

## LA REFLEXIÓN COMO UN PROCESO DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS FUTUROS PROFESORES

Leonor Prieto  
Juan Carlos Torre

*Universidad Pontificia Comillas. Madrid*

La importancia de la reflexión para mejorar la práctica en las diversas áreas de la actividad humana no es algo nuevo. John Dewey (1910) y Donald Schön (1983) son los autores más representativos del pensamiento reflexivo y sus postulados teóricos aún continúan vigentes. A partir de sus trabajos, en los últimos años siguen proliferando estudios relativos a la práctica reflexiva en los distintos ámbitos profesionales como la enfermería (Jasper, 2003; Johns, 2005), la escritura (Bolton, 2001; Lehmann, 2006), el trabajo social (Fook y Gardner, 2007; Gardner, 2009) y la educación (Russell, 2005; Davis, 2006; Shoffner, 2008; Connell, 2014; Lane, McMaster, Adnum y Cavanagh, 2014), entre otros.

En el ámbito educativo, las aportaciones de ambos autores siguen encontrando sentido en tanto que la práctica reflexiva concibe al profesor como un sujeto activo, situándole como protagonista en la elaboración de sus teorías sobre la enseñanza y no como un mero receptor del conocimiento que le llega a través de los expertos universitarios, tal como lo concebía una perspectiva tradicional. Todo docente es, pues, constructor del conocimiento, teórico de la enseñanza en cuanto avanza hacia lo que considera una enseñanza *ideal* a partir de la reflexión sobre su experiencia (Zeichner y Liu, 2010).

El hecho de reflexionar puede significar acciones muy variadas y ser reflejo de posiciones teóricas muy diversas. Por eso no existe un modo único de hacer cuando de reflexionar se trata; no hay reflexiones correctas o incorrectas; toda reflexión tiene su valor si permite conocer mejor la realidad para poder actuar sobre ella y mejorarla. Son también múltiples los recursos o procedimientos que facilitan el proceso de reflexión, y pueden ser individuales o colectivos; electrónicos, basados en fuentes escritas, centrados en diálogos con un supervisor y expresados de formas muy diversas que van desde productos escritos de aprendizaje hasta manifestaciones artísticas (Hickson, 2012).

#### LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

Los profesionales de la educación no dudan en reconocer la importancia de la reflexión como una herramienta fundamental para dar sentido a la práctica, para mejorar a partir del análisis de lo experimentado en el aula, para revisar lo planificado y ver la distancia entre lo pretendido y lo logrado, para enriquecer la experiencia valorando las acciones realizadas; en definitiva, todo apunta en la misma línea: la reflexión es un vehículo esencial para la mejora continua y el desarrollo profesional, para buscar alternativas y modificar la práctica. No obstante, cualquier pensamiento sobre la enseñanza no puede ser denominado *reflexión*. Implicarse en una enseñanza verdaderamente reflexiva trasciende lo que podría llamarse un *análisis técnico* de la misma, es decir, es preciso ir más allá de la mera descripción de la experiencia de enseñar siguiendo unos pasos o procedimientos. La reflexión auténtica, la que conduce a la transformación y al aprendizaje profesional requiere poner en marcha procesos más complejos, como puede ser el cuestionamiento de las metas o valores que guían la labor docente, la consideración del contexto donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de las propias creencias, etc.

McAlpine y Weston (2002) apuntan que el objetivo final de la reflexión es la transformación y la mejora de las estrategias didácticas que los profesores utilizan cuando enseñan. Estas autoras señalan que este proceso puede centrarse bien en el conocimiento que albergan los docentes sobre la ciencia de la enseñanza, o bien en los enfoques de enseñanza que adoptan en el aula para enseñar a los alumnos. Independientemente de dónde pongamos el énfasis, se trata de desarrollar una conciencia cognitiva de los procesos de reflexión que uno mismo sigue; sólo de este modo es posible la mejora y el cambio profesional, puesto que sin reflexión, y esto no es sólo característico del ámbito académico, resulta difícil, si no imposible, llegar a hacer conscientes las áreas de mejora y, a partir de

éstas, la eficacia de determinadas estrategias de enseñanza. Su idea de partida reside en que la experiencia docente constituye el pilar básico del proceso de reflexión, el cual se desarrolla en los distintos momentos de la instrucción. Por todo ello, las prácticas docentes constituyen un espacio privilegiado para convertir –utilizando la conceptualización de John Dewey– la *acción rutinaria* en *acción reflexiva*, en aquella que implica una valoración cuidadosa, persistente y activa de cualquier práctica a la luz de las razones que le dan sentido y de las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1910). Según este autor, el profesor reflexivo reúne, además, tres actitudes básicas: (a) la *apertura de mente* –está abierto a diversas perspectivas, presta atención a alternativas; (b) la *responsabilidad*– valora cuidadosamente las consecuencias de cada acción, los efectos de sus conductas docentes; (c) la *honestidad*, que recoge los dos componentes anteriores e incluye también la capacidad del profesor para analizar sus propias concepciones, conociéndose a sí mismo y estableciendo relaciones entre sus conductas y el porqué de las mismas.

En la práctica, y a partir de lo anterior, hemos de pensar por tanto en atender tanto al *ser* como al *hacer* de los futuros maestros en el contexto de formación en el que se encuentran y especialmente en las propuestas de reflexión en las que les implicamos durante el desarrollo de sus prácticas docentes. Algunas propuestas formativas pasarían por ayudarles a identificar las asunciones personales que explican sus acciones, valorar alternativas, analizar sus pensamientos, justificar por qué hacen lo que hacen, anticipar las consecuencias de sus conductas, evaluar su enseñanza, considerar situaciones desde diversas perspectivas, etc. Se trata, en síntesis, de trabajar para lograr tener una mirada crítica sobre la enseñanza.

Con tal finalidad, es clara la necesidad de incorporar en los programas formativos de los futuros maestros situaciones de aprendizaje donde puedan tener, a modo de ejemplo, ocasiones para analizar sistemáticamente su práctica cotidiana intentando resolver los posibles dilemas que en ella surjan; tomar conciencia de sus concepciones pedagógicas y el modo en el que influyen en su forma de actuar, tener de referente el contexto institucional y cultural en el que se trabaja, implicarse en el desarrollo del currículo y esforzarse por introducir cambios en la escuela o incluso asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional.

#### LAS PRÁCTICAS DOCENTES, UNA EXPERIENCIA PARA FORMAR PROFESORES REFLEXIVOS

El componente más importante de la reflexión es la experiencia, lo que el profesor vivencia cuando enseña pero también antes y después de la enseñanza en el aula. La función principal de los procesos de reflexión es dar

significado a la experiencia ya que por sí sola no basta; hay que darle valor: percibir determinados aspectos, otorgarles significado, buscar relaciones, generar teorías personales que guiarán la práctica hasta volver a encontrar una situación donde las teorías ya no sean válidas si no se revisan, se modifican o se cambian por otras. Es, en última instancia, un camino de ida y vuelta; desde la práctica a la teoría, y vuelta a la práctica. De este modo el proceso no cesa, el aprendizaje continúa; lo que la persona aprende en una situación, bien sea a nivel de conocimientos o de destrezas, ayuda a comprender y a manejar con eficacia las situaciones futuras (Dewey, 1938). Este proceso *en espiral*, que puede parecer algo espontáneo, requiere formar a los futuros docentes en las destrezas necesarias para llevar a cabo una práctica reflexiva; no basta con decirles que es importante que reflexionen sobre sus experiencias en el aula (Russell, 2005; Shoffner, 2008). En este sentido, algunos estudios recientes apuntan que la práctica reflexiva debe seguir un ciclo (Lane, McMaster, Adnum y Cavanagh, 2014):

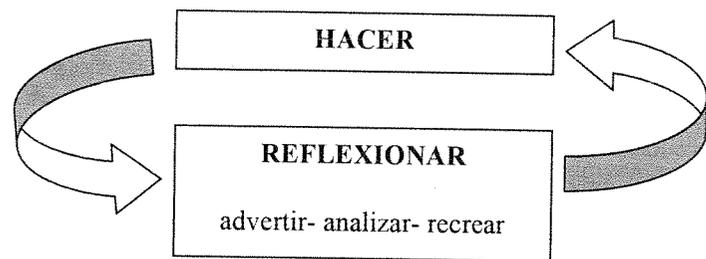


Figura 1. El ciclo de la reflexión docente (Lane y otros, 2014, pág. 488)

En primer lugar, la formación debe dirigirse a ayudar a los profesores a *advertir* lo que sucede en el aula a nivel de interacciones, comprensión, conductas diversas, etc.; en segundo lugar, conviene *analizar*, dar sentido a lo que se ha observado desde la óptica de las propias convicciones para, por último, *recrear*, *imaginar* alternativas y ensayar enfoques de enseñanza innovadores. Parece que el aprendizaje de estas tres competencias es gradual y, por tanto, pueden enseñarse por separado y en distintos momentos de las prácticas de los futuros maestros.

Las respuestas de los docentes pueden categorizarse, a su vez, en cuatro niveles de reflexión, que de forma aproximada vienen a coincidir con el ciclo que se ha descrito. Las *descriptivas* se limitan a narrar los hechos o situaciones que el profesor observa en el aula; las *evaluativas* implican un paso más, incluyendo un juicio de valor sobre algo de lo que se ha observado; las *reflexivas* difieren de las anteriores en que implican, además de una valoración, una explicación de lo que ha resultado eficaz o ineficaz en el transcurso de la clase; por último, las respuestas *imaginativas* invitan a

recrear escenarios de enseñanza- aprendizaje y a realizar sugerencias sobre cómo enseñar de un modo diferente y mejor de cara a facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Además de la secuencia temporal descrita para trabajar las habilidades de reflexión de los profesores, se deben cultivar también las dimensiones básicas del proceso reflexivo o lo que algunos autores denominan *cualidades* de la reflexión: la *amplitud* y la *profundidad* (figura 2).

La *amplitud* se refiere esencialmente al contenido mismo de la reflexión y, según diversos autores, este se halla muy ligado a la experiencia docente del profesor. Así por ejemplo, un profesor en formación que tiene pocas oportunidades de enseñar (al menos no mucho más allá de la pura observación en el aula) y apenas ningún conocimiento previo de los alumnos o del contexto de la escuela, es improbable que pueda reflexionar con cierto grado de amplitud. Esto explica que durante los períodos de prácticas, al menos en los iniciales, las narraciones escritas de los futuros maestros normalmente no pasan de un nivel básico en su contenido dada la escasez de experiencias que les acompañan, al menos si no tienen la posibilidad de dar clase con cierta asiduidad (Collier, 1999). Progresivamente, y a medida que los profesores en formación van teniendo experiencias didácticas en el aula de prácticas, la amplitud de sus reflexiones aumenta y ellos mismos pueden analizar cómo han ido evolucionando sus reflexiones escritas (Power, Clarke e Hine, 2002; Russell, 2005).

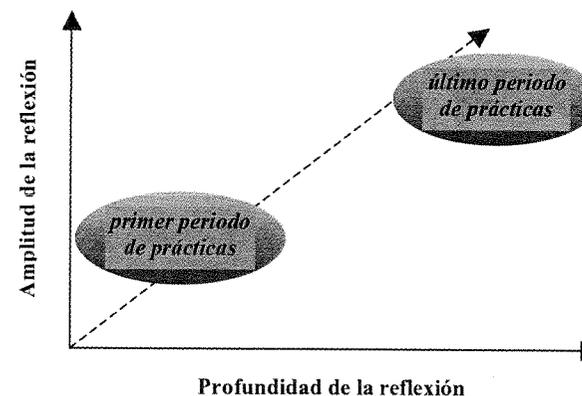


Figura 2. Componentes de la reflexión

La *profundidad* viene determinada, sobre todo, por el estilo y la expresión narrativa. Que sea la persona que escribe la misma que ha vivido la experiencia descrita es fundamental para que la reflexión influya verdaderamente en el propio aprendizaje (Bain, Ballantyne, Packer y Mills, 1999). Existe cierto consenso en que esta dimensión se puede enseñar con más facilidad que la anterior. Por ejemplo, a partir del análisis y discusión de las

propias clases previamente grabadas y otros procedimientos similares, los profesores van pasando de ser más bien descriptivos a ser más analíticos, a desarrollar gradualmente una capacidad crítica sobre su enseñanza.

Con el fin de facilitar el análisis de las reflexiones escritas, especialmente en el período de aprender a ser profesor, diversos autores han propuesto herramientas que, en última instancia, tratan de integrar las dos dimensiones anteriores. Por ejemplo, Bain y otros (1999) ofrecen una posible clasificación de las reflexiones docentes en cinco niveles: (1) *descripción*— breve informe sobre la experiencia vivida sin ninguna aportación personal más allá de la meramente descriptiva; (2) *reacción*— supera de algún modo el nivel anterior, pues ya se incluye algún sentimiento personal o alguna opinión sobre la situación de enseñanza; (3) *relación*— existen ya conexiones explícitas con la experiencia, explicaciones a un nivel básico, identificación de algún aspecto que uno cambiaría o llevaría a cabo de otro modo distinto; (4) *razonamiento*— este nivel incluye explicaciones a un nivel profundo, detallado, que manifiesta una comprensión avanzada y establece relaciones entre la experiencia y los conocimientos teóricos y otras experiencias previas, además de la consideración de alternativas a la acción realizada; (5) *reconstrucción*— en las reflexiones más avanzadas, se generaliza el aprendizaje y se elabora una teoría personal de la enseñanza que servirá de guía en experiencias docentes posteriores.

Por su parte, Fund, Court y Kramarski (2002) proponen una herramienta para evaluar el contenido de las reflexiones escritas y la profundidad entendida como estructura y estilo del escrito. Para este segundo componente propone cuatro categorías: (1) la pura *descripción* de la experiencia; (2) la *opinión personal* sobre lo vivido; (3) la relación con experiencias previas y con los conocimientos científicos sobre la enseñanza; (4) la visión crítica, que incluye plantearse diversas alternativas de actuación.

En esta misma línea, los trabajos más recientes y reconocidos son los de Larrivee (2004, 2008). Su idea del pensamiento reflexivo es muy amplia, situando su acepción en un amplio continuo que puede ir desde el análisis de un aspecto concreto de la clase hasta el de las implicaciones éticas, sociales y políticas de la práctica docente. Esta autora señala cuatro niveles en la reflexión: pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica, cada uno de los cuales requiere habilidades más complejas para el análisis de la práctica docente.

De todas las propuestas anteriores se desprende que mejorar la calidad de la práctica reflexiva pasa por identificar los niveles de reflexión de los profesores, que se desarrollan de forma gradual a través del aprendizaje de habilidades específicas susceptibles de ser enseñadas a los futuros maestros. El ideal es que todo docente llegue a ser capaz de justificar lo que describe, de cuestionar sus propias concepciones sobre aspectos muy variados de la

práctica docente o de considerar formas de actuar alternativas (Davis, 2006). El propio Dewey calificaría a una reflexión de *improductiva* si no incluye estos aspectos. Para hablar de una reflexión auténtica y de calidad, siempre habría que alcanzar las categorías superiores de las herramientas que se han comentado o de otras similares o, lo que es lo mismo, siempre habría que llegar al desarrollo de capacidades tales como relacionar, justificar, juzgar o proponer alternativas, entre otras.

Hasta el momento se ha puesto de relieve la importancia de la reflexión para enriquecer y mejorar la práctica docente, así como algunas propuestas para desarrollar un pensamiento reflexivo.

En la actualidad, un nuevo foco de investigación trata de potenciar la reflexión del profesorado no tanto como un ejercicio individual sino como una práctica *en comunidad*, intentando dejar atrás cierto individualismo histórico de la profesión docente que puede explicar, junto a otros factores, el escaso énfasis que se le ha otorgado a la reflexión como práctica social (Zeichner y Liu, 2010).

Los beneficios de una reflexión colaborativa se reflejan, según Rodgers (2002) al menos en tres aspectos: (a) permite reafirmar el valor de la experiencia personal —en una reflexión en solitario se puede obviar o pasar por alto algo que uno mismo no considera importante y sí lo es; (b) amplía la comprensión sobre algunos hechos o situaciones, que pueden llegar a percibirse de otra manera totalmente distinta cuando los demás ofrecen visiones o significados alternativos; (c) hace más fácil implicarse en procesos de reflexión sistemática en cuanto que uno adquiere un mayor sentido de la responsabilidad cuando se trata de dar cuentas a otros en un proceso de reflexión compartida. Según este autor, este modo riguroso de pensamiento que es la reflexión alcanza su máxima eficacia cuando se comparte con otros y nos esforzamos para que otros nos comprendan.

Los diálogos entre profesores pueden llegar a constituir de hecho una oportunidad para construir conjuntamente teorías sobre la práctica docente, para *refinar* los puntos de vista personales y la comprensión de todo lo que sucede en las aulas.

En definitiva, cualquier situación de aprendizaje, bien sea individual o colectiva, resulta enriquecedora para el propio aprendizaje si permite a los futuros docentes adquirir gradualmente las destrezas básicas para reflexionar y mejorar la calidad de su enseñanza. Desarrollar esta práctica reflexiva requiere, al menos, que los alumnos sepan qué es y cómo se lleva a cabo la reflexión; crear un contexto de aprendizaje en el que los alumnos se sientan cómodos y seguros para dialogar sobre sus experiencias en el aula y proporcionar a los estudiantes estrategias y pautas para seguir avanzando en su reflexión, llegando a elaborar teorías personales sobre la enseñanza capaces de dar sentido a su quehacer docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, J.D., BALLANTYNE, R., PACKER, J. y MILLS, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, págs. 51-73.
- BOLTON, G. (2001). *Reflective writing: writing and professional development*. London: Paul Chapman.
- COLLIER, S. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50, págs. 173-181.
- CONNELL, M.T. (2014). Recovering the social dimension of reflection. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 17 (2), págs. 5-24.
- DAVIS, E. (2006). Characterising productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, págs. 281-301.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Free Press.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books, Macmillan.
- FOOK, J. y GARDNER, F. (2007). *Practicing critical reflection: a resource handbook*. London: Open University Press.
- FUND, Z., COURT, D. y KRAMARSKI, D. (2002). Construction and application of an evaluation tool to assess reflection in teacher training courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, págs. 485-499.
- GARDNER, F. (2009). Affirming values: using critical reflection to explore meaning and professional practice. *Reflective Practice*, 10 (2), págs. 179-190.
- HICKSON, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12 (6), págs. 829-839.
- JASPER, M. (2003). *Beginning reflective practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- JOHNS, C. (2005). Balancing the winds. *Reflective Practice*, 6 (1), págs. 67-84.
- LANE, R., MCMASTER, H., ADNUM, J. y CAVANAGH, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15, 4, págs. 481-494.
- LARRIVEE, B. (2004). Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change. *Paper presented at the Third International Conference on Reflective Practice*. Gloucester, UK.
- LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), págs. 341-360.
- LEHMAN, J. (2006). Telling stories... and the pursuit of critical reflection. En S. White, J. Fook y F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead: Open University Press.
- MCALPINE, L. y WESTON, C. (2002). Reflection: Issues relating to improving professors' teaching and students' learning. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. The Netherlands: Kluwer, págs. 59-78.
- POWER, A., CLARKE, M. e HINE, A. (2002). *Internship learning connects the dots: The theory and practice of reflection*. [Disponible en <http://www.aare.edu.au/02pap/cla02481.htm>].
- RODGERS, C.R. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, págs. 842-866.
- RODMAN, G. J. (2010). *Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers*. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (2), págs. 20-34.
- RUSSELL, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6, págs. 199-204.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SHOFFNER, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9, págs. 123-134.
- ZEICHNER, K. y LIU, K.Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. En N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (págs. 67-84). The Netherlands: Springer.

