica en la formación inicial

Subcategoría: La reflexión pedagógica antes de tener experiencia en el aula

“Es muy importante, porque así uno sabe cómo tiene que pararse frente a un curso, lo que tiene que observar, comprender cuáles son las metodologías y técnicas necesarias a desarrollar con este curso” (EP6.C.F125.P25).

“La reflexión se tiene que hacer siempre... tener un rol activo significa estar constantemente reflexionando y construyendo, la reflexión ya en un nivel más elevado tiene que estar guiada por la investigación, por la retroalimentación” (EP9.C.F170.P36).

“Creo que sí, que es algo que uno debería empezar a hacer desde primer año de universidad hasta el día en que uno decide jubilar como profesor” (EP10.C.F193.P41).

“Sí, sirve para darse cuenta de lo que uno está haciendo en su práctica pedagógica” (EP20.I.F264.P31).

“Debería ser algo que nace del profesor: tiene que estar constantemente reflexionando... si uno no tiene capacidad de reflexión, no va a poder llegar y obtener los objetivos que se planteó desde un principio” (EP31.H.F373.P115).

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Subcategoría: La reflexión pedagógica antes de tener experiencia en el aula

Como bien se recuerda, los estudiantes participantes en esta investigación son de cuarto año de todas las carreras señaladas, por lo cual ya tienen experiencia en el aula, desde la práctica I hasta la práctica profesional, que muchos de ellos ya comenzaron a realizar. Casi por unanimidad ellos señalan la importancia de realizar la RP antes de tener experiencia en el aula, lo cual les permitiría observar las metodologías que aplican los docentes en su práctica pedagógica.

Destacan estas mismas ideas en el grupo de discusión, en el sentido que la RP les serviría para guiarlos y ordenarlos en su reflexión: “Quizás para guiarlo y hacerlo de una manera más ordenada y que se pudieran contrastar datos... yo misma me he sentido perdida muchas veces porque no sé qué poner en la reflexión” (GD.I.F15.P8).

Ellos enfatizan la importancia que le asignan a esta, no solo como un ejercicio intelectual en el quehacer del docente, sino que también como acción pedagógica en el aula, y que cruza todo el ejercicio profesional. “La reflexión se tiene que hacer siempre... tener un rol activo significa estar constantemente reflexionando y construyendo, la reflexión ya en un nivel más elevado, tiene que estar guiada por la investigación, por la retroalimentación” (EP9.C.F170.P36). También que: “es algo que uno debería empezar a hacer desde primer año de universidad hasta el día en que uno decide jubilar como profesor” (EP10.C.F193.P41).

Matriz 3

Categoría: La reflexión pedagógica en la escuela

Subcategoría: La reflexión pedagógica y la práctica pedagógica

“Es algo vital, es parte del proceso de asimilación de lo teórico y la aplicación en lo práctico, o sea, toda disciplina se tiene que reflexionar en algún punto” (EP8.C.F153.P31).

“Está súper relacionada, porque cada vez que hacemos práctica pedagógica deberíamos hacer una RP, no sé si durante o después. Siento que reflexión sin práctica es hablar sin saber” (EP13.I.F147.P52).

“La pedagogía se basa en reflexión y en práctica. No tiene valor sin la RP. Para mí es reflexión y práctica” (EP28.F.F330.P104).

“Van de la mano, porque sin RP no se puede llevar la práctica la pedagogía, lo puede llevar a la práctica, pero sería un desastre como profesor. Todos tienen que tener esa RP para poder ser un buen profesor” (EP29.F.F352.P109).

“Están estrechamente conectadas: sin reflexión pedagógica la práctica pedagógica se vuelve anacrónica, se vuelve ajena al estudiante... la reflexión pedagógica da la herramienta para comprender a los estudiantes, sus capacidades, sus debilidades” (EP31.H.F381.P117).

“La RP es lo que permite que la práctica pedagógica se vaya transformando. Si no soy capaz de cuestionar, no existe ninguna posibilidad que pueda mejorar mi quehacer” (EP45.A.F560.P165).

Fuente: Elaboración propia, 2018

Subcategoría: la reflexión pedagógica y la práctica pedagógica

Tal como se ha señalado, a los estudiantes no se les ha enseñado sistemáticamente a realizar la RP y menos entregado alguna fundamentación teórica como norma, pero nuevamente se puede apreciar que ésta la tienen incorporada como un discurso tácito, lo cual se puede evidenciar casi por unanimidad.

Los estudiantes expresan en sus discursos que la relación entre la RP y la práctica pedagógica es “vital”, “está relacionada”, “van de la mano”, “está estrechamente conectada”. Veamos: “Es algo vital, es parte del proceso de asimilación de lo teórico y la aplicación en lo práctico, o sea, toda disciplina se tiene que reflexionar en algún punto” (EP8.C.F153.P31). “Están súper relacionadas, porque cada vez que hacemos práctica pedagógica deberíamos hacer una RP, no sé si durante o después. Siento que reflexión sin práctica es hablar sin saber” (EP13.I.F147.P52).

También destacan en el discurso de los alumnos las visiones más complejas de dicha relación: “La pedagogía se basa en reflexión y en práctica. No tiene valor sin la RP. Para mí es reflexión y práctica” (EP28.F.F330.P10); “Están estrechamente conectadas: sin reflexión pedagógica la práctica pedagógica se vuelve anacrónica, se vuelve ajena al estudiante... la reflexión pedagógica da las herramientas para comprender a los estudiantes, sus capacidades, sus debilidades” (EP31.H.F381.P117).

Al contrastar el discurso con lo planteado en el grupo de discusión, también destaca la relación que se da entre ambas, tales como: “es una parte esencial de la práctica pedagógica, sin ella yo estoy haciendo una práctica pedagógica nula que no tiene ningún sentido” (GDC.F17.P2); “es lo que nos ayuda a realizar nuestra práctica pedagógica” (GDA.F.18.P15).

Matriz 4

Categoría: la reflexión pedagógica en la escuela

Subcategoría: impacto de la reflexión pedagógica en la forma de enseñar

“Son los cimientos de todas las reflexiones que podemos tener en la sala de clases, la RP es la base para poder entender qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y si está bien o mal, y si tiene efectividad también” (EP10.C.F200.P42).

“Sí, porque siempre hay cosas que uno puede ir mejorando y, si uno no reflexiona, no es capaz de darse cuenta, se encierra en su método, la forma en que se entrega los contenidos, cómo se relaciona con los estudiantes” (EP20.I.F274.P78).

“Es el pilar de la educación, y el hecho de que no todos estén reflexionando pedagógicamente es posiblemente la causa de que la educación no esté como todos queremos que esté” (EP10.C.F198.P42).

“Uno tiene que ir modificando los planes y el enfoque en base a lo que uno reflexiona pedagógicamente, todo esto modifica la práctica pedagógica, entonces, la reflexión es transversal vendría siendo algo que abarca todo” (EP19.I.F261.P75).

“Totalmente, me va a permitir pensar otras cosas, aprender, eso es lo principal, el profesor tiene que estar en permanente aprendizaje y se tiene que reinventar y actualizar” (EP36.H.F411.P165).

“Sí, porque siempre esté cambiando, no es estática, tiene ciertas corrientes de pensamiento, pero no significa que sean excluyentes... los contextos son distintos” (EP32.H.F348.P122).

“Si uno se quedara con estas instancias que solo la universidad da y no siguiera reflexionando más adelante, mi práctica docente sería mediocre; en cambio, yo pienso que uno, al reflexionar más sobre su práctica, uno termina siendo mejor profesor” (EP37.H.F431.P140).

Fuente: Elaboración propia, 2018

Subcategoría: impacto de la reflexión pedagógica en la forma de enseñar

Los actores de la investigación consideran claramente que, de una u otra forma, la RP tiene un impacto positivo en su forma de enseñar, ya

que son “los cimientos de todas las reflexiones que podemos tener en la sala de clases, es la base para poder entender qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y si está bien o mal y si tiene efectividad también” (EP10.C.F200.P42). Además, la RP permitiría mejorar: “si uno no reflexiona, no es capaz de darse cuenta, se encierra en su método, la forma en que se entregan los contenidos, como se relaciona con los estudiantes (EP20.I.F274.P78).

También destacan que: “Es el pilar de la educación y el hecho de que no todos estén reflexionando pedagógicamente es posiblemente la causa de que la educación no esté como todos queremos que esté” (EP10.C.F198.P42). Le otorgan un gran valor al aporte que realiza en la mejora de la práctica pedagógica, puesto que, en definitiva, abarca toda la dimensión educativa, así lo señalan ellos: “Uno tiene que ir modificando los planes y el enfoque en base a lo que uno reflexiona pedagógicamente, todo esto modifica la práctica pedagógica, entonces la reflexión es transversal vendría siendo algo que abarca todo” (EP19.I.F261.P75).

Al triangular con los datos del grupo de discusión se repite la misma temática, en el sentido que le siguen otorgando gran valor al impacto que tendría la RP en la forma de enseñar, limitada por los contextos en los cuales se realiza la acción docente “Obviamente porque, como decía, no con todos los grupos se puede trabajar de la misma forma, por lo tanto hay que ir variando y aplicar una especie de investigación-acción para ir viendo cómo van respondiendo los alumnos a las metodologías y prácticas” (GDA.F.21.P25).

Matriz 5

Categoría: la reflexión pedagógica y el currículum

Subcategoría: la reflexión pedagógica como una acción transversal

“De alguna manera sí podría ser, porque atraviesa todos los procesos, no discrimina, en cualquier momento puede estar” (EP19.I.F255.P74).

“No creo que debería ser transversal a la formación, que en todos los ramos que vayamos teniendo haya una reflexión del contenido

en sí mismo, no como un ramo en sí mismo. Ejercitarlo desde el comienzo...” (EP41.H.F.506.P154).

“Como contenido yo creo que no, pero sí creo que debiese ser algo transversal, que esté explícito en los programas de que se tenga que entregar en una cátedra. Aplicarlo en donde se ve algo teórico... que pueda ayudar a mejorar los ramos” (EP43.H.F.533.P159).

“Es un valor... porque, en el fondo, se trata de empujar más allá lo que tiene... es algo profundamente humano. La RP es hacer las cosas bien enseñando, tener una buena RP es hacer algo bueno por el prójimo” (EP28.F.F342.P106).

“Sí, así sería una forma de aterrizar lo que estamos viendo en la carrera, estos contenidos los podemos aterrizar de tal forma y ayudar en torno a la RP, debiera ser como transversal” (EP.42.H.F521.P157).

Fuente: Elaboración propia, 2018

Subcategoría: la reflexión pedagógica como una acción transversal

Como norma, los estudiantes consideran que la RP debería ser transversal a toda la formación, no solamente a lo que denominamos como las asignaturas de formación pedagógica, sino que también a su especialidad, que va desde su formación en la universidad y el aula escolar, “porque atraviesa todos los procesos, no discrimina, en cualquier momento puede estar” (EP19.I.F255.P74).

Aseveran que no solamente debe incluirse y enseñarse en el currículum como contenido, sino que netamente como una acción tácita intelectual: “No creo que debería ser transversal a la formación, que todos los ramos que vayamos teniendo haya una reflexión del contenido en sí mismo, no como un ramo en sí mismo. Ejercitarlo desde el comienzo” (EP41.H.F.506.P154). “...sí creo que debiese ser algo transversal, que esté explícito en los programas de... que se tenga que entregar en una cátedra, aplicarlo en donde se ve algo teórico, agregar esa parte de reflexión que pueda ayudar a mejorar los ramos” (EP43.H.F.533.P159).

También apuntan a que la RP es algo que va más allá de lo académico: “Es un valor... la RP es hacer las cosas bien enseñando, es hacer

algo por el humano, tener una buena RP es hacer algo bueno por el prójimo” (EP28.F.F342.P106).

Este discurso se repite por parte de nuestros actores en los grupos de discusión, respecto de la importancia y el valor de la transversalidad de la RP en toda su formación inicial y profesional: “Esta transversalidad debería ir de la mano con la práctica, en todo los ramos y en toda la universidad” (GDC.F25.P5) “...debería estar incluido en todos los ramos. Me parece un poco ridículo aislar cada materia de la pedagogía como lo estamos haciendo con formación pedagógica y... deberían estar juntos” (GDI.F27.P10).

En esta transversalidad de la RP también piensan que deberían manejar ciertas herramientas, que les permitieran aprender a llevar a la práctica este ejercicio intelectual: “...creo que, si queremos de verdad hacer un análisis, tenemos que manejar ciertas herramientas, por ejemplo, ya saber lo que es curriculum, en tercero y cuarto año. GDF.F28.P17). Además: “...existe la alternativa que vaya implícito, pero quizás tener una instancia de formación en la cual nosotros podamos tomar diferentes corrientes y ahí elegir lo que a uno más le interese, porque siempre es bueno reflexionar” (GDF.F29.P22). “...explicar los criterios para evaluar una RP, de manera que los estudiantes de pedagogía sean conscientes de cómo realizarla de buena manera, porque nosotros muchas veces la tenemos que intuir respecto de lo que nosotros consideramos un buen profesor, y a veces eso también reproduce cosas buenas, pero también muchos vicios” (GDA.F31.P25).

Matriz 6

Categoría: la reflexión pedagógica y el curriculum

Subcategoría. La reflexión pedagógica en el curriculum

“Debe ser incluida, porque es una habilidad que nos permite desarrollarnos como docentes, que es una realidad fundante que es poco tomado en cuenta” (EP31.H.F385.P118).

“Sería ideal, porque yo he notado que se separa mucho la disciplina del saber hacer, entonces uno, cuando está enfrentándose al aula, viene el miedo de decir cómo abordo esto” (EP36.H.F412.P166).

“Creo que en primer año está todo esto del marco curricular y los enfoques que se le da a la pedagogía, o incluso la práctica I sería un buen nicho para introducirla como tal” (EP37.H.F432.P140).

“Si todos los profesores fueran capaces de ir reflexionando sobre su quehacer pedagógico, sobre su conocimiento, sería muy bueno, porque así nos ayudaría a nosotros también a entender cómo hacerlo” (EP39.H.F465.P147).

“Se puede enseñar de manera oculta, como el curriculum oculto, por ejemplo, si los mismos profes de formación pedagógica o de especialidad pueden incitar a la reflexión; y yo creo que lo hacen, pero quizás uno no se da cuenta” (EP30.FF366.P11).

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Subcategoría. La reflexión pedagógica en el curriculum

Los estudiantes, consideran que “el aprendizaje de la reflexión pedagógica” se debe incluir en el currículo de su formación inicial de la universidad. La mayoría de ellos desarrolla un discurso en el cual destaca que se debe incluir como contenido. Además, no solamente el aprendizaje de la RP, sino que también como un aprendizaje tácito, que ya en alguna medida lo tienen incorporado, el cual debe tener una relación entre el componente teórico y la práctica. Dicho aprendizaje “...permite desarrollarnos como docentes, que es una realidad fundante que es poco tomado en cuenta” (E31.H.F385.P118).

También, que dicha reflexión permitiría una mejora en la práctica de aula, porque a su juicio “...se separa mucho la disciplina del saber hacer, entonces uno cuando está enfrentándose al aula viene el miedo de decir cómo abordo esto” (EP36.H.F.412.P166); o que “... si todos los profesores fueran capaces de ir reflexionando sobre su quehacer pedagógico, sobre su conocimiento, sería muy bueno porque así nos ayudaría a nosotros también a entender cómo hacerlo” (EP39.H.F465.P147).

Los actores aportan sugerencias de cómo se debería incluir en el currículo de su formación. Como contenido, eventualmente, se podría enseñar en la práctica I: “Creo que en primer año está todo esto del marco curricular y los enfoques que se le da a la pedagogía,

o incluso la práctica I sería un buen nicho para introducirla como tal” (EP37.H.F432.P140). También se enseña o se puede enseñar como parte del currículo oculto: “...se puede enseñar de manera oculta, como el curriculum oculto, por ejemplo, si los mismos profes de formación pedagógica o los de especialidad pueden incitar a la reflexión; y yo creo que lo hacen, pero quizás uno no se da cuenta” (EP30.F.F366.P11).

Al triangular los datos con los aportados por el grupo de discusión, ellos, como grupo, se explayan más, señalando la complejidad de dicha RP, cómo sería su integración en el curriculum de formación. Las opiniones son más elaboradas, complejas y abstractas. Agregan el componente teórico a su planteamiento curricular. Al respecto afirman: “[...] deberíamos tener una base de epistemología para entender cuáles son las bases de ciertos pensamientos, si queremos tener una visión amplia de la realidad (GDC.F22.P6). O que “[...] los profesores no pueden estar esperando que uno realice la reflexión pedagógica de forma pasiva, fuera de la sala de clases... tiene que estar dentro de los objetivos de aprendizaje o del perfil de egreso de los alumnos del “peda”. “Tiene que darle cierto estatus profesional a reflexionar y a la práctica pedagógica de entender que la reflexión es un sistema ordenado, que hay pasos, que tienen que verse las fuentes y contrastarse ideas... que tengan herramientas para realizar una reflexión pedagógica efectiva y útil, y al mismo tiempo tengan la capacidad de aplicar esa reflexión al quehacer pedagógico” (GDI.F23.P10).

Análisis

1. La reflexión pedagógica en la formación inicial

A la luz de los datos de la indagación, el concepto de “reflexión pedagógica en la formación inicial” no es un concepto que los estudiantes manejen tan explícitamente. Si bien se plantea la tesis de que los estudiantes lo tienen incorporado como algo tácito, hay que inducir respuestas a las preguntas al respecto, después de lo cual construyen discursos en donde consideran la RP como un quehacer práctico en el aula. También se plantean la RP como un ejercicio complejo, en el que se da una relación dialéctica entre teoría y práctica. Al respecto Nocetti (2013, p. 18) afirma que en Chile la formación inicial evidencia escasos

procesos de reflexión pedagógica. También la investigación sobre la RP describe el proceso de reflexión, pero no profundiza en modalidades de trabajo en la universidad (Nocetti, 2015, p. 14).

En definitiva, la concepción de RP la tienen incorporada como parte de su formación inicial, con distintos énfasis, con visiones multidimensionales construidas a partir de sus propias experiencias y subjetividades, por lo que no siempre se expresa como un acto racional, intelectual, metacognitivo, sino que se centra básicamente en relación con el aula. Destaca lo abstracto que puede ser para ellos la RP como concepto. Al respecto y en alguna medida, los estudiantes, en forma implícita en sus discursos, demuestran, tal como afirman Correa Molina y Gervais (2014), que su concepción de la RP se traduce en términos de una sistematización y complejización progresiva a medida del avance de la formación del estudiante. Recordemos que estos estudiantes corresponden al cuarto año de las carreras.

Ellos no desarrollan un trabajo sistemático de reflexión en general. Los profesores no tienen incorporada la sistematización de la RP, porque la formación inicial docente no la ha considerado como parte de una política educativa que desarrolla el Marco para la Buena Enseñanza. En dicho marco, la RP formaría parte de las denominadas responsabilidades profesionales, en las que el profesor piensa sistemáticamente sobre su práctica, lo cual significa que evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados, analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula (Marco para la Buena Enseñanza, 2003).

Especial relevancia adquiere para los estudiantes saber reflexionar pedagógicamente antes de tener experiencia en el aula, lo cual es altamente valorado porque, en definitiva, les permitiría desempeñarse mejor en la sala de clases. Debería ser transversal a toda la formación del docente, abarcada desde su formación inicial y a todo su desarrollo profesional. Al respecto, investigaciones afirman que los estudiantes que cuestionan sus acciones docentes —lo que podemos apreciar en la palabras de los actores participantes de la investigación—, durante su formación inicial, estarán más dispuestos a desarrollar una práctica reflexiva y a innovar durante el ejercicio de su profesión en el futuro (Tallaferro, 2006, p. 28).

Finalmente, los resultados de esta indagación adhieren a los planteamientos de Elliot (2000) Santos Guerra (2001) y Stenhouse (1998), que proponen que la investigación y la reflexión profesionalizan el quehacer del profesor. Moral (1997) menciona que los futuros profesores deben ser formados en un hábito de reflexión y análisis de la enseñanza, y que éste se prolongue durante toda su vida profesional, lo cual también surge del discurso de los actores de la investigación.

2. Reflexión pedagógica en la escuela

Para los actores de la presente indagación, la institución educativa jugaría un rol central en la acción educativa de la RP. Aquí se aprecia claramente que la RP y la práctica pedagógica están estrechamente ligadas. Tal como afirman Brockbank y McGill (2008), la reflexión y la práctica pedagógicas promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo. Aquí, el conocimiento proposicional solo llega a tener un significado interiorizado y real cuando el aprendiz aplica ese saber proposicional.

Es tal el nivel de abstracción de los estudiantes en los discursos que construyen, que no merece duda dicha relación. Esta sería una relación natural, porque en el aula se concretiza toda la acción teórico-práctica, una relación dialéctica, que permite mejorar profesionalmente y generar conocimiento como parte del desarrollo profesional. Al respecto, Kemmis y McTarggart (1988) afirman que la reflexión en la propia práctica es un medio para mejorarla; otros, como Zeichner (1993), señalan que la incidencia de la RP en el desarrollo profesional de los docentes es fundamental, porque permite la continua reconstrucción de su conocimiento.

Sin lugar a dudas, a la luz de los datos, los estudiantes afirman que realizar la RP impactaría positivamente la forma de enseñar a sus estudiantes, ya que efectuar dicho ejercicio en forma racional y sistemática les permite tener claridad sobre la efectividad de las acciones realizadas en el aula, es decir, certeza de sus acciones pedagógicas, lo cual, en definitiva, permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sobre esto Correa Molina y Gervais (2012) destacan el contexto de la escuela, las prácticas, porque durante la formación ellas constituyen el único contexto auténtico de movilización de recursos y de manifestación de

competencias para actuar de manera eficaz y adecuada en el ejercicio de la profesión.

3. La reflexión pedagógica y el curriculum

Los actores de la investigación demuestran un alto nivel de abstracción en esta subcategoría. Casi por unanimidad, señalan que la RP debe ser parte del curriculum de la formación inicial, ya sea explícita, como un contenido curricular, o también como parte del currículo oculto. Además, señalan que se deberían enseñar ciertas herramientas, no solamente de cómo proceder a nivel instrumental, sino que también los fundamentos teórico-epistémicos para su desarrollo en la acción pedagógica, en el aula.

De la misma manera, ellos consideran que la RP deber ser transversal en toda la formación inicial, y en la formación teórico-práctica del profesor, tal como lo señalan Correa Molina y Gervais (2014). Ello sitúa la reflexión como una competencia transversal que jugaría un papel importante en el desarrollo de otras competencias. Además, los estudiantes consideran que sería fundamental en su desarrollo profesional y como parte de su formación pedagógica, y asimismo, de la denominada “especialidad”, ya que idealmente esta acción y ejercicio sería parte consustancial de toda su formación y desarrollo profesional.

9. Conclusión

Los actores de la presente investigación no tienen una concepción sistémica, enseñada y aprendida sobre el sentido, alcance e importancia de la RP, porque no forma parte explícita de un programa de estudio o de la acción didáctica en su formación inicial, pero de todos modos son capaces de elaborar un concepto de ella. Dicha elaboración se debe a que tienen incorporada de una u otra forma una concepción de RP en forma tácita, la relacionan con el “análisis”, “la práctica” y la “teoría”, es decir, la conciben en forma multidimensional.

Muchos de estos estudiantes elaboran discursos complejos sobre la transversalidad de la RP. En forma natural y espontánea señalan su importancia, la que en definitiva debería ser capaz de generar un cocimiento pedagógico que involucre a la “especialidad” y lo “pedagógico”. Semejante ocurre con su explicitación en el curriculum como

un contenido o una actividad a ser enseñada. También, y no menos importante, dentro de la multidimensional, la subjetividad del fenómeno educativo es pensar y reflexionar sobre la práctica, pero siempre teniendo como referente saber desde qué visión epistémica o teórica lo hacemos.

En definitiva, la reflexión pedagógica, como parte de la formación inicial, debería incorporarse como un contenido o acción didáctica explícita en los programas de asignatura, como una acción pedagógica-cognitiva-profesional transversal a toda la formación inicial y el desarrollo profesional, tanto dentro de la denominada “especialidad” como de la “formación pedagógica” en todas las asignaturas.

La RP debemos entenderla dentro de un contexto cultural, académico, pedagógico y profesional, ya que, a partir de las propias subjetividades, no se ha instalado como un ejercicio explícito, intelectual, empírico en la acción profesional de los docentes, esto es, como parte del ejercicio virtuoso del aprendizaje pedagógico, que abriría infinitas formas de aprender de los estudiantes y también de los profesores, considerando que esto se considera como política educacional en el Marco para la Buena Enseñanza, que hace años se ha ido instalando en la escuela.

Por último, nos podemos preguntar por qué los docentes no han desarrollado, explícitamente, la RP como parte de su desarrollo profesional. Este un problema para investigar, cuya respuesta se iniciaría desde la formación de profesores hasta las condiciones de los docentes para su desarrollo profesional, las cuales no les facilitarían incorporarlo como parte consustancial de su quehacer docente.

Referencia

- Assaél, J. (1994). *Talleres de educación democrática*. En cómo aprende y enseña el docente. Santiago de Chile: PIIIE.
- Ávalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro*. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1).
- Bisquerra, A., Dorio, A. y Gómez, M. (2006). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla S.A.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Cornejo, J. y Padilla, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140) Santiago de Chile: *Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez*.
- Correa, E., Molina, C., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40 N° Especial.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2012). Contenusalimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. En M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virageréflexif en éducation. Oùensommes nous SD ans après Schön?* (pp.195-213). Bruxelles: DeBoeck.
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En C. Hirmas y I. Cortés (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 25-40). Valparaíso: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: Un modelo de capacitación. *Revista de Estudios pedagógicos UACH*, 31(1).
- Denzin, N. (1991). *Interpretative Interaccionismo* (4ª ed.). California: Sage.
- Edwards, V. (1994). Los Paradigmas Comunicativos en la Formación Docente. En J. Sepúlveda, *Educación Media y Perfeccionamiento Docente: La visión de los que están a cargo*. Santiago de Chile: CPU.
- Gimeno, S. (2002a). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: H. Aldine.

- Grundy, S. (1994). *Producto praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). Criterios de rigurosidad. En Gimeno y Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hirmas, C. (2018). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 40, 127-143.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V. y Collao Donoso, C. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 73-85.
- Jerez, O., Orsini, C. & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática, *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 483-506.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la I-A*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, M. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores? *Revista Española de Pedagogía*, 232, 553-568.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ed. CPEIP.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión formación inicial docente*. Santiago de Chile: Secretaría Técnica de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente.
- Ministerio de Educación. (2006). *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: CEPEIP.
- Moreno, N., Rodríguez A., Torres, J., Mendoza, N. y Vélez, L. (2006). *Tras la huella del saber pedagógico*. Colombia: Universidad Nacional Pedagógica.
- Nervi, M. (2007). Consideraciones acerca del Saber Pedagógico de los Docentes. co- autoría con el Profesor Hugo Nervi. *Revista Perspectivas Educativas*, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 6.

- Nocetti, A. (2015). *El ciclo de aprendizaje reflexivo y su impacto en la resignificación de la dimensión pedagógica en estudiantes de práctica profesional*. (Ponencia XVI Congreso Nacional). RINIE. Temuco.
- Nocetti, A. (2013). *Procesos de reflexión y resignificación de la tarea docente en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Católica de la SSMA Concepción en liceos vulnerables de la provincia de Concepción-Chile*. (Ponencia XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AI-DIPE)). Alicante, España.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Edit. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. (1ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Saiz, A. y Susinos Rada, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un practicum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Perspectiva educacional*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Formación de profesores, 56(3), 3-24.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 33(10), 269-273.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). La contribución de la Teoría Fundamentada (TF) al análisis cualitativo. En: *Teoría Fundamentada 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (pp. 9-21). Colección Cuadernos Metodológicos N° 37. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Angulo, Barquín y Pérez (comps.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 506-529). Madrid: Akal.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.