



28

# Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN 2594-2190/242 páginas.  
REVISTA SEMESTRAL/n. 28.  
Julio-diciembre, 2019.

**REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA**  
**Número 28. Julio-diciembre, 2019.**  
**Publicación semestral, formato digital.**  
**Ciudad de México, México.**  
**ISSN 2594-2190.**

---

RECTOR GENERAL DEL SISTEMA UNIVERSIDAD PANAMERICANA (UP)  
E INSTITUTO PANAMERICANO DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (IPADE)  
Dr. José Antonio Lozano Díez.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO  
Dr. Santiago García Álvarez.

VICERRECTORA ACADÉMICA  
Dra. María Teresa Nicolás Gavilán.

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA  
Mtra. Claudia María García Casas.

DIRECTORA EDITORIAL  
Dra. María del Pilar Baptista-Lucio.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

**REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA**, Año 20, Número 28, julio-diciembre 2019, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, Calle Jerez #10, Col. Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México. Datos de contacto: Tel. (52) (55) 54821684, mx\_revistadepedagogia@up.edu.mx, editor responsable: Dra. María del Pilar Baptista-Lucio. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-092009490700-203. **ISSN: 2594-2190**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, Dra. María del Pilar Baptista-Lucio, Calle Jerez #10, Col. Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México. Última actualización: Diciembre 2018.

DERECHOS RESERVADOS  
CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C. Universidad Panamericana  
Ciudad de México, México.  
Primera edición: mayo 2001. **ISSN 1665-0557.**  
PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,  
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.  
Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», es una publicación académica cuyo objetivo es mostrar los resultados de investigaciones en torno a la educación, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores y así incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación para la mejora de la acción educativa, del bien de las personas y de la sociedad. Ello se logra gracias a la diversidad de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques de los trabajos que se reciben.

---

### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, UNAM, México.  
Dra. María Guadalupe García Casanova, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.  
Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense de Madrid, España.  
Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto Nacional para la Evaluación (INEE).  
Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva.  
Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.  
Dra. Concepción Barrón Tirado, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, México.  
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Instituto Politécnico Nacional, México.  
Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.  
Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.

---

### COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.  
Dra. Mirna Rubí Cardona Guzmán de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.  
Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.  
Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.  
Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.  
Dra. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.  
Dr. Francisco Javier Laspalas, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.  
Dr. Ángel Daniel López y Mota, Universidad Pedagógica Nacional, México.  
Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.  
Dr. Kas Mazurek, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada.  
Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador, Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.  
Dr. Luis Medina Gual, Universidad Iberoamericana, México.  
Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia, Universidad Autónoma de México.  
Dr. Jaime Nubiola, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.  
Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.  
Dra. Carmen del Pilar Suárez Rodríguez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.



# Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

## ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Rebeca Anijovich  
Carolina Arévalo Valenzuela  
Jocelyn Arriagada Candia  
Marcela Baeza  
María del Pilar Baptista-Lucio  
Katina Isabel Camargo Ariza  
Ana Cano Hila  
Graciela Cappelletti  
Silvana Castillo-Parra  
Gerardo Esteban Centeno Noriega  
Ingrid Eugenia Cerecero Medina  
Ángels Domingo Roget  
Bruna Espinoza Fernández  
Andrés Fernando Torres

Sara Elvira Galbán Lozano  
Pedro Hernández Sánchez  
Julio Hizmeri Fernández  
Ana Lucía Jiménez  
Ana María Mata Pérez  
Ana Carolina Moreno Herrera  
Alejandra Nocetti de la Barra  
Jessica Olate Andaur  
Alejandra Rojas-Rivera  
Antoni Ruiz Bueno  
Marta Sabariego Puig  
Angelina Sánchez Martí  
Pamela Torres  
Salvador Vidal Raméntol

# CONTENIDO

## PRÓLOGO

*Sara Elvira Galbán Lozano*

9

---

## ARTÍCULOS

### LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE UNA MIRADA SISTÉMICA

*The Teaching Profession from a Systemic Perspective*

*Àngels Domingo Roget*

15

---

### DOCUMENTOS NARRATIVOS Y PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

*Narrative Documents and Reflective  
Practice in Teacher Training*

*Rebeca Anijovich*

*Graciela Cappelletti*

37

---

### APRENDIZAJE REFLEXIVO EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UIC.BARCELONA

*Effective Learning within the Alternation Theoretical  
Framework: the Case of Primary Education at UIC.Barcelona*

*Salvador Vidal Raméntol*

59

---

**PROCESOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO  
EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA**  
*Reflective Learning Processes in Research for Teaching*

Ana María Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez  
y Gerardo Esteban Centeno Noriega

69

---

**CONTEXTOS DE APRENDIZAJE PARA  
EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**  
*Learning Environments for Facilitating  
Reflective Thinking in Higher Education*

Marta Sabariego Puig, Antoni Ruiz Bueno,  
Ana Cano Hila y Angelina Sánchez Martí

87

---

**FORMACIÓN EN PENSAMIENTO REFLEXIVO Y  
CRÍTICO EN ENFERMERÍA: ANÁLISIS CURRICULAR  
EN CUATRO UNIVERSIDADES CHILENAS**  
*Training in Reflective and Critical Thinking in Nursing:  
Curricular Analysis in Four Chilean Universities*

Bruna Espinoza Fernández, Silvana Castillo-Parra,  
Jessica Olate Andaur, Pamela Torres, Marcela Baeza,  
Carolina Arévalo Valenzuela y Alejandra Rojas-Rivera

107

---

**LAS CONSIGNAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTOS  
DIDÁCTICOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN**  
*Written Tasks Instructions as Learning and Reflection  
Didactic Instruments*

Ana Lucía Jiménez y Andrés Fernando Torres

127

---

**DIEZ MODELOS RELACIONADOS  
CON LA PRÁCTICA REFLEXIVA**  
*Ten Models Related to Reflective Practice*

Ingrid Eugenia Cerecero Medina

155

---

**PRÁCTICA REFLEXIVA COLECTIVA:  
UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO  
PROFESORAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR**  
*Collective Reflective Practice: an Experience  
of Faculty Development in Higher Education*

*Katina Isabel Camargo Ariza  
Ana Carolina Moreno Herrera*

183

---

**NARRATIVAS, PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y SABERES  
PEDAGÓGICOS EN DOCENTES EN FORMACIÓN**  
*Narratives, Reflective Practices and Pedagogical  
Knowledge in Teachers in Training*

*Alejandra Nocetti de la Barra  
Julio Hizmeri Fernández  
Jocelyn Arriagada Candia*

203

---

**GLOSA**

**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE  
Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

*Centro de Investigación para la Administración Educativa  
María del Pilar Baptista-Lucio*

231

---

**CONVOCATORIA**

Lineamientos. Normas para la redacción  
y presentación de colaboraciones

237

---

## PRÓLOGO

Las discusiones en torno a la figura del profesor, específicamente en cuanto a la formación y la evaluación docente, son una constante en los ámbitos de la investigación y la política educativa. Y es que, aunque el desarrollo de la tecnología ha promovido nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje, no podemos perder de vista que el profesor y el alumno son los protagonistas del proceso didáctico; siendo el primero, el promotor y principal responsable de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, siempre sin olvidar que, para que esto sea posible, cada actor deberá asumir el papel que le corresponde.

Es en este contexto de la práctica docente, donde se enmarca este ejemplar de la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. Este número monográfico en torno a la práctica reflexiva, es consecuencia de la intensa labor que, desde hace casi dos años, consolida el trabajo y la investigación en la Escuela de Pedagogía, de la Universidad Panamericana, en torno a este tema. Nuestro quehacer, en este aspecto, es producto del convenio de colaboración, celebrado en enero de 2018, con la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, liderada por la doctora Ángels Domingo Roget, y que se constituye como una comunidad internacional que, a través de la interacción entre profesionales expertos, difunde, enriquece y diversifica metodologías formativas basadas en la reflexión, orientadas a la profesionalización docente y enmarcadas en el paradigma reflexivo.

Como detonante de este número monográfico se encuentra la celebración de las Primeras Jornadas de Práctica Reflexiva, celebradas en nuestra Escuela, el pasado 7 y 8 de marzo, teniendo como ponente a la maestra Rebeca Anijovich, profesora de la Universidad de San Andrés, en Buenos Aires, Argentina. En ellas participaron expertos en formación de docentes y de profesionales de distintas áreas del saber de diversas instituciones de educación superior, públicas y particulares de México, entre las que se encuentran: la Escuela Normal Oficial de Irapuato, la Universidad Pedagógica Nacional, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el Instituto Estatal de Investigación y Posgrados en Educación de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Iberoamericana, la Escuela de Enfermería del Hospital Español y la Escuela de Medicina del Hospital de la Mujer, así como instituciones de educación básica y media superior.

Este número lo integran diez artículos escritos por expertos internacionales en el tema de la práctica reflexiva, logrando la representación de cinco países de Iberoamérica: Argentina, Colombia, Chile, España y México. Asimismo, publicamos la glosa del libro *La formación del docente y la práctica reflexiva*, editado por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), con sede en San Luis Potosí, en el que también participan expertos internacionales en el tema.

En el artículo *Procesos de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia*, Ana María Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez y Gerardo Esteban Centeno Noriega, reflexionan sobre el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación en México, considerando que no basta con brindar conocimientos teóricos, sino que se requiere un replanteamiento curricular para que la formación recibida impacte directamente en la práctica educativa.

Por su parte, Ana Lucía Jiménez y Andrés Fernando Torres, en *Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión*, presentan los resultados de una investigación en curso, en torno a consignas escritas, elaboradas por estudiantes de primer semestre de la asignatura de Expresión oral y escrita —bajo la modalidad *B-Learning*—, con base en la propuesta teórica de Biggs, compartiendo como resultados parciales la necesidad de que los

profesores estimulen operaciones cognitivas de mayor profundidad para promover aprendizajes significativos.

Ángels Domingo Roget, fundadora y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, en su artículo titulado *La profesión docente desde una mirada sistémica*, propone al aula como un ecosistema vivo y dinámico, activador del proceso de profesionalización docente, en donde el aprendizaje experiencial y reflexivo ocupa un lugar central en la práctica educativa.

En el caso del trabajo *Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores*, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti plantean categorías teóricas específicas para la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva, en donde la utilización de autobiografías y diarios de formación, se convierten en un espacio de producción de saberes y de reconocimiento a los profesores como profesionales de la educación.

En el artículo *Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación*, Alejandra Nocetti de la Barra, Julio Hizmeri Fernández y Jocelyn Arriagada Candia, exponen los resultados de una investigación interpretativa basada en los relatos de profesores en formación, a partir de lo vivido en sus períodos de prácticas, considerando que la narrativa estimula procesos de formación y transformación docente.

En *Formación en pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería: análisis curricular en cuatro universidades chilenas*, Bruna Espinoza, Silvana Castillo-Parra, Jessica Olate, Pamela Torres, Marcela Baeza, Carolina Arévalo y Alejandra Rojas-Rivera, presentan una investigación bajo un enfoque cuantitativo sobre la presencia del pensamiento reflexivo y crítico, en planes y programas de estudio de Enfermería, concluyendo que, aunque sí está presente, deben desarrollarse propuestas dirigidas a empoderar a las nuevas generaciones de estudiantes.

Por su lado, Ingrid Eugenia Cerecero Medina muestra en *Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva*, una investigación documental sobre diversos paradigmas provenientes de tradiciones teóricas

distintas, que son alternativas para ejercer una praxis en la labor docente que lleven a la transformación, no solo del ejercicio profesional, sino también de la persona que la ejerce.

Katina Isabel Camargo Ariza y Ana Carolina Moreno Herrera, presentan en *Práctica reflexiva colectiva: una experiencia de desarrollo profesoral en educación superior*, una investigación cuantitativa sobre la experiencia educativa llevada a cabo en la Universidad del Norte, en Barranquilla, Colombia, bajo parámetros de una práctica reflexiva colectiva, concluyendo que este tipo de actividades formativas promueven la activación y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En *Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación superior*, Marta Sabariego, Antoni Ruiz, Ana Cano y Angelina Sánchez escriben un ensayo, producto de dos proyectos de investigación en torno a la docencia universitaria, sobre el valor formativo de las metodologías de carácter narrativo en el desarrollo del pensamiento reflexivo en universitarios.

Finalmente, Salvador Vidal Raméntol, en su trabajo *Aprendizaje reflexivo en el marco de las prácticas en alternancia en el grado de educación primaria en la UIC.Barcelona*, sostiene que la práctica en escenarios reales es pieza fundamental para el desarrollo de los profesores en formación, específicamente en el ámbito de las Matemáticas.

Agradezco sinceramente a cada autor por compartirnos sus artículos para este número monográfico, sobre todo a las doctoras Ángels Domingo Roget y María del Pilar Baptista-Lucio, por su impulso, profesionalidad y trabajo comprometido para hacer posible esta publicación. ■

Sara Elvira Galbán Lozano  
Secretaria de Investigación  
Escuela de Pedagogía

# ARTÍCULOS

---



# LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE UNA MIRADA SISTÉMICA

## THE TEACHING PROFESSION FROM A SYSTEMIC PERSPECTIVE

*Àngels Domingo Roget*

---

Àngels  
Domingo  
Roget

Doctora en Pedagogía por Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España. Fundadora y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. Investigadora internacional red ORCID. Miembro del consejo consultivo internacional de la Escuela de Educación de la Universidad Panamericana de México y miembro del comité editorial de su revista académica. Miembro del Colegio Profesional de Pedagogos de Catalunya COPEC.  
[adomingo@practicareflexiva.pro](mailto:adomingo@practicareflexiva.pro)

### RESUMEN

Este artículo analiza, desde la perspectiva sistémica, las características del aula como ecosistema vivo y dinámico, y plantea cómo su desafiante gestión por parte del profesor constituye un activador del proceso de la *profesionalización* docente. La vivencia, la experiencia y algunas características específicas del escenario profesional del docente agregan elementos nuevos para su reflexión y mejora continua.

Desde una pedagogía sistémica, sensible y atenta a los procesos de retroalimentación que se producen en el aula, se invita al docente a reflexionar sobre su práctica y sus experiencias profesionales con el propósito de transformar ese *aprendizaje experiencial y reflexivo* en fuente de retroalimentación profesional para el mejoramiento continuo de la práctica docente.

**Palabras clave:** desarrollo docente, práctica reflexiva, profesión docente, aprendizaje experiencial, formación de profesorado.

## ABSTRACT

This article analyzes from the systemic perspective the characteristics of the classroom as a living and dynamic ecosystem and discusses how it's challenging management, is an activator of the process of teacher professionalization. The experience and some specific characteristics of the teachers' professional scenario add new elements for reflection and continuous improvement.

From a systemic pedagogy, always sensitive and attentive to feedback processes occurring in the classroom, the teacher is prompted to reflect on her practice and experience with the purpose of transforming the experiential and reflective learning into a source of professional feedback for continuous improvement of the teaching practice.

**Keywords:** Teacher Development, Reflective Practice, Teaching Profession, Experiential Learning, Teacher Training.

## LA EXPERIENCIA EN EL MARCO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Desde la perspectiva pedagógica y existencial, podría afirmarse que uno de los momentos más desafiantes en la vida profesional de un docente novel es su inicio en la profesión: cuando llega al escenario profesional. Es cuando comprueba la enorme diferencia del contexto académico previo y el escenario real, y experimenta la distinción entre el mundo académico vivido y el mundo profesional. Comienza para el docente, para ya no terminar nunca, la vivencia denominada *disonancia cognitiva* o *conflicto cognitivo*, que enfrenta el conocimiento teórico con las situaciones prácticas del aula que le corresponde abordar. Es una etapa retadora que todo docente ha vivido y del que fácilmente podríamos recordar

episodios inolvidables por el impacto emocional que generaron en su momento. Todo el saber académico aprendido durante la formación inicial, se enfrenta a la práctica. En esta situación, el docente novel afronta una nueva asignatura no curricular: *aprendizaje experiencial* (Kolb, 1984).

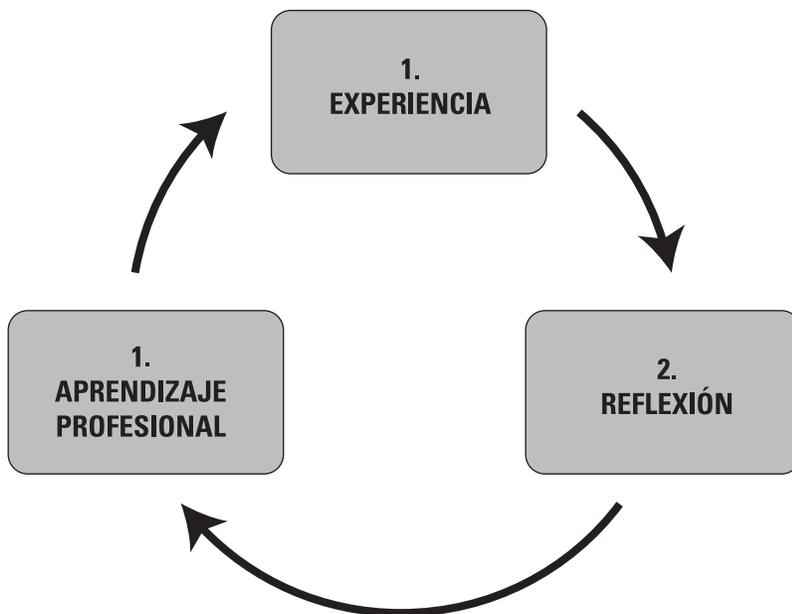
El aprendizaje experiencial es aquel que procede de la experiencia y que potencia la adquisición de las competencias específicas de la profesión docente. Podemos describir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana (Domingo, A., 2019: 40).

Comienza entonces para el docente un itinerario *profesionalizador* que recorrerá de forma expectante y a la escucha de las sabias lecciones de la experiencia. El aprendizaje experiencial es el que proporciona un conocimiento directo de la realidad educativa y nutre al docente de elementos para una reflexión orientada a la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la participación en la dinámica del aula.

En este mismo sentido, el aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que encauza a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión, de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón, resultan en la práctica inseparables las nociones de aprendizaje experiencial (que procede de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión).

Para que surga el aprendizaje experiencial se precisan básicamente tres elementos distintos que estén a su vez interactuando. Esos elementos básicos son: experiencia, reflexión y aprendizaje. En la siguiente figura se muestra esos elementos básicos y la relación entre sí.

**Figura 1. Aprendizaje experiencial: elementos y estructura.**



**Fuente:** Elaboración propia (2013).

Conviene tener presente que la experiencia, que es el elemento clave, puede resultar en sí misma insuficiente como base para el desarrollo profesional. Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, comprometido con su propio aprendizaje, y mantiene una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando podemos hablar propiamente de aprendizaje experiencial.

Para el docente novel, la experiencia que vive en las aulas constituye un activador de desarrollo profesional que le induce a desarrollar

habilidades docentes y el análisis crítico-reflexivo sobre su práctica. Este fenómeno interno y subjetivo que se describe es muy destacado en el caso del profesor novel; sin embargo, sabemos que se transforma posteriormente en un dispositivo profesional que, de forma estable, retroalimenta la mejora del desempeño docente, también de los docentes expertos que destacan por la calidad de su docencia. Precisamente a más experto es un profesor, mayor capacidad de aprender de la experiencia reflexionada.

Sentadas estas bases que se sustentan en los resultados de recientes investigaciones, nos interesa prestar atención a dos elementos configuradores de la identidad docente que están estrechamente vinculados con la formación docente práctica: en primer lugar, la fuerza de un contexto educativo en el desarrollo profesional y en segundo lugar, la necesidad de la frecuente toma de decisiones en la profesión docente en situaciones de inmediatez e incertidumbre. Esas dos realidades que se destacan son elementos característicos de la profesión y confluyen inexorablemente en la práctica educativa al ejercer una fuerte presión sobre el docente e incidir en su intervención educativa.

## **EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Toda profesión se identifica por su vinculación a una serie de cuestiones y problemas que le son propios. Algunas profesiones tienen muy bien delimitados esos ámbitos de actuación mientras que en otras profesiones están menos delimitados. Además, las dificultades de delimitación de la actuación profesional plantean unas dificultades añadidas, como son la misma complejidad del concepto de educación y la dificultad de que la solución a los problemas educativos que se presentan en el aula no depende exclusivamente de la actuación profesional. La situación humana que plantea el aula no se puede prever con exactitud por la riqueza de las variables que intervienen en la situación. Por ello, salvando las distancias, lo considero como un ecosistema vivo y dinámico.

Los modelos ecológico-contextuales estudian el aula como una realidad física y psicosocial en que se produce un complejo y dinámico

entramado de variables que interactúan de formas diversas y que hacen de cada aula una realidad singular. Superados los planteamientos positivistas radicales, los avances de investigación no se inclinan hacia la búsqueda de una teoría educativa que decida por los docentes, sino que aportan teorías que orienten a estos para asegurar que sus decisiones tengan buen fundamento.

El alcance con que el contexto influye en la enseñanza —y determina qué enfoques de la enseñanza serán eficaces— es un factor de reconocimiento creciente, reconocido en la investigación sobre la enseñanza, en la formación del profesorado y en la evaluación de la enseñanza (Darling-Hammond y Snyder, 2000:524).

En el caso de la educación, el contexto puede ser muy distinto de una situación a otra, puesto que los agentes y las situaciones educativas de la sociedad lo son. Para nuestro análisis nos interesa solamente el contexto de la enseñanza formal.

La expresión *contexto*, originaria de las ciencias de la comunicación y de la informática, así como de la semiología y la lingüística, podría entenderse en el ámbito pedagógico como el conjunto de circunstancias bajo las cuales se produce un acto cognitivo en una situación educativa, tales como: lugar, tiempo, emisor, receptor, condiciones, entorno, ambiente, etcétera. Son precisamente esas circunstancias concretas las que contextualizan el hecho educativo. Estos contextos no son genéricos ni generalizables, ni pueden ser estudiados de forma teórica y sistemática; podemos afirmar que los contextos nunca son generales, por su misma naturaleza, y son extraordinariamente concretos.

Desde una perspectiva socio-constructivista, más centrada en la dimensión subjetiva y social de la persona, se entiende por *contexto* el fenómeno mental por el cual la persona que habla o escucha aprovecha cada acto de comunicación para entender la información y lo que los demás le comunican (Mercer, 2000). Este proceso consiste básicamente en vincular lo nuevo con lo conocido, ofreciendo una base común para todos los interlocutores. En consecuencia los interlocutores, juntamente, crean el contexto.

El conocimiento de la diversidad de los contextos educativos constituye uno de los aprendizajes específicos de los profesores y maestros en activo o en servicio.

Tal como apunta Imbernón (2007: 39)

Hay acuerdo en considerar que es difícil generalizar situaciones de enseñanza, ya que la función docente no se enfrenta a meros problemas, sino a situaciones problemáticas contextualizadas.

Partiendo de la información que emana del contexto, el docente analiza el modo de pensar y aprender de su alumnado. Las cuestiones sobre comportamiento y disciplina de los alumnos, así como su motivación e interés por aprender, suele suscitar en el profesor replanteamientos en sus posturas pedagógicas, e involucrado en una inesperada dinámica en el aula, fácilmente adopta nuevos principios metodológicos como respuesta a situaciones reales. En esta situación experiencial, el docente se siente inducido a armonizar un difícil, y a la vez fecundo, diálogo entre las tres interpretaciones pedagógicas que le presentan las situaciones reales: la pedagogía general, basada en grandes principios deductivos; la pedagogía experimental de carácter inductivo; y la pedagogía en situación, sustentada en un enfoque etnográfico y contextual. En el docente, este diálogo pluridisciplinar subjetivo, refuerza su profesionalidad por medio de recursos y habilidades intelectuales que le conducen a articular, vertebrar, dialogar, confrontar y elaborar soluciones contextualizadas.

Basil Bernstein (1977), sociólogo inglés, de la segunda mitad del siglo XX, planteaba que la potencialidad del conocimiento depende en buena parte de los contextos en los cuales se desarrolla. Distinguía tres contextos: contexto de *producción*, contexto de *aplicación* y contexto de *reproducción* de conocimiento.

- a) En el contexto de *producción* de conocimientos se busca el conocimiento por sí mismo. Lleva aparejada la motivación de aprender porque la persona —en nuestro caso, el docente—, al estar *produciendo* conocimiento, se sumerge en la aventura del conocimiento,

en la aventura de descubrir, de contrastar, de experimentar, en la aventura de ir recreando el conocimiento permanentemente y, por tanto, ese contexto va ligado al proceso de motivación personal.

- b) En el contexto de *aplicación* ocurre algo similar al contexto anterior: también la persona en esa situación está motivada para aprender porque el conocimiento que utiliza resuelve problemas, modifica realidades, transforma situaciones, aunque sea un conocimiento no producido por el mismo aprendiz, sí es un conocimiento comprendido y aplicado por el propio sujeto a la transformación de la realidad.
- c) En el contexto de *reproducción* del conocimiento es donde resulta muy difícil encontrar motivación intrínseca. En esta situación, el contexto de intercambio de conocimiento se convierte exclusivamente en reproducción del conocimiento sin acceso a la producción de conocimiento ni acceso a su aplicación. La repetición mecánica no provoca motivación por el aprender ni adquisición útil de un conocimiento que nos sirve para entender mejor la realidad o para transformar la realidad en la que se está interviniendo.

Las aulas y su realidad contextual activan en el docente su profesionalización por medio de la *producción* y *aplicación* del conocimiento a cada contexto distinto, y evitando ejercitarse en la *reproducción* mecánica.

## UN ENFOQUE SISTÉMICO

En la profesión docente, la necesidad de contextualización ha ido adquiriendo mayor fuerza por la influencia de la perspectiva sistémica en los fenómenos educativos. La perspectiva sistémica, procedente del ámbito de la biología, utiliza la imagen de sistema para una comprensión más completa y profunda de la educación y de la didáctica. Precisamente el aula, el escenario profesional del docente, es una realidad de carácter sistémico. Por esta razón algunas reflexiones sobre la teoría de sistemas y la perspectiva sistémica pueden ilustrar en este punto.

Traveset (2007) lo explica así:

Un sistema se define como un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor. Esto implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos (Traveset, 2007:18).

En la línea de las consideraciones, la pedagogía sistémica se considera una nueva *forma de mirar* que implica cambios profundos y cuyo enfoque trata de crear las condiciones idóneas para que el aula, la escuela, la universidad, etcétera, se perciban como una realidad abierta e interconectada de manera permanente con su entorno. Esta percepción sistémica facilita el reconocimiento de un flujo continuo de energía del propio sistema. Los conceptos de *retroalimentación* —el llamado *feedback*— y *auto organización* permiten entender el momento presente en cada sistema y en el aula como el resultado de una dinámica de cambio evolutivo en el que se integra a la vez el azar y la necesidad, que hace posible que surjan nuevas situaciones inicialmente no previstas. La pedagogía sistémica y su visión de la educación obliga al sistema a conciliar el orden con el desorden, y a reconocer y gestionar el flujo continuo de energía del propio sistema, y la emergencia de lo nuevo y lo creativo.

En este sentido, el estudio del aula se puede abordar como una unidad, pero al mismo tiempo cada uno de sus elementos posee unas características específicas que reflejan su interrelación con el resto. El pensamiento sistémico se diferencia del pensamiento lineal-lógico, basado en relaciones causa-efecto y en el dualismo, lo que supone fijar la mirada en el problema, atomizar, reducir el problema a una parte y aplicar a esta la solución dejando de ver el todo y su interacción con el entorno. Esta visión aún continúa vigente en muchos aspectos del sistema educativo y en muchas áreas de la ciencia: la separación de las disciplinas; no tener en cuenta el contexto; el trabajo individual de los

alumnos; no tener presente la dinámica de los grupos y las fuerzas en interacción; primar los conocimientos muy académicos y desvinculados de la condición humana y que disocian lo racional de lo emocional, etcétera.

El enfoque sistémico centra su visión en la *conectividad relacional*. Lo nuclear de los hechos que suceden en el aula no es el suceso en sí mismo, sino la acción recíproca de los distintos elementos que componen la situación educativa o didáctica.

Si el docente observa de forma sistémica el aula, percibe una serie de fuerzas poco tangibles, pero de gran densidad, como la que presentan los alumnos individualmente, la fuerza de su historia personal, de su familia, la fuerza del grupo como tal, sus conocimientos previos, etcétera, y comprende que estas fuerzas pueden intervenir con relevancia en el proceso del aprendizaje.

El orden es uno de los elementos básicos para que los sistemas y organizaciones humanas —escuela, familia, empresa— funcionen. Aunque los sistemas sean distintos, el orden resulta un valor universal e imprescindible para todos ellos y les garantiza la funcionalidad. El desorden también es propio de todos los sistemas, y precisamente la perspectiva sistémica pretende ampliar la mirada para mostrar los órdenes que subyacen en las dinámicas implicadas en los espacios de aprendizaje: familiar, escolar, laboral, social, cultural. Identificado el desorden su objetivo es reconstruirlo y restablecer la funcionalidad del sistema. La interpretación sistémica del hecho educativo pretende primordialmente descubrir el orden natural e identificar los desórdenes y colocar en su lugar correspondiente los distintos elementos que intervienen en la situación educativa (docente, alumnos, familia, escuela, etcétera) para integrar, equilibrada y saludablemente, todas esas realidades diversas en la unidad de cada alumno único y singular. Se trata de una pedagogía de corte fenomenológico en cuanto pretende comprender cómo vive el alumno, su realidad desde el punto de vista subjetivo, y procura determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma, cómo las personas describen su experiencia subjetiva en situaciones concretas. La orientación fenomenológica

intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los agentes educativos.

Desde esta perspectiva sistémica, que constituye una preparación teórico-práctica interactiva amplia, el docente gestiona prudente y respetuosamente los elementos contextuales que inciden en el aula y en cada uno de los alumnos, y será capaz de encontrar soluciones más eficaces, más amplias y profundas, y podrá abordar mejor el complejo proceso educativo en los espacios de aprendizaje. Este enfoque pedagógico-sistémico permitirá contemplar e integrar la realidad educativa como un todo, vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos, que son los que desde su base están influyendo y repercutiendo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes solo pueden conocer la relevancia del contexto en los procesos y fenómenos educativos desde una perspectiva práctica. La verdadera contextualización de su tarea únicamente se hace realidad cuando permanecen y trabajan en el aula *in situ*, interaccionando con los alumnos y su contexto. Exclusivamente en esas condiciones, el docente puede conocer y abordar las coordenadas contextuales de su trabajo.

## INMEDIATEZ Y TOMA DE DECISIONES

Indaguemos ahora en la otra característica del aula —ya comentada— que incide directamente en la configuración de la identidad profesional del docente y que actúa de forma relevante en su proceso de profesionalización.

Tras muchos estudios, los expertos sobre organizaciones humanas reconocen la imposibilidad de entenderlas sin apoyarse en un modelo básico del hombre y, especialmente, en su forma de actuar y tomar decisiones. La gestión de las organizaciones o microorganizaciones —como puede ser el aula escolar— se apoyan en el comportamiento humano.

Durante la etapa de formación inicial un futuro docente avanza en su formación pedagógica, didáctica, psicopedagógica, decidiendo, de un modo más o menos consciente, sus opciones pedagógicas personales ante las diversas posibilidades que presentan las distintas materias de su programa de estudios. En esa situación formativa, únicamente toma decisiones al proyectarse en su futuro profesional como docente y va alimentando la intención o deseo de lograr ser un maestro con un perfil determinado y que incluye, además del bagaje pedagógico y didáctico, otros muchos elementos que configuran su personalidad. En ese período, el futuro maestro construye progresivamente su propio estilo y maneras docentes; toma determinaciones teóricas hacia las que se siente más inclinado y opta por decisiones acordes con su propia sensibilidad educativa, y sus valores personales y humanos. En ese itinerario pedagógico exclusivamente personal que cada uno traza para su futura tarea docente, influyen decisivamente los modelos docentes de los profesores que les preparan y que, siendo muy heterogéneos, les sitúa ante diferentes opciones metodológicas, didácticas, sociales, intelectuales, evaluativas, etcétera. Todo este proceso descrito no siempre es consciente, pero sí es siempre un proceso lento, interior, sereno, abierto, dinámico y revisable por parte del futuro docente con motivo de nuevas vivencias o influencias. El clima del proceso es sosegado, reversible, sin riesgo ni consecuencias en los demás.

Todo eso cambia si analizamos el aula como espacio de desempeño del docente en servicio: el contexto y las coordenadas reales ejercen presión y las decisiones e intervenciones ahora sí tienen consecuencias en sus alumnos.

Para reflexionar sobre esta nota de la inmediatez y la toma de decisiones del docente cuando enseña, pueden ilustrarnos los análisis que realizan los expertos en organizaciones humanas que estudian también la toma de decisiones en situaciones de inmediatez o de incertidumbre, aunque en otros contextos. Estos parten de la base de que definir o describir el comportamiento de un modo completo es habitualmente problemático. Aun existiendo estructuras formales que contribuyen a sistematizar el proceso para decidir, conviene tener presente que, en los ámbitos educativos, hay que contar con un *plus* de actividades de los diferentes agentes implicados que no pueden ser explícitamente definidas

y que, sin embargo, son relevantes para el logro de resultados. Este tipo de actividades suelen denominarse *comportamientos implícitos*, entendidos como formas de comportamiento no formalizadas —es decir, no abarcables desde la estructura formal—, que rigen y determinan las decisiones de los individuos y, en consecuencia, no pueden ser objeto de previsión ni de control. Esto provoca que el docente, que ha planificado sus tareas, ante las inevitables contingencias imprevistas en el aula, sea presionado por la situación a buscar una respuesta no preestablecida. Los comportamientos implícitos de los alumnos, las circunstancias que se imponen, junto a las interacciones que se producen, generan en el docente situaciones de incertidumbre: no solo habrá de decidir entre alternativas posibles sino que, en ocasiones, el problema que ha de resolver en el aula cambia y es distinto del previsto, puesto que cambia su naturaleza y sus variables integrantes (Bastons, 2000). Este mismo autor nos plantea, con realismo, la necesidad de una constante toma de decisiones en algunas profesiones —entre las que se encuentra la docente— y plantea la necesidad del aprendizaje en la toma de decisiones en estas y otras organizaciones:

No se trata en este caso de un cambio de proceso de elección de alternativas, sino de un cambio de las «premisas» —en la estructura— de la decisión. Esto genera una incertidumbre de nivel diferente. En estos casos no se trata de una incertidumbre intrínseca a la elección, sino de una incertidumbre relativa a la *estructuración* de los problemas de decisión: la modificación de la capacidad operativa del agente. [...] Se trata, pues, de cambios producidos en niveles diferentes de decisión. Unos se refieren a la *elección* de un agente; otros, a la *estructuración* de sus problemas de decisión. Se está aludiendo aquí a un fenómeno común en lo que se denominan problemas *mal estructurados* (Selva, 1993): su naturaleza, sus variables integrantes, se modifican de forma paralela al proceso desarrollado para resolverlos. Una vez que se ha solucionado el problema no queda permanentemente resuelto: nace otro problema. La solución de un problema genera un problema de decisión nuevo, que a su vez requiere nuevas soluciones (Bastons, 2000:132).

En esas situaciones cargadas de incertidumbre, las decisiones del docente puede parecer en apariencia espontáneas, aunque no sea

así. La incertidumbre lleva al docente, formado profesionalmente, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares, y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver. Con frecuencia se ve obligado en plena actividad docente a redefinir y reestructurar de nuevo el problema que ha de resolver. Y aunque la percepción externa parezca aparente espontaneidad en la respuesta a los problemas, hay que resaltar que el profesor reestructura y decide de nuevo siguiendo un proceso dinámico, rápido y holístico, que tiende a poner en el centro la dimensión personal de las situaciones, priorizando racionalmente sus valores.

Las situaciones que vive el docente en su quehacer diario le relacionan con estudiantes de diversas características, tipologías y procedencias heterogéneas desde el punto de vista cultural, social, familiar, etcétera. Percibe con rapidez la complejidad, el dinamismo, la interacción, la responsabilidad de la situación, y las presiones humanas y normativas. Percibe que se mueve en una situación de carácter sistémico y su percepción vivencial del aula es la de un espacio psicosocial de comunicación e intercambios (Doyle, 1985, Pérez Gómez, 1989) en los que los comportamientos de las personas son una respuesta de adaptación contextual global, o un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema va tomando forma a partir de la participación activa de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este clima de intercambios constantes son los que, a su vez, generan nuevos roles y patrones de actuación, tanto individuales como grupales. En el aula, el profesor no dispone de tiempo para meditar y su reflexión rápida —y durante la acción— es un medio imprescindible para seguir adelante y guiar el siguiente paso a dar; para decidir el camino que debe seguir, interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo, aceptar o no una excusa, intervenir ante la actuación de un niño indisciplinado, cómo responder a una pregunta inesperada, etcétera. Mentalmente, el practicante escasamente puede deliberar y sopesar la inmediatez de las situaciones que le exigen actuar. En esas condiciones apenas toma decisiones explícitas y formales, habitualmente toma muchas *microdecisiones* (Eggleston, 1989). En la siguiente figura se presenta,

esquemáticamente, el proceso reflexivo subjetivo del docente para la toma de microdecisiones orientadas a la resolución de situaciones en el aula.

**Figura 2. Proceso para la toma de microdecisiones.**

### Actividad reflexiva del docente



**Fuente:** Elaboración propia.

Cuando el docente toma decisiones, casi de un modo inconsciente y sin formalizarlo, adopta actitudes de compromiso con las situaciones de los alumnos y se sirve de metodologías de corte cualitativo basadas en la observación, la indagación, el análisis situacional del aula y del contexto en su conjunto. Para comprender mejor

los escenarios individuales y grupales se sirve de procesos asequibles de triangulación, y de forma natural busca experimentar en la acción. Y para todo ello precisa tomar muchas decisiones para diagnosticar, actuar, intervenir, observar, etcétera. Sin embargo, para realizarlo, el docente no puede detenerse a realizar una reflexión teórica y distante de la situación que vivencia con los estudiantes. La inmediatez de la situación le exige una reflexión inseparable de la acción, a la que Schön llama «reflexión en la acción». Así lo expone Schön (1987:73):

El estudio de la reflexión desde la acción tiene una importancia clave. El dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de este modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización.

Para referirse a esa capacidad para adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza el aula, Doyle (1985) la denominó *competencia situacional* y que en estos últimos años, tras recientes investigaciones internacionales, la hemos denominado *competencia reflexiva* (Domingo A. y Gómez V., 2014:27): «La competencia reflexiva es la capacidad habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado mediante la movilización simultánea de actitudes, habilidades y conocimientos».

En esta situación, el profesor deja de ser un técnico que ejecuta destrezas estereotipadas y adquiridas fuera de contexto, y se convierte en un profesional activo, reflexivo, que emite juicios y toma decisiones. Clark (1989) considera al docente como un constructivista que continuamente va elaborando estrategias de actuación a partir de procesos de observación, análisis y reflexión en el contexto en que actúa. De este modo el acto didáctico se perfila como algo momentáneo, situacional, irrepetible, abierto, cargado de inmediatez. Para resolver con éxito las tareas propuestas y otras estrategias cognitivas y afectivas, el estudiante en

prácticas ha de tomar decisiones permanentemente, puesto que así lo exige su entorno dinámico, vivo y *procesual*. Habitualmente esas decisiones son las que conducen a la llamada *intervención pedagógica*, expresión general que resume todas aquellas medidas, decisiones y *microdecisiones* (Eggleston, J., 1989) que adopta el docente en relación con la educación en el aula.

El docente no puede limitarse estrictamente a «enseñar», pues es un verdadero profesional que orienta, planifica, socializa, dinamiza, organiza, valora, selecciona y elabora recursos, evalúa, etcétera. Su tarea requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean, individual o grupalmente. Y resolver positivamente problemas significa que ese profesional de la educación los identifica adecuadamente, los estructura de forma correcta, toma decisiones acertadas, y posteriormente —aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo—, interviene pedagógicamente de forma eficaz y logrando los resultados previstos.

Otra muestra de la profesionalidad que se le reconoce al docente es el respeto a su autonomía de acción. La naturaleza de su actividad educativa lo exige, puesto que los conocimientos y habilidades no son únicos y cabe optar en cada caso por la mejor estrategia de acción en función de las circunstancias. Tampoco se puede olvidar que cualquier estrategia metodológica está condicionada por la personalidad de quien la aplica, de modo que su efectividad dependerá de las actitudes y habilidades del docente. Por otra parte, la normativa legal señala directrices básicas y mínimos curriculares que cabe adaptar a cada situación concreta de acuerdo con los criterios profesionales apropiados, lo cual, en definitiva, requiere la libertad de acción. Acertadamente, Sarramona (2002) establece como límite de esa libertad de acción propia del profesional, la dimensión moral de la acción educativa.

[...] La libertad de acción tendrá como límite la propia deontología profesional y el estado del desarrollo científico y técnico de la profesión, además de la experiencia y reflexión personales. Esto significa que en nombre de la libertad de acción no se puede desconocer el patrimonio científico de la profesión, ni se pueden adoptar decisiones que solo se

amparan en la tradición o la rutina. La toma de decisión en autonomía ha de servir para potenciar la capacidad reflexiva e innovadora del profesorado y nunca una excusa para no desarrollarse profesionalmente, ni para romper la cohesión institucional, marcada por los proyectos educativos del centro.

La deontología aplicada a la educación tiene otras implicaciones que no pueden soslayarse. El educador no puede separar lo que es de lo que hace, y los criterios morales aplicados a la actividad educativa repercuten directamente sobre su personalidad, puesto que el ejemplo sigue siendo pieza fundamental en la tarea de educar.

El educador difícilmente podrá educar en valores que no comparta, de modo que dedicarse profesionalmente a educar supone un compromiso personal con un proyecto moral (Sarramona, 2002:188-189).

Si en términos generales afirmamos que la educación conlleva una considerable dimensión moral, la ética juega un importante papel en la toma de decisiones. Precisamente el contexto humano del aula y la educación afectan éticamente al docente, propiciándole un conflicto de valores que ha de resolver con ética profesional. Bastons (2000) amplía el concepto de «sistema abierto incorporando la dimensión valorativa y ética de las decisiones»:

La consideración de la organización como *sistema abierto*, típica de los enfoques *ambientales*, permite hacerse cargo de la inestabilidad del entorno, incorporando el aprendizaje instrumental y el ambiente como mecanismo de control. Pero resulta insuficiente para optimizar la estructuración de las decisiones cuando la evaluación de los resultados también resulta inestimable. Hace falta que la organización sea un *sistema abierto*, pero no solo hacia los resultados externos o las reacciones del entorno, sino también hacia las satisfacciones y las preferencias por el logro de esos resultados. No es suficiente, pues, con la capacidad de *adaptación*. Es necesario también optimizar la capacidad de *valoración*. De eso se ocupa la ética (Bastons, 2000:166).

Para concluir este análisis del escenario profesional que incide directamente en la configuración de la identidad docente, se apuntan algunos de los postulados que aporta la perspectiva sistémica sobre la

profesión docente. Se integran en su enumeración resultados de la investigación sobre Desarrollo Docente a través de la Práctica Reflexiva (Domingo A., 2013).

En buena medida estos postulados constituyen retos y nos ofrecen una prospectiva para la acción y la investigación de las próximas décadas.

- La perspectiva sistémica de la profesión docente otorga relevancia al aprendizaje experiencial y reflexivo como elemento activador de la profesionalización docente, y como sistema de mejora permanente de la práctica docente.
- El profesor precisa dos competencias docentes que solo puede adquirir y desarrollar a través de su propia práctica reflexiva: saber contextualizar y saber tomar decisiones durante la acción en situaciones de inmediatez e incertidumbre.
- La profesionalidad del docente se evidencia y pone de manifiesto cuando, en situaciones de cambio de premisas previstas y de inmediatez de nuevas situaciones en el aula, es capaz de reestructurar de nuevo el problema y tomar decisiones.
- La profesionalidad del docente exige que este sea capaz de reflexionar en plena acción sin necesidad de interrumpirla y tomar decisiones, independientemente de la escasez de tiempo o de la inmediatez de la situación.
- Conocidas las características específicas del escenario profesional, el docente precisa disponer de una metodología reflexiva ágil, operativa y lo más holística posible, que tenga en consideración el máximo de elementos y variables posibles.
- Una formación inicial del docente más holística, más interdisciplinar y transdisciplinar, y menos lineal y fragmentaria, facilitará que el docente esté mejor preparado y sea más competente en la toma de decisiones y la resolución de problemas en el aula, lugar de muchas y diversas interacciones.

- La formación inicial debe preparar a los nuevos docentes en la experimentación de modelos y metodologías de práctica reflexiva con el fin de que puedan ejercitarse en ella durante su desempeño profesional, y así entrar en el ciclo de la mejora continua de su propia práctica. ■

## REFERENCIAS

Bastons, M. (2000). *La toma de decisiones en la organización*. Barcelona: Ariel.

Clark, C. (1989). «Proceso de pensamiento de los docentes», en WITTROCK, M. C. (Ed). *La investigación de la enseñanza. Vol III*. Barcelona: Paidós.

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. «Authentic Assessment of Teaching in Context», en *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 523-545.

Domingo, À. (2019). «El aprendizaje experiencial en la profesión docente» en A. Domingo *et al.* (2019). *La Formación del Docente y la Práctica Reflexiva*. México: CINADE.

Domingo, À. y Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia Ed.

Doyle, W. (1985). «Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education», en *Journal of teacher education* n° 36, pp. 31-32.

Eggleston, J. (1989). *Teacher decision making in the classroom*. London: Routledge and Kegan.

Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

Mercer, N. (2000). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Sarramona, J. (2002). «La acción educativa» en Colom, A.; Bernabeu, J.L. y Domínguez, E. en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.



# DOCUMENTOS NARRATIVOS Y PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

## NARRATIVE DOCUMENTS AND REFLECTIVE PRACTICE IN TEACHER TRAINING

*Rebeca Anijovich*  
*Graciela Cappelletti*

---

Rebeca  
Anijovich

Mg en Formación de Formadores. Profesora adjunta en la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado, Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires en el marco de sus proyectos de investigación UBACyT.  
[ra@anijovich.net](mailto:ra@anijovich.net)

Graciela  
Cappelletti

Mg en Didáctica. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado, Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Directora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires en el marco de sus proyectos de investigación UBACyT.  
[gracielacappelletti@derecho.uba.ar](mailto:gracielacappelletti@derecho.uba.ar)

## RESUMEN

En este trabajo se relevan, sistematizan y analizan categorías teóricas específicas, en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Se enfatiza la utilización de dispositivos narrativos: autobiografías y diarios de formación. Se ha partido de la recopilación de autobiografías escolares y diarios de formación realizados por los abogados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que han cursado el Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Estas producciones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes, y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías implícitas y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

*Palabras clave:* Reflexión, dispositivos, autobiografías, diarios de formación.

## ABSTRACT

This research has attempted to relieve, organize, analyze and formulate specific theoretical categories in the framework of the conceptualization of teaching as reflective practice. It focuses on the use of narrative devices: autobiographies and training journals. It has started from the collection of school autobiographies and training journals carried out by the lawyers of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires who have studied the Faculty of Legal Sciences.

These productions suppose an evaluation of the teaching practice, as a space for the production of knowledge and the recognition of professors as professionals who have implicit theories and experiences that can contribute to the constitution of a systematized base of knowledge about teaching.

*Keywords:* Reflection, Devices, Autobiographies, Training Journals.

*Las autobiografías constituyen el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados.*

*Bruner y Weisser (1991:185).*

Las investigaciones de las últimas décadas sobre los géneros narrativos y los diferentes modos del testimonio personal y autobiográfico evidencian cómo las personas toman mayor conciencia de sí y de su mundo, cómo aprenden a tener una mayor comprensión de sí mismas a medida que ejecutan el acto de la lectura, o incrementan ese saber de sí a medida que se internan en el relato de sus propias experiencias. En este orden de cosas y apoyándose en estas evidencias, Pinar y Grumet (1976), en su libro sobre la reforma del currículum, plantean la necesidad de recuperar la propia memoria como un antecedente autobiográfico de suma importancia para la vida profesional. En sus trabajos, invitan a los docentes a revisar sus propias prácticas indagando en la perspectiva temporal que reviste toda autobiografía, en este caso la propia, a través de un método que consiste en articular, complejizar y replantear el ejercicio y el compromiso con la tarea docente a la luz de narrar separadamente los tres planos temporales: las experiencias pasadas, la situación presente y las imágenes futuras.

Encontramos aquí un ejemplo de la abundante bibliografía que se ha elaborado últimamente en el campo de los estudios sobre «narratología», tema que nos interesa con respecto a la auto comprensión del sujeto y sus consecuencias para la tarea pedagógica. La bibliografía incluye un arco muy vasto, desde las historias orales o escritas en las que los individuos dan cuenta de cierta comprensión de situaciones (Riessman, 1993; Lawrence-Lightfoot y Davis, 1997), hasta los trabajos en los que se exploran aspectos metodológicos de la narración (Richardson, 1997).

## LA NARRACIÓN: UN TÉRMINO EN BUSCA DE SU DEFINICIÓN

Etimológicamente, la palabra narración, acción y efecto de narrar, proviene de *gnarus*, en latín, que significa «experto, conocedor». De acuerdo con el diccionario de María Moliner (1991), el que narra es justamente quien tiene la habilidad para decir o escribir una historia, o explicar cómo ha ocurrido cierto suceso. En el *Diccionario ideológico de la lengua española*, «narración se aplica a una de las partes del discurso retórico, en que se refieren los hechos que han de servir de base para la argumentación y así permitir un esclarecimiento del asunto de que se trata» (Casares, 1984, p. 254). Como se ve, aquí priva un enfoque juricista. Pero en el *Diccionario de retórica y poética* de Helena Beristain (1995), la narración se refiere a «textos pertenecientes a diversos géneros literarios en los que se emplea la técnica narrativa» (p. 123); siguiendo al etnólogo Claude Brémond, lo cita indicando que es un relato en el que se presenta «una sucesión de acontecimientos que ofrecen interés humano y poseen unidad de acción».

En el *Diccionario de términos literarios* (1990): «narración, del latín *narratio-onis*, acción de narrar: La actividad de narrar está profundamente arraigada en la vida del hombre, y forma parte de ella, bien como expresión de sus propias experiencias, o de acontecimientos externos que serán contados ya sea mediante la expresión oral o escrita» (pp. 255-256). Ahora bien el significado que el término «narración» tiene en la actualidad —sin olvidar la posible referencia a los diversos subgéneros narrativos— es el de contar una historia, el de producir un discurso narrativo, frente a la descripción, en la que la historia y el tiempo se paralizaban, y, entretanto, la descripción nos hablaba del escenario y las circunstancias en que se desarrollaba la historia. En la narración se produce un desarrollo de la acción a través del tiempo y se revelan distinciones, por ejemplo, entre el tiempo del relato y el tiempo real vivido por el narrador.

Por su parte, Gudmundsdottir (1998), profesora del Instituto Pedagógico de la Universidad de Trondheim, Noruega, define en la década del 90 a la narrativa como aquella que

[...] se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos *historia* y *narrativa* son sinónimos. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento (pp. 52-53).

Con el propósito de articular elementos comunes entre diversos expertos y con el fin de manejar una noción de narración apropiada para nuestro trabajo, encontramos narraciones desplegadas según diferentes modalidades y posibilidades compositivas, secuenciales y de sentido, sobre experiencias docentes a través del recuerdo de diversos eventos, anécdotas, personajes, circunstancias, climas, motivaciones, una cierta comprensión del mundo y una profundización en la conciencia de sí.

En general, podemos considerarlos como relatos de una persona a otra, real o imaginaria, pero en ocasiones también puede encarnarse en el discurso de un nosotros a un tú o a un vosotros, adoptando un curso lineal o espiralado. En estos relatos existe siempre un narrador (instancia textual distinta del personaje biográfico que cuenta) que se hace cargo del relato y de sus estrategias narrativas. Es quien conoce toda la historia y puede seleccionar eventos, secuencias, cambiar partes, omitir otras, dar cuenta de lo que le interesa o preocupa, dar el tono y proponer la voz y el estilo del contar, ya sea en forma oral o escrita. De ahí que las historias pueden ser objeto de múltiples interpretaciones y reinterpretaciones que, a su vez, dan origen a nuevas experiencias del sujeto. Un mismo hecho, incluso protagonizado por la misma persona, tiene significado diferente en distintas etapas de su vida o con una diferente intencionalidad. Por eso se afirma que el narrador es el que tiene el verdadero poder en el acto de narrar ya que, en definitiva, es quien teje y desteje los muchos hilos de la trama y la forma de lo que se relata.

Nos interesa esta perspectiva por el rol protagónico del docente como narrador, en tanto que decide qué y cómo relatar hechos de su ejercicio profesional, establece relaciones entre los diferentes acontecimientos de su historia de vida privada y profesional, y los puede situar en un contexto determinado.

## LA NARRACIÓN ACERCA DE LA DOCENCIA

Desde un punto de vista narrativo, y en atención a lo señalado acerca del narrador, es interesante notar que los docentes viven sus historias, piensan, perciben, imaginan y realizan elecciones morales de acuerdo con las estructuras narrativas y modalidades en que construyen su relato. Los trabajos que comienzan a indagar sobre la importancia de la narración y autorreflexión del docente, y su incidencia pedagógica, abren un área rica de posibilidades, toda vez que, hasta no hace mucho, las biografías orales y escritas eran subestimadas o consideradas como formas de representación de segundo orden que poco agregaban a las cuestiones de la enseñanza. Estas últimas posturas partían de una óptica conductista, ignorando el hecho de que todo acto pedagógico pone en juego una compleja dialéctica de saberes e intersubjetividad.

En este orden de ideas, Carretero y Atorresi (2004) señalan:

La modalidad narrativa también orienta emotivamente la comprensión de los sucesos. Se trata, por tanto, de un dispositivo de constitución de la subjetividad, en el que lo emotivo y lo cognitivo se interrelacionan. Así, resulta una estructura estructurante, humana y humanizante, que permite tanto la acción y la reacción de los hombres a través de la significación del mundo como la modificación y la creación de mundos posibles en un proceso que enlaza los planos intermental e intramental (p. 280).

En efecto, en la narración aparecen, junto con una dimensión cognitiva, y aunque no se los reconozca en forma explícita, aspectos emocionales del narrador, de la propia narración, del oyente o lector de la narración, como un aspecto a considerar en el trabajo con docentes, tonalidades de la sensibilidad y los sentimientos que no se deben ignorar si se incluye el análisis de las narraciones como dispositivos válidos de formación docente.

Desde el campo de la psicología cultural, Jerome Bruner (1990) plantea que las personas toman conciencia primariamente de sus vidas y la de sus semejantes cuando su comprensión existencial adopta la forma de un relato. Su hipótesis de base plantea que existe en el hombre una «facilidad o predisposición a organizar la experiencia de

forma narrativa, mediante estructuras de tramas» (p. 57) y que, entonces, en las más diversas circunstancias, esta propensión narrativa —como forma embrionaria de dotar de sentido a las cosas—, surge naturalmente, cuando algún hecho o alguna situación no encajan con lo esperado o previsible y necesitan ser reorientadas, cifradas y acomodadas para que sea puesta en el carril de la realidad. Para Bruner (1987) las narrativas son una forma de organizar el conocimiento: lo describe y lo explica en relación con las intenciones humanas.

Si nos trasladamos al campo de la formación de docentes en servicio, podemos dar cuenta que en repetidas ocasiones, ante una situación inesperada, necesitan contar muchas veces la misma situación, casi como un modo de acercarse a lo que sucedió, de intentar comprender, compartir con otros o reafirmarse ante lo distinto, lo inédito o lo imprevisto. En este ejercicio de narración se pueden observar distintos niveles de reflexión acerca de lo relatado, ya sea como una mera descripción de lo sucedido, como un análisis crítico o una comprensión profunda de sí mismo. El pasaje, no lineal, de un nivel de reflexión a otro no es espontáneo, sino producto de un trabajo guiado, con intencionalidad, que necesita tiempo, espacio y dispositivos para su desarrollo.

Los relatos de los docentes no son neutros ni están despojados de sentimientos y reflexiones que exceden los conocimientos explícitos a los que los propios docentes pueden hacer referencia. Narrar acerca de la docencia nos permite conectarnos con la reflexión de los docentes, en tanto constituye una alternativa para «transparentar» aquellos pensamientos de difícil acceso directo.

El relato y la escritura de la experiencia a través de estrategias narrativas (Alliaud y Suarez 2011; Suarez 2011) favorecen según estos autores, las condiciones para la reflexión durante la acción y sobre lo que se hace con el fin de ser más consciente y transformarlo.

En el recorrido de las investigaciones relevadas, mencionamos dos investigaciones cuyos aportes dan cuenta de la diversidad de miradas acerca de la reflexión docente.

En la primera investigación, Cochram-Smith y Lytle (1990) estudian los lazos entre la docencia, y la investigación, y señalan un fenómeno

revelador de las dificultades para una toma de conciencia del propio quehacer pedagógico. Afirman que en la base del conocimiento de los profesores están perdidas o acalladas sus propias voces, aquellas que desencadenan la comprensión, las preguntas que ellos mismos se formulan, los modos en que ejercitan la escritura, los marcos interpretativos que utilizan para comprender sus prácticas, y que son precisamente estas cuestiones las que aparecen como irresueltas en sus narrativas y reflexiones. Muchos de los investigadores no ejercen la docencia y muchos docentes no investigan y/o no documentan aquello que practican cotidianamente en las aulas, y esto dificulta la posibilidad de compartir y de hacer oír la voz de quien está llevando adelante una experiencia. Si bien no hablamos del mismo tipo o fuentes de saberes, los del investigador y de los docentes, el trabajo conjunto de ambos enriquece las producciones y permite que las voces de los docentes circulen también fuera de las paredes del aula.

Una segunda investigación que aporta ideas relevantes al tema de las narrativas y la enseñanza es la de Hunter McEwan y Kieran Egan (1997). Ellos consideran imprescindible aunar los aspectos cognitivos y afectivos. Señalan la coincidencia que encuentran entre la forma narrativa por un lado, y el pensamiento y la práctica educativos, por otro. Definen las narrativas como aquellas que

[...] forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer la capacidad de los docentes para debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles las acciones para los propios docentes y también para los que escuchan, el discurso narrativo es fundamental en los esfuerzos por comprender la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación (p. 18).

En las dos investigaciones presentadas, se vislumbran algunas líneas comunes con respecto al conocimiento tácito: aquello que el

docente tiene para aportar de sus experiencias y la narración como un modo de pensar en voz alta al dar a conocer, explicitar, y permitir transparentar algún aspecto de lo que denominamos reflexión, contribuyendo a una mayor conciencia y comprensión acerca del ejercicio de la docencia. En estas líneas de investigación se puede identificar una correlación entre la historia personal y profesional del docente.

El recorrido de una cantidad significativa de manifestaciones con propósitos auto testimoniales, nos advierte que la modalidad elegida por el relator de su vida —según sea oral, escrita, pautada, espontánea, en autobiografías unitarias, parciales, focalizadas en ciertos temas, diarios con continuidades o interrupciones temporales, o ensayos de historias de vida con una intención objetiva—, nos aporta una primera información acerca del autor.

Connelly y Clandinin (1995) se proponen encontrar procedimientos de indagación del conocimiento práctico de los profesores que respeten sus características; el modo de lograrlo es a través de la narrativa, el relato y el concepto relacionado de imagen. Para estos autores, el conocimiento que se obtiene de la experiencia se organiza en imágenes, entendidas como componentes del conocimiento práctico personal de los docentes y como recurso para entender su pensamiento. Las describen y explican considerando que establecen relaciones entre la vida privada con la experiencia profesional, poseen un carácter histórico, una dimensión moral en la medida en que le otorga criterios al docente, relacionados con formación y experiencias para juzgar su propia práctica; están relacionadas con sentimientos personales.

En el año 2002, Clandinin presenta un artículo donde analiza y evalúa sus investigaciones efectuadas diez años antes (Connelly y Clandinin, 1995), señalando el tránsito del enfoque en las investigaciones: desde el conocimiento del docente como un conocimiento práctico, personal, hacia las historias vividas, que cobran sentido a través de la comprensión e interpretación de las narrativas en el contexto de una vida. El trabajo de campo, observando clases y entrevistando a docentes, es el que permite a Clandinin reorientar

sus investigaciones, focalizándolas en el esfuerzo por conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales a través de los procesos de auto narración que profundizan su conciencia de sí, juntamente con la construcción de la identidad profesional. Las historias que oímos y las que contamos o nos contamos le proporcionan un sentido a la experiencia y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que este investigador conceptualice las «historias vividas» por los docentes no solo como un modo de pensar acerca de su identidad, sino también como un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilitan cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales.

En el mismo período, Freema Elbaz (2002) indica a través de sus investigaciones, que las narrativas encontraron una aplicación útil en la investigación educativa y describe tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las dos primeras.

En muchos relatos que investiga la autora, las descripciones permitieron a los docentes pasar de un conocimiento tácito a uno explícito, o entender algunas dimensiones de la realidad objetiva y subjetiva no conscientes hasta ese momento, lo cual significa un descubrimiento muy importante que incide en los programas de formación de docentes. Indudablemente estas investigaciones no estuvieron exentas de críticas, sobre todo atendiendo a las posibilidades de un manejo correcto por parte de los docentes de las teorías pedagógicas, a partir de tomar conciencia de las diversas dificultades de orden profesional y personal en el ejercicio de narraciones autobiográficas.

De lo que se trata entonces es de develar algo de lo que está oculto, que no es evidente ni se accede a través de la observación. Es necesario conversar, dialogar con uno mismo y con otros para explicitar e interpretar, con prudencia, esos conocimientos, considerando las diferencias entre hacerlo desde una mirada externa o desde la propia explicación del docente narrador de sus propias historias.

## LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA REFLEXIÓN BASADOS EN NARRACIONES

Comprendemos al conjunto de dispositivos de formación docente como un modo particular de organizar las experiencias formativas, con el propósito de generar situaciones para que los sujetos que participan en él reflexionen, se adapten activamente y modifiquen a través de la interacción consigo mismos y /o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich y Cappelletti, 2011).

Los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que éstos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. En esta categoría incluimos la autobiografía escolar y el diario de formación.

Cabe destacar que en esta línea, en la actualidad, existe una fuerte incidencia en los programas de formación docente en los que se plantean narraciones escritas en forma de autobiografía profesional, de relato de lo acontecido en una clase o la identificación de dilemas relativos a la práctica docente. Al «poner en palabras» ideas, pensamientos, preguntas en un marco compartido con otros colegas /compañeros es posible aumentar el nivel de conciencia acerca de la enseñanza.

Las biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, y correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión de la humanidad por dejar huellas, rastros e inscripciones, de ese énfasis en la singularidad de los sujetos que es, a un mismo tiempo, búsqueda de trascendencia (Arfuch, 2002).

El hecho de que las ciencias comiencen recientemente a considerar el valor de los documentos personales no significa que a lo largo de la historia de la humanidad no hayan estado presentes. Podemos encontrar diferentes géneros de este tipo, como diversos modos de dejar registro de las experiencias vividas: historias orales, al principio,

y luego diarios, cartas, literatura basada en hechos reales, fotografías, películas y correspondencia.

Cabe destacar que las narrativas autobiográficas son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción proporciona, posteriormente, acerca de su propia acción ya pasada. Es así como uno de los rasgos que identifican a este tipo de narrativas es su carácter *experiencial*. Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien escribe. Otro de sus rasgos característicos es que son *relatos*. Un relato supone que el narrador dota de una estructura propia a su narración, construye una hilación singular y propia. Un tercer rasgo singular de estas narraciones es que son *significativas socialmente*. La estructura narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por un otro. Esto es, se produce una traducción de lo íntimo de las vivencias personales, a formas compartidas socialmente, por medio del lenguaje.

Las historias que oímos y las que contamos a otros, o a nosotros mismos, proporcionan un sentido singular a la experiencia, y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que las «historias vividas» y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales (Pinar, 1988).

Por eso, escribir y contar historias profesionales y personales se convierte en un instrumento poderoso en la formación de profesores. Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida. De este modo, se intenta conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales, a través de los procesos de auto narración que, junto con la construcción de la identidad profesional, profundizan el conocimiento sobre sí mismos.

En esta línea, Bolívar, Domingo y Fernández (2001), sostienen que cualquier propuesta de formación del profesorado debería empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto a formar, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado, en el presente. El proceso

formativo adquiere así los contornos de un proceso de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica del pasado y de los contenidos profesionales adquiridos.

Otro de los dispositivos que consideraremos en este trabajo es el de los diarios de formación. En palabras de Zabalza<sup>1</sup> (2007) podemos definirlos como «[...] los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases». Esta definición intencionalmente amplia da cabida a distinto tipo de producciones que recogen contenidos con focos y estilos diferentes, y reflejan la perspectiva quien escribe. Al respecto, Porlán (1999: 64) define al diario como

[...] un instrumento metodológico cuya utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos en los que está inmerso [...] Favorece también el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada.

Desde el punto de vista metodológico, los diarios forman parte de los enfoques y líneas de investigación basadas en documentos personales o narraciones autobiográficas. Estos enfoques son cualitativos y han adquirido una fuerte relevancia en la investigación educativa a partir de la década del 90. Si profundizamos el concepto de documento personal, encontramos que los diarios permiten registrar el flujo de acontecimientos cotidianos públicos y privados, en forma contemporánea desde la perspectiva subjetiva del diarista. Plummer y Cobelo (1989) mencionan que escribir un diario de formación se parece, en algún sentido, a escribir un diario íntimo o un diario de viaje, en la medida en que permite reflejar la experiencia subjetiva de quien escribe. Pero no solo es una catarsis o un registro, ya que el autor se convierte luego en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o se da cuenta de algo nuevo sobre sí mismo. Al analizar el impacto de los diarios en los procesos formativos, Zabalza

<sup>1</sup> El autor citado, utiliza la denominación “diario de clase”, no obstante tomamos sus aportes porque al profundizar en su formulación de este concepto, observamos que la caracterización coincide con el dispositivo que hemos dado en llamar “diario de formación”.

(2008) indica que el diario, a través de su narración, posibilita el acceso al mundo personal de los docentes y la explicitación de los dilemas de la práctica. Y en este sentido, utilizado en un contexto de formación, es un instrumento valioso para la evaluación y reajuste de los procesos didácticos y el desarrollo profesional permanente.

## DIARIOS DE FORMACIÓN Y AUTOBIOGRAFÍAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS JURÍDICAS

Para hacer visible lo que sucede en el campo de la formación docente y de su investigación, compartimos algunos ejemplos. Para ello referimos a la investigación realizada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires<sup>2</sup>, donde se revelaron y analizaron autobiografías y diarios de formación de abogados que se estaban formando como profesores. Una vez elaboradas, construimos categorías para analizarlas; compartimos una de ellas:

### Cuadro 1. Ejemplo de una categoría para analizar las autobiografías escolares.

DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	INDICADORES
La categoría <i>estrategias de enseñanza</i> refiere a las acciones de los docentes evocados por los autores de las autobiografías vinculadas a la gestión de la clase, uso de recursos, modos de transmisión de los contenidos, y relación entre enseñanza y evaluación.	<i>Fragmentos narrativos que hacen referencia a:</i> a) Tipos de actividades que proponen los docentes. b) Tipos de agrupamiento. c) Intervenciones del docente apelando al tipo de demanda cognitiva. d) Uso de recursos. e) Relaciones entre enseñanza y evaluación. f) Prácticas de enseñanza valoradas positivamente en la Facultad de Derecho.

Fuente: Elaboración propia. Proyecto UBACYT D411 (2010).

<sup>2</sup> Proyecto UBACYT D411.

A continuación, tomaremos una de las categorías mencionadas en el cuadro, para analizarlas.

**- Categoría: Estrategias de enseñanza. Tipos de actividades que proponen los docentes**

En la categoría *estrategias* encontramos varias referencias al tipo de tareas. Entendemos por tipos de tareas a las diferentes actividades que el docente despliega y propone a los alumnos.

Casi un 50% de los estudiantes se refiere a la exposición. Hallamos, en algunos casos, referencias a exposiciones claras que mantenían sus docentes, ya sea apelando al sentido del humor como a ejercicios prácticos. También hay quienes recuerdan estas clases expositivas como buenas clases en el sentido de estar bien organizadas. A continuación, presentamos fragmentos de autobiografías que hacen referencia a este aspecto:

- Llegaba puntualmente, se paraba frente a la clase y con voz clara y firme, saludaba, hacía un chiste y luego preguntaba si habíamos comprendido lo que había estado enseñando en la clase anterior. A partir de ahí hacía una breve síntesis y luego comenzaba la nueva clase. La exposición era sencilla, mientras lo hacía establecía contacto visual con los alumnos. Mantenía la atención. Me he preguntado cómo lo lograba, ya que la materia era una de esas que resulta bastante complicada de aprender. Hablaba con voz clara y firme (9).
- La profesora de historia de tercero era historiadora y sobre todo le interesaba la historia económica. Daba clases muy buenas, siempre expositivas, y una eterna muletilla «Eeeh, ¿verdad?» (2).

Asimismo, encontramos un grupo de alumnos que describe a las exposiciones de los docentes como monólogos en los que no se permitía la participación de los alumnos. Solo en un caso se hace mención a que algunos profesores de la carrera de Derecho, al final de sus exposiciones, preguntaban a los estudiantes si habían comprendido. Hallamos

referencias a monólogos acompañados por el uso de la pizarra y por preguntas retóricas, interpretadas estas por quien las recuerda, como herramientas para mantener la atención de los alumnos:

- Sus clases eran en el fondo un monólogo, pero para mantener a todo el mundo alerta, iba desgranando preguntas que terminaban siendo retóricas y que abrían paso a la siguiente parrafada (2).
- En muchas de las clases no había posibilidad de hacer preguntas. Es increíble que una carrera de grado, donde se supone debía enseñarnos a pensar en forma crítica para poder hacer frente de mejor modo a la profesión, no se hiciera. La mayoría de las clases estaban estructuradas como una especie de clases magistrales donde el docente venía y repetía una serie de artículos de alguna ley o cuerpo normativo, sin explicar la forma de usarlo en la práctica (11).

Encontramos también una referencia a la exposición acompañada de ejemplos explicativos, aunque, aun así, generaba aburrimiento en los alumnos:

- Las clases eran expositivas; se leía el libro asignado y aunque el Dr. D trataba de ejemplificar las situaciones jurídicas expuestas, con el objeto de signar con una impronta de mayor dinamismo a las clases, la verdad es que resultaban tremendamente aburridas y a fin de cuentas, prescindibles (33).

En relación con los «diarios de formación», construimos las siguientes categorías y compartimos una de ellas:

**Cuadro 2. Ejemplo de una categoría para analizar los diarios de formación.**

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES
<p>La categoría <i>planificación</i> refiere al diseño de las clases. Se toma en cuenta tanto el proceso psicológico del sujeto en su elaboración del plan, como la planificación en tanto producto e instrumento de referencia para la acción.</p>	<p><i>Fragmentos narrativos</i> que dan cuenta de la enseñanza en su planificación y puesta en práctica:</p> <p>a) Los contenidos de la clase.</p> <p>b) El diseño de las actividades de aprendizaje.</p> <p>c) Los recursos utilizados en clase del uso del tiempo.</p>

**Fuente:** Elaboración propia. Proyecto UBACYT D411 (2010).

A continuación, tomaremos una de las categorías mencionadas en el cuadro, para analizarla.

### **- Categoría: Enseñanza. Planificación y puesta en práctica**

En los diarios analizados se encontraron distintos párrafos que aluden al proceso de planificación y/o a los componentes de la planificación. Algunos apuntan a los contenidos de la clase, otros al diseño de las actividades, a los recursos a utilizar en la clase y al uso del tiempo. Otros párrafos se refieren al proceso psicológico de la planificación y a las tensiones que en el mismo se presentan.

#### **a. Los contenidos de la clase**

En relación con este componente de la planificación, aparecen las deliberaciones acerca de los saberes a enseñar:

- Antes de ponerme a planificar me fui hasta la biblioteca de mi barrio y consulté varios libros de Derecho para observar cómo trataban el

tema en la escuela media. Percibí que el nivel era bastante más bajo de lo que nosotros habíamos estudiado en la carrera de grado, y que por lo tanto esto era una cuestión no menor a tener en cuenta: el vocabulario y la transposición didáctica. Una vez que ya había analizado todos estos libros de texto, comencé a planificar las clases de las prácticas y evidencí que por lo menos en esta instancia, es algo que lleva tiempo y mucha reflexión, que es trabajoso, pero no algo imposible (32).

- Tercera y última clase [...] pese a que ya conozco el grupo, igualmente me invaden los nervios, ya que debo efectuar un cierre que congloba los tres temas. Siendo el tema el de Estado Neoliberal y Estado Keynesiano efectuaré un cuadro que tratará de sintetizar lo visto y darle un marco de contexto de surgimiento y evolución (29).
- Los contenidos que debo impartir no son, por sí, difíciles ni complicados [...] para mí. Con sólo leer el Código Civil logré actualizarlos en mi cabeza, pero [...] acá surgió un nuevo obstáculo: ¿Cómo hacer para que conceptos tan simples para mi estructura mental, como lo son la definición de persona y atributos de la personalidad en el Código Civil, se conviertan en asequibles para chicos de 16 años? (18).

Se observa la preocupación por la extensión y el nivel de complejidad de los contenidos. Aparecen aquí alusiones a la distancia entre lo estudiado en la Facultad, lo que establece el programa del curso del que deben hacerse cargo y los conocimientos previos de los alumnos. Otra tensión se presenta en la jerarquización y recorte de la información y aparecen también los propios intereses y posiciones del practicante frente al tema asignado que, en algunos casos no es de su especialidad, no recuerda o no acuerda. Estos problemas sitúan a los futuros profesores en la necesidad de realizar sus primeras transposiciones didácticas (alguno de los autores de los diarios lo consigna explícitamente) y los confronta con la vigilancia epistemológica, y la relación con el propio saber.

En las historias de vida hallamos quiebres, nudos problemáticos, ambigüedades, dificultades electivas, valoraciones en pugna,

la revelación de que en uno mismo puede habitar más de un personaje con diferentes miradas sobre la realidad y sobre uno mismo, y percatarse de que en una vida hay trabajo incesante para dar coherencia a conductas y puntos de vista.

Contursi y Ferro (2000), investigadoras del campo de la lingüística, nos aportan ideas acerca de la contribución de las narrativas:

[...] Pero la narrativa no es solo una forma de inteligibilidad, sino que, en su dimensión comunicativa, es también una práctica socialmente simbólica en la que se pueden distinguir dos características fundamentales: adquieren sentido solo en un contexto social y, a la vez, contribuyen a la construcción de ese contexto social como espacio de significación en el que están involucrados los sujetos (p. 101).

Se trata de sujetos sociales, docentes, dentro de un espacio social y político, en un tiempo particular, que reciben influencias o son determinados en el qué y el cómo de sus narraciones y que, a su vez, a través de estos relatos, pueden producir modificaciones sobre la enseñanza.

Cabe señalar que aunque muchos docentes se consideren practicantes reflexivos, es necesario acompañar el recorrido para favorecer una reflexión profunda. Coincidimos con Clandinin y Connelly (1995) que, facilitando los espacios de reflexión, es posible dar cuenta que también las emociones tienen impacto sobre las decisiones acerca de las prácticas de enseñanza que se llevan adelante. Crear espacios reflexivos, poniendo en juego el uso de narrativas de las experiencias en clase, posibilita profundizar las comprensiones sobre la práctica. Compartir las narrativas con otros muestra y comunica la experiencia, y los diálogos de reflexión compartida con colegas permitirían desafiar creencias, opiniones, y suposiciones sobre la enseñanza. ■

## REFERENCIAS

- Anijovich y Cappelletti (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21.
- Alliaud, A., y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. *Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO*.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea* (No. 165.722). Fondo de Cultura Económica.
- Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bolívar, A. D., y Domingo, J. J. y Fernández, M.(2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. y Weisser, S. (1991). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En Olson, D. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. 1995. pp. 177-202.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2004). «El pensamiento narrativo» en Carretero y Asensio, *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Casares, J. (1984). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Editorial Gilli.
- Cochran-Smith & Lytle (1990). Research on teaching and teacher research: The Issues that divide. *Educational Researcher* 19(2) 2-11.
- Clandinin, J. (2002). Stories lives on storied landscapes. *Curriculum and teacher dialogue*. 4(1). Universidad de Alberta.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press.

Contursi, M. y Ferro, F. (2000). *La narración-Usos y teorías*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Diccionario de términos literarios (1990). Akal.

Elbaz, F. (2002). Writing as inquiry: storing the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry* 32:4. Ontario Institute for Studies in Education.

Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos* en McEwan, H. y Kieran, E. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lawrence-Lightfoot & J. H. Davis, *The art and science of portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McEwan, H. y Egan, E. (1997). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Moliner, M. (1991): *Diccionario del uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.

Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Porlán, R. (1999). Investigar la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, (276), 48-49.

Plummer K., y Cobelo, J. V. (1989). *Los documentos personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Siglo XXI de España.

Ricoeur, P. (1984). *Técnica y no-técnica en la interpretación. Hermenéutica y psicoanálisis*.

Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Suárez, D. H. (2011). «Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar». *Educação em Revista*, 27(1), 387-416.

Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. CID, A. et al., *Buenas prácticas en el Prácticum*. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

# APRENDIZAJE REFLEXIVO EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UIC.BARCELONA

## EFFECTIVE LEARNING WITHIN THE ALTERNATION THEORETICAL FRAMEWORK: THE CASE OF PRIMARY EDUCATION AT UIC.BARCELONA

*Salvador Vidal Raméntol*

Salvador  
Vidal  
Raméntol

Vicedecano de la Facultad de Educación de la UIC. Miembro del grupo de investigación reconocido SGR. SEI (Sostenibilidad y Educación Integral). Profesor investigador de la Universidad Internacional de Catalunya, UIC.Barcelona. Doctor en Ciencias de la Educación UB. Licenciado en Ciencias Químicas UB.  
[svidal@uic.es](mailto:svidal@uic.es)

### RESUMEN

Las prácticas son una pieza fundamental en el desarrollo del grado de educación primaria. En una formación en alternancia, después de unas primeras semanas de teoría y práctica en el aula de la Universidad, los alumnos se distribuyen en distintos centros escolares donde, con una ficha de observación, van anotando aquellos aspectos que más

les llama la atención en la enseñanza y práctica de las Matemáticas, y después al regresar al aula, se hace un trabajo reflexivo en la facultad (Fuertes, 2016). Debemos tener en cuenta que la reflexión, la observación y el análisis son instrumentos básicos que nos permiten la construcción del conocimiento (Korthagen, 2001; Schön, 1998).

**Palabras clave:** prácticas en alternancia, Matemáticas, ficha de observación, práctica reflexiva.

## ABSTRACT

This article describes the process experienced by future primary education teachers at UIC Barcelona. Teachers' practices are a fundamental piece in the career to obtain an undergraduate degree in Primary Education. Within the alternation theoretical framework students at UIC Barcelona, are distributed in different schools, after a few weeks of theory and practice in the university classroom. While being in their school placements, they take notes with an observation rubric about those aspects that most interest them in the teaching and practice of Mathematics. After returning to the university classroom, a reflective work is done (Fuertes, 2016), bearing in mind that reflection, observation and analysis are basic tools that allow us to build knowledge (Korthagen, 2001, Schön, 1998).

**Keywords:** Alternation training, Mathematics, Observation rubrics, Reflective practice.

## INTRODUCCIÓN

Nuestra facultad dedica 44 créditos de los 240 créditos que consta la titulación del Grado de Educación Primaria y representa casi un 20% de toda la carrera. En la facultad hace tiempo que decidimos vincular las prácticas con observaciones concretas de distintas asignaturas, entre ellas la Matemáticas, y la observación sobre la acción nos permite llevar a cabo una investigación de cómo se desarrollan las clases de Matemáticas en distintos centros y producir un retorno basado en la

investigación-acción (Dolz-Mestre, 2015). Esta metodología, con un aprendizaje reflexivo, nos permite crear conocimiento teórico a partir de la práctica (Cochran-Smith y Zeichner, 2009) y mejorar las competencias matemáticas, pero también las comunicativas, sociales y emocionales. La formación práctica y la formación teórica pasan a ser las dos caras de una misma moneda (Álvarez, 2012).

El instrumento empleado por los profesores es la llave que permite que los alumnos verbalicen y expongan las competencias pedagógicas observadas y necesarias para ejercer la profesión docente (Balslev, 2015; 2016), para ello es fundamental la formación que tenga el profesor que recibe a los alumnos después de cada período de prácticas (Correa, 2011).

## OBJETIVOS Y METODOLOGIA

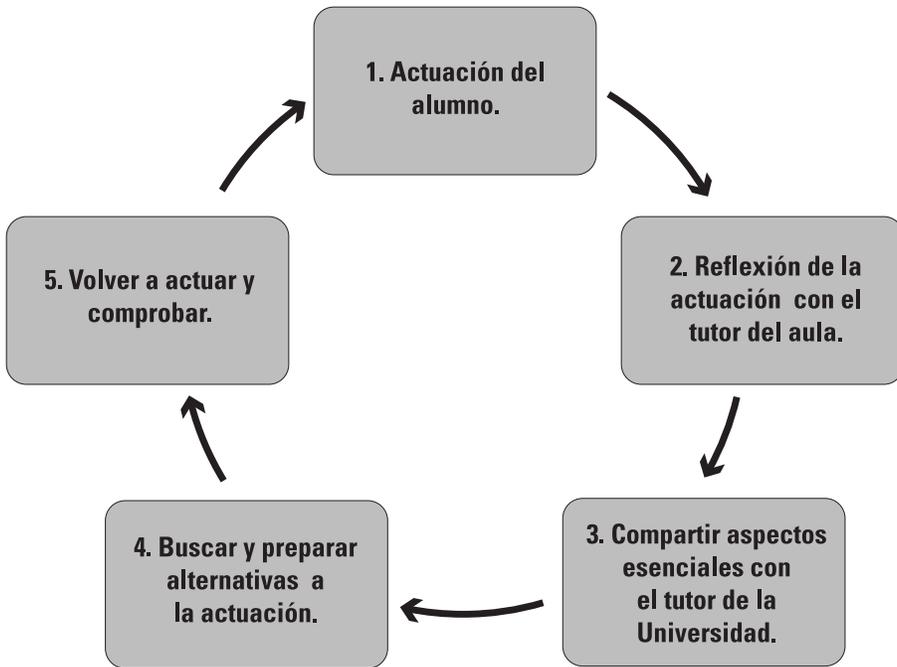
Nuestro objetivo general es la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, mediante las prácticas en alternancia y la práctica reflexiva. Otros objetivos específicos que nos propusimos, fueron: observar de manera sistemática la práctica educativa, vinculada con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; establecer procesos sistemáticos de reflexión individual que permitan la aplicación en la práctica docente; e impulsar la necesidad de innovación didáctica a partir de la investigación-acción.

Todo este proceso se realiza teniendo en cuenta la práctica reflexiva establecida por Schön (1998), que implica una investigación llevada a cabo por los alumnos y el profesor, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar todo el proceso de formación según el esquema.

El *prácticum* es una situación de aprendizaje en la que deben ponerse en práctica los conceptos adquiridos a lo largo del estudio en la Universidad. Los estudiantes aprenden dando sus clases y reflexionando sobre su actuación de forma personal y con un tutor-observador que analiza su actuación. Como afirma Schön (1992), se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico universitario: «Cuando alguien reflexiona sobre la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico» (Schön, 1998).

Nuestra práctica reflexiva debe ser metódica. Un planteamiento realista de la enseñanza matemática, desarrollada por Freudenthal (1991), Korthagen (2001) y otros, formula cinco principios básicos que nosotros adaptamos a nuestro caso concreto.

**Figura 1.**



**Fuente:** Elaboración propia.

1. Actuación del alumno. El alumno que realiza sus primeras prácticas en un centro, debe observar la actuación del tutor asignado y llevar a cabo pequeñas actuaciones de refuerzo o apoyo al profesor-tutor.

2. Una vez realizada la actuación, el alumno con su profesor tutor del centro, realiza una reflexión sobre cómo ha llevado a cabo su actuación y analizan qué aspectos debe reforzar y qué aspectos realiza correctamente.
3. Una vez terminada la primera semana, el alumno regresa a la Universidad y el primer día de clase, junto al tutor de la Universidad, comparten los aspectos esenciales que el alumno ha observado en el centro, y se comentan también aspectos que ha observado del profesor del centro y consejos que le ha dado para analizar si él los ve correctos o deben matizarse.
4. Buscar y preparar alternativas a la actuación. Desde la Universidad, se consensuan aspectos a poner en práctica durante la siguiente semana que esté en el centro, recogiendo todas estas observaciones en un diario de clase o portafolio.
5. Volver a actuar y comprobar los aspectos consensuados con el tutor de la Universidad: si tienen un buen efecto con los alumnos del centro de prácticas. Una vez terminada la actuación, vuelve el ciclo con la reflexión de la actuación con el tutor del centro.

Las prácticas en alternancia ofrecen la oportunidad de aprender y relacionar los conocimientos asimilados a partir de la implicación personal y la experiencia en el aula. Marcelo (2009) lo define como «aprendizaje activo».

La metodología partió de una reflexión propuesta a los alumnos en clase, de cómo les parecía que debía ser el aprendizaje de las Matemáticas en el tercer milenio. Primero, la propuesta fue que escribieran en un papel cinco cosas que pensaban eran imprescindibles para hacer, del aprendizaje de las Matemáticas, una materia útil, divertida y asequible para sus futuros alumnos (niños de 6 a 12 años), donde su actitud hacia ella fuera de atracción más que de repulsión. Una vez reflexionado de forma individual, les propuse formar parejas para rellenar otra hoja y comparar los cinco aspectos que había escrito cada alumno, y rellenar la nueva hoja con las diez propuestas o menos (si alguna se repetía). Luego les puse de cuatro en cuatro para rellenar

otra hoja con los resultados obtenidos por la pareja anterior, y al final, se formaron grupos de ocho personas, con el mismo propósito de resaltar las coincidencias (Vidal, 2013).

Por último, recogí todos los papeles de grupos de ocho personas para realizar el recuento final de lo que habían decidido entre toda la clase. El resultado fue:

*¿Cómo deben enseñarse las Matemáticas en el tercer milenio?*

- Que sean atractivas.
- Utilizar nuevas tecnologías.
- Motivar a los alumnos.
- Aplicar las Matemáticas a la vida de cada día.
- Enseñarlas de forma dinámica y cooperativa.
- De forma manipulativa.
- El alumno debe ser el protagonista.
- Crear en el alumno interés para investigar de forma autónoma.
- Buscar estrategias de automotivación para el alumno.
- Trabajar en entornos reales, fuera del aula.
- Que los alumnos planteen problemas de su entorno y resolverlos entre todos.
- Los alumnos deciden cómo aprender, de forma individual, en parejas, por grupos...

## CONCLUSIONES

Nuestros alumnos de segundo curso realizan tres estancias en los centros, de una semana de duración. Son sus primeras prácticas en el grado de Primaria.

La primera semana de prácticas se lleva a cabo en el mes de marzo, en el cuarto semestre de la carrera, de forma que ya han realizado distintas asignaturas de Didáctica y Psicología. Son prácticas que llamamos de «observación activa». Después de una semana en el centro, vuelven durante quince días a la facultad y el primer día, después de la práctica en el centro, realizamos la reflexión de la práctica con el profesor de Matemáticas, y vamos repasando las distintas propuestas que ellos mismos consensuaron para observar.

Las preguntas que realizamos son fundamentales para que el alumno vaya exteriorizando la experiencia vivida en el centro: ¿qué anécdota me ha sorprendido de la actuación del profesor? De las propuestas realizadas, ¿cuáles se llevan a cabo, cuáles no? ¿Con qué lo relaciono con lo expuesto en clase? ¿Qué propuesta haría yo de mejora?

Durante la primera semana muchos alumnos, al ser interrogados sobre estas cuestiones, afirmaron que todavía no podían opinar porque habían presenciado pocas clases de Matemáticas y algún alumno afirmó que ninguna, debido a que en el centro estaban preparando una actividad concreta y todas las sesiones se dedicaban a preparar dicha actividad.

Algunas de las anécdotas que comentan los alumnos llaman la atención; en algunos centros, el profesor se limita a explicar la lección y los alumnos deben rellenar unas fichas que luego se encuadernan para presentar a los padres. Hay poca interacción en clase, son métodos muy tradicionales.

En otros centros, dedican tres días a la semana a realizar Matemáticas con el proceso de clase magistral y los viernes realizan una sesión de taller matemático, donde los alumnos juegan con distinto material que el centro proporciona.

Otros trabajan con la metodología de proyectos y no han observado ningún día conceptos matemáticos, ya que estaban en la fase de escoger un proyecto y diseñar cómo lo llevarían a cabo y quién haría qué.

Después de los quince días en la facultad, vuelven al centro para seguir sus observaciones activas una semana más y continúa la observación con la pauta preparada.

Al final de las tres semanas que pasan en el centro, deben entregar la hoja de las observaciones y las reflexiones que hemos ido haciendo a lo largo de los tres períodos de las prácticas. Con esta información, podremos llevar a cabo un estudio de cómo se están impartiendo las clases de Matemáticas en el año 2019 y si se acerca a lo que los futuros maestros piensan debería ser la enseñanza de la Matemática en el tercer milenio.

En estos momentos (abril 2019), nuestros alumnos están en los centros de prácticas realizando la segunda estancia de observación activa; debemos esperar hasta el mes de julio para terminar y sacar conclusiones de esta investigación. Por ahora, todo el proceso llevado a cabo es de gran interés para nosotros.

Ello nos ayuda a replantear nuestra forma de enseñar o nos reafirma la manera que llevamos a cabo nuestra docencia. También la opinión de los alumnos y su valoración de nuestra forma de enseñar en el aula proporciona una opinión de aspectos que debemos mejorar. El último semestre, la valoración de la asignatura, Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que nos han dado los alumnos es de 4,58 puntos sobre 5. ■

## REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. (2012). *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 383-402.
- AQU (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_84811405\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf)
- Balslev, K. et Buysse, A. (Eds.) (2016). *Quels discours pour quel développement professionnel?* *Phronesis*, 5 (3-4).
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (2015). *Pratiques professionnelles en formation: la part du langage*. Paris : L'Harmattan (collection Action et Savoir).
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Correa, E. (2011). «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional». *Perspectiva educacional*, 50 (2), 77- 95.
- Dolz-Mestre, J. (2015). *Les pratiques són l'eix vertebrador de la formació inicial de mestres*. Recuperado de <https://mif.cat/blog-14/>
- Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fuertes, M. (2014). «El Practicum en la formación inicial del profesorado». En M. Fuertes, *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado* (págs. 160-197). Saarbrücken: Publicia. Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF) Grup MIF\_Practicum / Gener de 2016
- Korthagen, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», 68, (24, 2), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.

Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

Marcelo, C. (2009). «Desarrollo profesional docente: pasado y futuro». *Revista de Ciencias de la Educación*, 7, 7-22.

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

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

Vidal, S. (2013). *El día del número, motivación de la matemática*. Saarbrücken: Publicia.

# PROCESOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA

## REFLECTIVE LEARNING PROCESSES IN RESEARCH FOR TEACHING

*Ana Ma. Mata Pérez*

*Pedro Hernández Sánchez*

*Gerardo Esteban Centeno Noriega*

**Ana Ma.  
Mata  
Pérez**

Doctora en Gestión Educativa. Profesora e investigadora en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva.  
[azul\\_23\\_mpa@hotmail.com](mailto:azul_23_mpa@hotmail.com)

**Pedro  
Hernández  
Sánchez**

Doctor en Gestión Educativa. Profesor e investigador en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Miembro de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), de la Red de Posgrados en Educación.  
[pedrohdzs@gmail.com](mailto:pedrohdzs@gmail.com)

**Gerardo  
Esteban  
Centeno  
Noriega**

Doctor en Gestión Educativa. Profesor e investigador en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Coordinador de Investigación, miembro de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).  
[profecenteno@hotmail.com](mailto:profecenteno@hotmail.com)

## RESUMEN

El desarrollo profesional de los docentes ha sido un tema de debate en los espacios de las políticas internacionales, que han señalado reiteradamente una vinculación entre las prácticas de enseñanza y los resultados de logro educativo de los estudiantes. Diversas investigaciones han mostrado la necesidad de orientar los procesos de formación inicial y continua hacia la formación de profesionales reflexivos, capaces de investigar sobre su práctica y mejorarla.

Este trabajo presenta algunas reflexiones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación, como un proceso de formación que pretende aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores, considerados como elemento esencial en el camino de la llamada calidad educativa en México.

*Palabras clave:* Desarrollo profesional, pensamiento reflexivo, competencias investigativas, práctica reflexiva.

## ABSTRACT

Professional development for teachers has been a debate in international policy forums, where it has been repeatedly pointed out the link between teaching practice and educational achievement results. Research has shown the need to orient initial and continuing training of reflective professionals capable of investigating and improving their practice.

This paper presents some a discussion related to teachers' professional development in the context of postgraduate programs in Education. Graduate programs should be seen, as a continuing training process that aims to the improvement of teachers' practice, considered an essential element in the path of the so called educational quality in México.

*Keyword:* Professional development, Thoughtful thinking, Investigative competences, Reflective practice.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional de los docentes ha sido un tema de debate en los espacios de las políticas internacionales que han señalado reiteradamente una vinculación entre las prácticas de enseñanza y los resultados de logro educativo de los estudiantes. Diversas investigaciones han mostrado la necesidad de orientar los procesos de formación inicial y continua hacia la formación de profesionales reflexivos capaces de investigar sobre su práctica y mejorarla.

Hasta hace poco tiempo, la investigación y la docencia se pensaban como campos completamente separados, la primera entendida como transmisión de conocimiento, la segunda como la producción de este; a partir de la propuesta de la práctica reflexiva, el docente investiga sobre su práctica desde la que genera análisis y transformación.

El esfuerzo en México para esta transformación ha sido lento, si bien existen diversas investigaciones y experiencias, no es una práctica de formación generalizada. En algunos programas de posgrados en educación, donde el objetivo es profesionalizar al docente para transformar su práctica educativa, sobrevive la tendencia al enciclopedismo, dejando de lado los procesos reflexivos sobre la práctica como forma para abordar la mejora de esta.

Lo que se persigue en este escrito es compartir algunas reflexiones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación, como un proceso de formación que pretenda aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores, considerados como elemento esencial en el camino de la llamada calidad educativa en México.

Se parte de varias premisas:

- a) En el terreno educativo no existen recetas que puedan aplicarse para solucionar los problemas que enfrentan los profesores.
- b) Dada la complejidad del acto didáctico, cuanto más sea analizado y comprendido por el docente desde su propia participación como un elemento de este, se producirán cambios en su actuación.

- c) La formación ofrecida en los posgrados en educación debe brindar elementos para favorecer el pensamiento reflexivo y la transformación de la práctica.

Se trabaja sobre los siguientes ejes temáticos: el desarrollo profesional; el pensamiento reflexivo; las competencias investigativas, y la práctica reflexiva. Es necesario necesario definirlos conceptualmente, debido a que algunos suelen usarse como sinónimos y se considera indispensable para comprender el trabajo que se desarrolla en la formación de posgrado.

## ¿PROFESIONALIZACIÓN O DESARROLLO PROFESIONAL?

La enseñanza y el aprendizaje en los posgrados en educación están ligados a procesos de profesionalización que implican que los estudiantes profundicen en los conocimientos especializados del campo educativo con el fin de mejorar su práctica. Según Calderón, Aguayo y Ávila (2018), se debe distinguir entre *profesionalización*, *profesionalismo*, *profesionalidad* y *desarrollo profesional docente*. La *profesionalización* admite diferentes expresiones: «formación continua, capacitación, perfeccionamiento, superación académica, aprendizaje permanente» (p. 20); según Perrenoud (2010), no se relaciona solo con el dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza aprendizaje: «Un profesional aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación» (p. 10). Para hacer esto posible, el docente además de los conocimientos propios del campo, debe contar con una serie de habilidades relacionadas con el pensamiento reflexivo y con el pensamiento científico.

La *profesionalidad*, manifiestan Calderón, Aguayo y Ávila (2018), se relaciona con los sentimientos de los docentes en cuanto a cómo son percibidos por la sociedad: «La valoración que esta hace sobre la importancia, prestigio y desempeño de su trabajo» (p. 22). Por otra parte, *profesionalismo* alude a «la calidad del trabajo y la manera en que los docentes se conducen con arreglo a determinados estándares» (p. 22);

mientras que el *desarrollo profesional* se concibe como los cambios que experimentan los docentes a lo largo de su vida profesional, en donde se integran rasgos de personalidad, de formación académica, experiencias profesionales y perspectivas de crecimiento, individual y colectivo .

Por su parte Day (2005) sostiene que el desarrollo profesional:

Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y las prácticas profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p. 17).

**Figura 1. Desarrollo profesional docente.**



Pensar en la labor del docente y en su desarrollo profesional, desde lo planteado por los autores mencionados, implica que este tenga autonomía profesional y responsabilidad en la toma de decisiones. Estos dos elementos son señalados por Perrenoud (2010) y otros autores (como Gimeno Sacristán, 1999; Contreras y Domingo, 1997, Rojas, 2004), como necesarios para alcanzar la profesionalidad.

En relación con esta autonomía, Rojas (2004) señala que no se trata de la libertad de acción que tienen los profesores en el ámbito de su trabajo individual en el aula, sino de la relacionada con la toma de decisiones dentro de la organización educativa, donde esta autonomía es muy limitada o inexistente; si se anula la autonomía, entonces «estamos negando uno de los dos elementos claves que configuran la identidad profesional» (p. 28). El otro elemento, menciona Rojas (2004), es el cuerpo de conocimientos formales que debe ser del dominio del profesorado.

El desarrollo profesional, desde las consideraciones expuestas, debe entonces orientarse desde diferentes ejes de formación; el primero para promover la adquisición de este cuerpo de conocimientos; en ese sentido se debe considerar el llamado conocimiento profesional de los profesores, del cual Shulman (1987), citado en Vergara y Cofré (2014), distinguió siete elementos:

Conocimiento del contenido (SMK), conocimiento del currículo (CUK), conocimiento pedagógico del contenido (PCK), conocimiento pedagógico general (GPK), conocimiento de los estudiantes y sus características (LK), conocimiento del contexto educacional (CK), y conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación (VAK) (p. 324).

De estos elementos, los autores refieren que el conocimiento pedagógico del contenido es el más importante, ya que integra el contenido y la pedagogía, conlleva a procesos de comprensión de «cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos» (p. 324). Es en este conocimiento en el que los docentes plantean problemas y desde donde elaboran soluciones.

Para que los estudiantes en el posgrado se apropien de los conocimientos es necesario que transiten de un aprendizaje superficial a un aprendizaje profundo, en el aprendizaje superficial, de acuerdo con Ortega y Hernández (2015), no hay una construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende, no se crean situaciones de aprendizaje que posibiliten ir más allá de una mera reproducción del conocimiento. En el aprendizaje profundo, señalan los autores, cada sujeto trabaja en la construcción de su conocimiento, a través de sus propias experiencias; desde ellas comprende y reconstruye significados, genera su propio conocimiento y desarrolla habilidades de pensamiento.

Mejorar el desempeño docente de los estudiantes de posgrado implica, además de los conocimientos, un «esfuerzo de autogestión, introspección, autocrítica, autovaloración y compromiso» (Iturbide, 2017, p. 19), lo que se relaciona con el segundo eje en la formación dirigido al desarrollo de habilidades del pensamiento reflexivo, recuperando para ello las experiencias vividas y encontrando su sentido. Se parte de considerar «al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias, antes, durante y después de la interacción con los alumnos» (Martín y Cervi, 2006, p. 420), que en conjunto con otros componentes, conforman la competencia reflexiva.

Un tercer eje de formación es el *habitus* investigativo, que aglutina conocimientos profesionales y habilidades del pensamiento reflexivo, Lozano y Echegaray (2011), lo definen como «el conjunto de saberes, disposiciones, habilidades y actitudes interiorizadas y orientadas a la labor constante de investigar reflexivamente la práctica docente» (pp. 9-10), los autores señalan que los elementos que lo integran son: capacidad de reflexionar sobre la práctica; actitud y capacidad de búsqueda y procesamiento de la información; habilidad para vincular la teoría y la práctica; conocimiento de métodos y técnicas de investigación.

El trabajar con estos ejes en la formación de los estudiantes favorece la confianza en sí mismos y suman a la construcción de su autonomía al descubrir, en la colegiación de la práctica, una fortaleza para su crecimiento profesional, al tiempo que transforman sus esquemas de

pensamiento, dejando atrás el trabajo individual y solitario del aula. Es lo que a Gimeno Sacristán (1999), llama «autonomía orgánica» y que describe como una fortaleza de las organizaciones para una enseñanza más coordinada.

## **PENSAMIENTO REFLEXIVO Y PRÁCTICA REFLEXIVA**

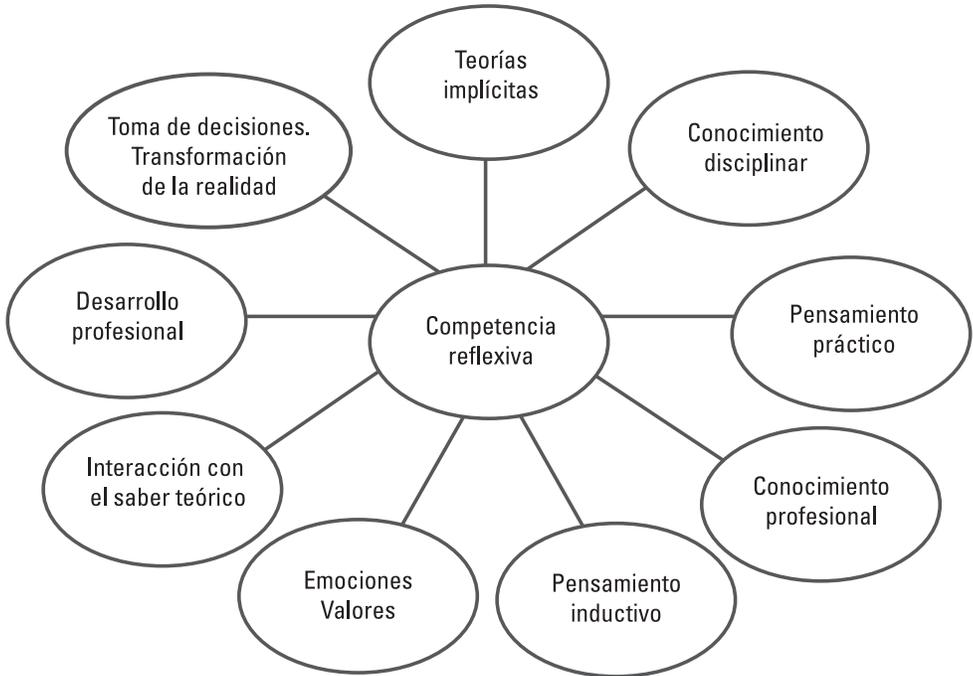
El pensamiento reflexivo, de acuerdo con Domingo y Gómez (2014), conlleva a la unión de teoría y práctica desde el propio contexto donde se desarrolla y profesionaliza la acción docente. En el caso de los estudiantes de posgrado se pretende que estos aprendan a «saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica, para ser capaz de diseñar proyectos de innovación educativa» (p. 76), lo que les permite comprender y dar sentido a cada una de sus decisiones y acciones para convertirse en profesores estratégicos.

Para favorecer esta visión de formación en los posgrados:

Se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrollan su actividad, que les permitan tomar decisiones respecto a su actuación como [...] docentes estratégicos de manera que vayan ampliando y enriqueciendo su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional (Monereo, *et al.* 2009, p. 52).

Estos instrumentos, métodos y estrategias ayudarán a que los estudiantes desarrollen la competencia reflexiva que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, se fundamenta en la reflexión y en métodos reflexivos como la práctica reflexiva. Gómez (2014), en Domingo y Gómez (2014), identifican las implicaciones de la competencia reflexiva.

**Figura 2. Implicaciones de la competencia reflexiva.**



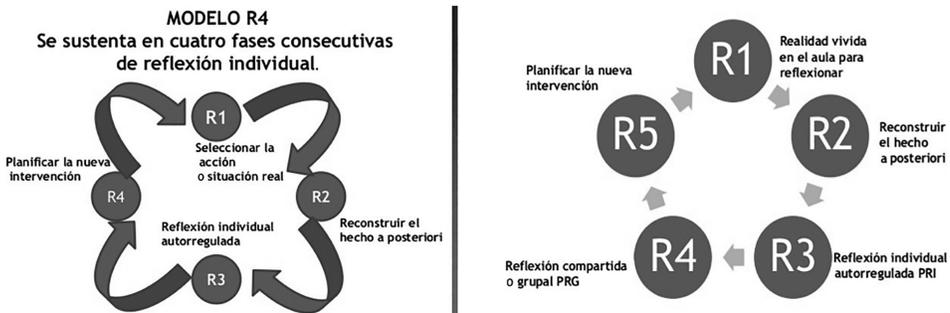
**Fuente:** Gómez Serés. Tomado de Domingo y Gómez (2014).

La competencia reflexiva se manifiesta en las tres fases o momentos que orientan el trabajo del docente: la planificación, la acción o aplicación de lo planeado, y la valoración o práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014). Estas fases corresponden a lo planteado por Schön (1997), en su modelo del pensamiento práctico, donde propone que el docente que aprende de y con su propia práctica, se convierte en un profesional reflexivo.

Formar este profesional —que reflexiona sobre su práctica para transformarla— significa fomentar los esquemas reflexivos de los docentes,

es decir formar el *habitus*, «los esquemas activan nuestros saberes declarativos o procedimentales» (Perrenoud, 2010, p. 79). La práctica reflexiva, señala Vergara (2017), es una perspectiva de formación «más comprehensiva porque el desarrollo de la formación se basa en la comprensión situacional, donde la práctica está basada en la interpretación de situaciones» (p. 51). Para propiciar la reflexión sobre la práctica, Domingo (2013) propone dos métodos que llamó R4 y R5.

**Fig. 3. Fases de métodos de práctica reflexiva R4 y R5.**



**Fuente:** Domingo y Gómez (2014).

Estos métodos propuestos por Domingo (2013), atienden a la capacidad del docente de pensar meta-cognitivamente, esto es «pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad» (Bain, 2007, p. 27). Se reconoce que en la enseñanza no existen reglas o recetas generales que resuelvan los problemas pedagógicos que enfrentan los docentes y que puedan ser aplicadas en todos los contextos: «No hay estilos docentes ni comportamientos concretos o válidos y transferibles universalmente [...] la base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor» (Gimeno y Pérez Gómez, 2008, p. 87).

Si bien el docente cuenta con la capacidad de pensar meta-cognitivamente, necesita de acompañamiento y mediación para orientar sus procesos reflexivos con el fin de alejarse de su práctica (el distanciamiento permite el análisis), construir conexiones significativas entre los saberes pedagógicos que posee y su práctica, y apropiarse de conocimientos para explicar y reorientar esas acciones.

## COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE REFLEXIVO

Las competencias investigativas se relacionan con las formas de observar y comprender la realidad, de abordarla, relacionarse con ella. Permiten aislar un problema, plantearlo y proponer soluciones. En este escenario de ideas, Latorre (2005) menciona que «la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autoreflexiva realizada por el profesorado con el fin de mejorar su práctica» (p. 9).

Dentro de las competencias investigativas están el saber observar y hacer preguntas, habilidades que se buscan desarrollar en los estudiantes en cualquier nivel educativo, desde la premisa que enseñar implica más que rellenar cabezas con información, es «ayudar a los alumnos a aprender a investigar y a pensar racionalmente, de manera crítica y reflexiva por sí mismos» (McKernan, 2001, p. 58).

El docente que desarrolla competencias investigativas «es capaz de indagar, analizar, interpretar las prácticas y situaciones académicas que el mismo quehacer docente conlleva» (Latorre, 2005, p. 12); es decir, se convierte en un docente reflexivo dentro del escenario del aula que comprende como dinámico y complejo.

Conviene puntualizar que el desarrollo de competencias investigativas no implica, necesariamente, formar investigadores; existen diferencias significativas entre los programas de posgrados destinados para la formación de investigadores y aquellos destinados a profesionalizar, porque además la investigación y la docencia son dos campos perfectamente diferenciados, Schmelkes (2013) puntualiza en ese sentido:

Es diferente formar para la investigación a quien será un profesional de la investigación [...] que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecer su tarea cotidiana (p. 350).

Glazman (2015), precisa una diferenciación conceptual de tres tipos de investigación: investigación para la docencia, investigación como docencia, y la investigación para la producción y aplicación del conocimiento, de tal suerte dice la autora, que la primera es un tipo de investigación de apoyo a la docencia, se orienta a la enseñanza y se comprende como «la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente que insiste en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica» (pp. 113-114). La autora puntualiza la importancia de este tipo de investigación en la formación porque implica que el docente profundice en su campo de conocimiento, en el manejo teórico metodológico de la educación y en las propuestas didácticas.

Porlán (2015), por su parte, argumenta que «existe una enorme dificultad para realizar con éxito la tarea de enseñar si no se cuenta con un conocimiento consciente, racional y en cierta manera científico de los procesos y elementos más significativos en el aula» (p. 30); reflexiona sobre la dificultad de enseñar a los docentes las actitudes y metodologías de investigación en el aula.

En el posgrado el reto es no solo favorecer las competencias investigativas para que sean utilizadas por los estudiantes en la elaboración de su tesis de grado, sino que además esas competencias se empleen en la investigación para la docencia, como lo expresa Glazman (2015). Se deben proponer estrategias de mediación que les faciliten elaborar relatos focalizando acontecimientos significativos, detallados suficientemente para luego analizarlos y que, además, desarrollen otras habilidades del pensamiento científico.

Esto significa propiciar el tránsito del estudiante de posgrado desde una visión de profesional restringido a uno ampliado que posee:

- Compromiso para poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo.
- Destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- Interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse, 2003, p. 197).

Según Porlán (2015), para que el profesor se interese y sea capaz de cuestionar e indagar en el sentido y naturaleza de su práctica existen tres condiciones «querer, saber y poder» (p. 38).

Querer supone:

- Que el profesor se sienta un profesional de la educación y no un mero asalariado.
- Que se le haya proporcionado una formación coherente, gratificante y eficaz, y se haya favorecido la creatividad de tal forma que, con todos estos elementos, él pueda ejercer su profesión.
- Que esté convencido de la importancia y valía de su trabajo para él, sus alumnos y la sociedad.
- Que trabaje en un contexto estimulante, motivador de colaboración y respeto.

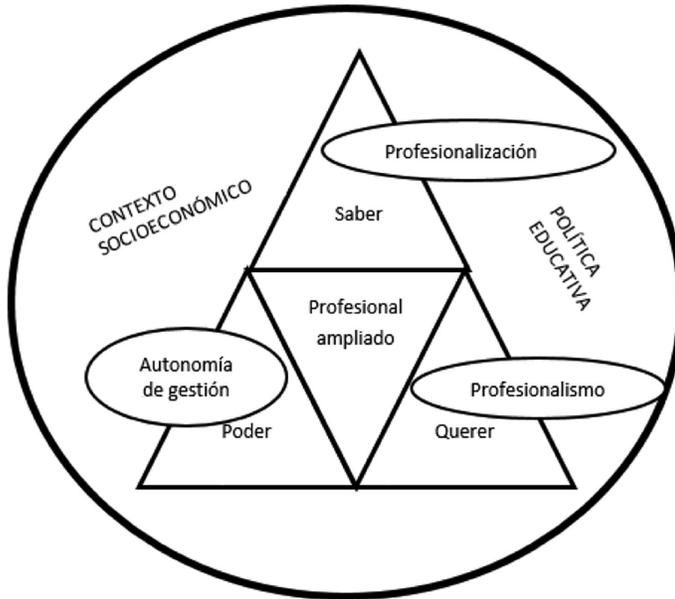
Saber significa:

- Saber que no se sabe. Esto significa asumir que no hay verdades absolutas.
- Saber que se trata de una investigación para la docencia y no de una investigación con la rigurosidad científica que se exige a los investigadores, para lo cual no tiene el tiempo ni la suficiente preparación. Saber que «es una investigación que penetra la acción del profesor y que puede realizar con sus compañeros de trabajo» (p. 41).

- Saber el sentido de la investigación. Es una investigación «para los profesores no sobre los profesores, de la escuela, no sobre la escuela» (p. 41).
- Saber cómo se hace. Esto significa contar con las competencias investigativas necesarias.
- Saber que es una investigación que debe ser compartida con el colectivo institucional.

En relación con el poder, Porlán (2015) puntualiza que deben existir condiciones para que el profesor pueda investigar su práctica y transformarla. Una de ellas es el tiempo que puede dedicar el profesor para las labores de investigación; otra es contar con un grupo o cuerpo colegiado donde se compartan experiencias: «Los individuos aislados no pueden desarrollar una acción educativa consistente» (p. 42); un tercer aspecto son las condiciones propias de la organización escolar, donde el número de alumnos implica mayor desgaste para el profesor y menos tiempo para investigar y reflexionar; y finalmente el autor señala la importancia de disponer de autonomía para tomar iniciativas. Aquí cabe recordar lo planteado por Stenhouse (2003), cuando dice que el currículum debe comprenderse como «un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica» (195), debe ser una invitación a la comprobación crítica y no una imposición y aceptación que convierte al profesor en un mero aplicador.

**Figura 4. Condiciones para el profesional ampliado.**



Porlán (2015), advierte que el cambio y mejora en el hacer del docente no depende totalmente del profesor, de su intencionalidad y compromiso, que existen factores como la organización de la escuela, el contexto socioeconómico, entre otros, que favorecen o limitan las posibilidades de transitar de un profesional restringido a un profesional ampliado.

## CONCLUSIONES

Profesionalizar a los docentes desde los posgrados en educación tiene serias implicaciones que van más allá de brindarles conocimientos teóricos suficientes, pertinentes y actualizados. Supone un replanteamiento curricular desde cada espacio de formación que facilite el

desarrollo profesional y, con ello, la mejora continua de la práctica educativa.

Las competencias investigativas permiten al docente tener elementos para analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre su práctica; le generan habilidades para estructurar su pensamiento, debatir y construir argumentos sobre lo que hace, por qué y para qué lo hace. Por eso un eje transversal en cualquier currículum de posgrado en educación debe ser el desarrollo del *habitus* investigativo.

Existen elementos que limitan la profesionalización del docente y que escapan a su ámbito de decisión y a cualquier propuesta de formación profesional, porque dependen de condiciones económicas, sociales y políticas en un tiempo y espacio determinado.

Si bien se ha generado conocimiento sobre la profesionalización de los docentes y se cuenta con propuestas que han sido aplicadas y probadas en eficacia como modelos de formación, es necesario continuar profundizando en su estudio, dada la complejidad del acto educativo y la diversidad de escenarios de formación.

## REFERENCIAS

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Calderón, J.; Aguayo, L. y Ávila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. México: Taberna Editores.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Ed. Publicia

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

Gimeno Sacristán, J. (1999). «El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes». Ponencia presentada en el «Congreso Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana». Torremolinos, 30 de octubre de 1999. Málaga, España. En *Revista Educación y Pedagogía*, 10(28) Consultado en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp>

Glazman (2015). «El vínculo docencia-investigación en la universidad pública». En Moran, P. (2015) (Comp.). *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*. México: UNAM.

Iturbide, P. (2017). «Experiencias de transformación de la práctica docente en educación superior». En López, J. (2017). *Transformación de la práctica docente universitaria: Aproximaciones desde la investigación acción*. México: Colofón.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Lozano, I. y Echeagaray, J. (2011). «Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), pp.1-24. Universidad de Costa Rica. Consultado en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10223/18086>

McKerna, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata.

Martín, E. y Cerví, J. (2006). «Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores». En Pozo, J. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España Graó.

Monereo, C. (Coord.) et al. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó.

Ortega, C. y Hernández, A. (2015). «Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente». *Revista RA XIMHAI*, 11(4), pp. 213-220. Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/461/46142596015/>

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Porlán, R. (2015). «El maestro como investigador en el aula». En Moran, P. (2015) (Comp.). *Docencia e investigación en el aula, una relación imprescindible*. México: UNAM.

Rojas, M. (2004). «La autonomía docente en el marco de la realidad educativa». *Revista Educere* 8(24), pp.26-33. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf>

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schmelkes, C. (2013). «Formación para la investigación». En López, M. Sañudo, L. y Maggi, R. (2013) (Coord.) *Investigaciones sobre la investigación educativa*. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE-ANUIES.

Stenhouse, L. (2003) (5ª. Ed.). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Vergara, C. y Cofré, H. (2014). «Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?» *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. XL, Número Especial 1: 323-338, 2014. Consultado en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718%2007052014000200019](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718%2007052014000200019)

Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores*. México: Universidad de Guadalajara.

# CONTEXTOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## LEARNING ENVIRONMENTS FOR FACILITATING REFLECTIVE THINKING IN HIGHER EDUCATION

*Marta Sabariego Puig, Antoni Ruiz Bueno,  
Ana Cano Hila y Angelina Sánchez Martí*

---

Marta  
Sabariego  
Puig

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI, UB).  
[msabariego@ub.edu](mailto:msabariego@ub.edu)

Antoni  
Ruiz Bueno

Licenciado en Filosofía y Letras, sección Psicología. Profesor asociado de materias de metodología de investigación e investigador de la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona  
[antoniruibueno@ub.edu](mailto:antoniruibueno@ub.edu)

Ana  
Cano  
Hila

Doctora en Sociología, Universidad de Barcelona. Profesora asociada e investigadora de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Creatividad, Innovación y Transformación Urbana (CRIT, UB). Departamento de Sociología, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Barcelona.  
[anabelencano@ub.edu](mailto:anabelencano@ub.edu)

Angelina  
Sánchez  
Martí

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Profesora e investigadora postdoctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Migraciones, Educación e Infancia (EMIGRA, CER-Migracions). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.  
[angelina.sanchez@uab.cat](mailto:angelina.sanchez@uab.cat)

## RESUMEN

Este ensayo es fruto de dos proyectos de investigación en docencia universitaria sobre el valor de las metodologías de carácter narrativo para fomentar el pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje, y el desarrollo personal y profesional del alumnado universitario. El texto recoge tres apartados teóricos sobre la fundamentación conceptual del pensamiento reflexivo; las características de los contextos de aprendizaje favorables al desarrollo de esta competencia básica para el aprendizaje en la universidad; y el valor de los dispositivos narrativos diseñados con este propósito. Concluye con propuestas para contribuir a la renovación y validación de una actividad docente organizada y estructurada a este efecto en la educación superior.

*Palabras clave:* ambientes de aprendizaje, educación superior, narrativa, proceso del pensamiento, proceso enseñanza aprendizaje.

## ABSTRACT

This article is the outcome of two research projects funded by the University Teaching Research grants. The projects traced the impact of narrative methodologies in reflective thinking among university students, and their impact in learning processes and their personal and professional development. The text is divided into three sections: The theoretical background on reflective thinking, the features of learning environments favouring the development of these skills, and the value of the narrative strategies to accomplish this goal. The text finishes with specific suggestions on how university teaching should be organized and structured in order to achieve the development and evaluation of reflective practice objectives so these ends might be promoted and evaluated.

**Keywords:** Learning environments, Higher education, Personal narratives, Teaching learning process, Thinking skills.

## INTRODUCCION

En la educación superior se observa un énfasis creciente sobre la necesidad de la reflexión como parte integral de aprender para aprender. Se trata de formar profesionales reflexivos en su aprendizaje y en el proceso de su desarrollo competencial y profesional. Es un reto justificado si consideramos el contexto social y simbólico de las sociedades contemporáneas (Bauman, 1999; Beck, 2006; Morin, Ciurana y Mota, 2002) que sitúa el significado de la información en el núcleo de la calidad educativa para transformar las informaciones en conocimiento, comprender mejor la realidad y transformarlo en pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2008). Las investigaciones recientes en los entornos virtuales (Chadha, 2017; Salter, Douglas y Kember, 2017), demuestran que el aprendizaje ocurre a través de un proceso igualitario en el cual los participantes generan, reflexionan y defienden sus ideas. Por lo tanto, la construcción de significado se crea a través de estos intercambios (Paul y Elder, 2012) y en un proceso de conexión entre diferentes nodos de información (Siemens, 2004).

Este planteamiento nos lleva a pensar sobre el valor de una de las vías más importantes para construir y reconstruir significados en las actividades de enseñanza y aprendizaje, que se plantean en el espacio universitario: la reflexión. La reflexión requiere formación y hábitos, espacios adecuados de aprendizaje (Gardner, 1991), ambientes de aprendizaje (Duarte, 2003; Paniagua y Istance, 2018) e incluso una cultura de pensamiento en el aula (Ritchhart, Church y Morrison, 2014; Ritchhart, 2015). Este panorama de exigencias y retos de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio, incertidumbre) supone un aprendizaje de las competencias desde una interpretación holística, comprensiva y más funcional (DeSeCo, 2003; Aguerrondo, 2009; Climent, 2010; Halász y Michel, 2011; Buscà, Ambròs y Burset, 2017), muy vinculado con el concepto de conocimiento práctico (Schön, 1983) para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional. En palabras de Pérez Gómez (2008: 71): tiene que ser necesariamente reflexivo e «incluirá habilidades mecánicas y rutinas repetitivas, pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar estas rutinas para que sean adecuadas para entender una situación, problema o contexto». Este es el aprendizaje relevante, estratégico o el pensamiento práctico deseable en la educación superior, y que Nussbaum (2002) sitúa en una triple práctica en la enseñanza y la vida universitaria: el examen crítico de uno mismo y de la propia experiencia; la asunción de la responsabilidad social; y la empatía y reconocimiento de otras perspectivas. Este contexto básico de formación permite, además de aprender a hacer como sugiere la enseñanza por competencias, que el alumnado aprenda a ser, conocer, vivir y estar en el mundo, además de situarse, tal y como hemos podido constatar en las experiencias de innovación desarrolladas hasta la actualidad en los proyectos anteriores (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019; Sánchez, Sabariego, Ruiz y Anglès, 2018).

## ANTECEDENTES

Este ensayo es fruto de dos proyectos de investigación<sup>1</sup> centrados en las metodologías de carácter narrativo y (auto)biográfico (Contreras, 2011; Suárez, 2011) para fomentar el pensamiento reflexivo en lo que se aprende, en el propio proceso de aprender, y en el desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suárez, 2011). El interés en esta trayectoria ha permitido identificar las características de los contextos de aprendizaje favorables al desarrollo de esta competencia básica para el aprendizaje en la universidad, entendiendo el aula como un espacio para enseñar a pensar, y generar una cultura del pensamiento favorable a una enseñanza desde las habilidades reflexivas.

Los adelantos de la psicología cognitiva en las últimas décadas del siglo XX y los resultados de las investigaciones recientes, han hecho posible que el aprendizaje reflexivo se postule ya como una perspectiva educativa en Educación Superior (Brockbank y McGill, 1998, 2002) y en la actualidad es reconocido como un rasgo de calidad de la docencia universitaria, estrechamente relacionado con el desarrollo competencial del alumnado. Son escasas las definiciones de aprendizaje reflexivo disponibles en la literatura actual, pero, aun siendo diversas y variadas, sí puede destacarse un elemento común en que convergen todas ellas: comprender que se trata de un proceso en el cual intervienen de forma sustancial las habilidades reflexivas por parte de quien aprende. En este marco didáctico entendemos que el aprendizaje es el objetivo o fin que se pretende en los estudiantes y, concretamente este aprendizaje, se encuentra mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada. Si bien la reflexión es un rasgo

<sup>1</sup> Concedidos en las convocatorias de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria (REDICE 14-1511 y REDICE 16-1660), financiados por el Instituto de Desarrollo Profesional-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. Se trata de proyectos interuniversitarios desarrollados con la participación de cinco universidades de ámbito estatal: la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Castilla La Mancha, la Universidad de Valencia, Florida Universitaria (Unidad de Educación) y la Universidad de Burgos.

natural del ser humano, nuestra mirada se dirige a la transformación de la reflexión ocasional en una reflexión sistemática (Domingo, 2014) para potenciar el aprendizaje profundo en la formación universitaria.

Las habilidades reflexivas aportan al aprendizaje los rasgos que le añaden valor didáctico: significatividad, funcionalidad (Ausubel, 1975) y relevancia (Pérez Gómez, 2008). Por eso podemos afirmar que el aprendizaje basado en la reflexión es el que transforma el conocimiento en aprendizaje, produciendo cambios consistentes en la estructura cognitiva del estudiante y en el cual se integran dimensiones no estrictamente cognitivas. Cuando el proceso de aprendizaje está mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada se ve significativamente enriquecido al integrar más dimensiones vivenciales y emocionales: la experiencia, la intuición, las vivencias, los sentimientos, los valores, la creatividad y la singularidad de cada persona.

A partir de la diferenciación que Bateson (1973) propone sobre los tres niveles de aprendizaje, el aprendizaje reflexivo se sitúa en el nivel superior, por sus características específicas. Se trata de un aprendizaje de tercer orden que supone descubrir la capacidad de dudar de la validez de las percepciones sostenidas con anterioridad, versando el aprendizaje sobre el aprendizaje mismo. Toma el nombre de reflexivo porque es mediante la reflexión como este aprendizaje trasciende sobre sí mismo. El aprendizaje reflexivo es capaz de adoptar una meta visión no solamente de los contenidos, sino también del proceso. En la medida en que el estudiante interpela al propio marco referencial (el saber construido), permite que el aprendizaje sea verdaderamente reflexivo. Estamos ante un aprendizaje de carácter activo y de estructura holística que enriquece el conocimiento, involucra las propias experiencias y el diálogo con los otros, y reconoce el contexto emocional, social y político de quien aprende.

Potenciar el aprendizaje reflexivo es propiciar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento reflexivo (Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández, y Pérez, 2013; González-Moreno, 2012; Phan, 2008; Romero, 2007).

Las habilidades reflexivas son importantes no solo por su papel en la adquisición de competencias, sino también en la reformulación del

conocimiento, la práctica y la experiencia humana (Fullana *et al.*, 2013), claves de la práctica reflexiva, entendida como el diálogo entre el pensamiento y la acción, a través del cual se aprenden nuevas y mejores habilidades, integrando la teoría y la práctica (Schön, 1983).

## EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA EDUCACION SUPERIOR

John Dewey ya en 1933, en su obra *How we think*, definía el pensamiento reflexivo como el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y sus producciones. Se trata de una actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza un cuidadoso examen de los principios que sustentan la práctica reflexiva (Romero, 2007). El pensamiento reflexivo se entiende como una competencia genérica clave para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios (Villa y Poblete, 2007). Desde el contraste realizado de las diferentes definiciones teóricas para la docencia en este contexto (Sabariego Ed., 2018), podemos concluir que el pensamiento reflexivo es el modo de pensar que nos permite «revisar» nuestras ideas y tomar conciencia de ellas, reconocer y valorar nuestra forma de pensar. Pensar reflexivamente facilita tomar conciencia de nuestro «estilo de pensamiento», así como de los «aprendizajes realizados y en proceso», su interpretación y valoración; todos ellos elementos clave —y muy relevantes— para un ejercicio de aprendizaje sostenible, como el aprendizaje basado en competencias.

En este proceso se han identificado diversos modelos con etapas y niveles jerárquicos de reflexión (Bain, Ballantyne, Mills y Lester, 2002; Dewey, 1989; Romero, 2007; González-Moreno, 2012; Grossman, 2008; Villa y Poblete, 2007; Phan, 2008; Ryan, 2013). Los autores coinciden que la concientización constituye la dimensión de base para la acción reflexiva transformadora (Gaitán, 2007), siendo el resultado último la (re)incorporación de nuevas cualidades en el conocimiento y en las habilidades de quienes lo ejecutan. En palabras de González-Moreno (2012), «la actividad de enseñanza implica un avance, desde una actitud crítica y analítica, que permita reconstruir en detalle la experiencia para aprender» (p. 613).

En el marco de los proyectos desarrollados, se consideraron indicadores en tres niveles jerárquicos necesarios, como base orientadora de las actividades propuestas para su desarrollo (Villa y Poblete, 2007; Ryan, 2013):

- El análisis de los procesos de pensamiento: el alumnado informa y delibera sobre un foco claro.
- Las cualidades del pensamiento del alumnado: se explicita el razonamiento, oralmente o bien por escrito, al analizar una situación o un documento, o intentar resolver un problema. Debe presentar conexiones con las propias habilidades y conocimientos previos, junto con los valores y prioridades para examinar posibilidades diferentes y considerar todas las implicaciones.
- La calidad del pensamiento crítico y transformador del alumnado. Es el nivel más alto de reflexión y el más difícil de conseguir. Los estudiantes demuestran ideas nuevas, toman decisiones específicas sobre la práctica futura: el resultado es la formación o incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades que ya se poseían. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de examinar y reflexionar sobre las propias creencias, filosofías y prácticas, es más probable que se perciban a sí mismos como agentes activos y aprendices a lo largo de la vida en su marco académico y profesional.

Los resultados obtenidos confirman el valor de elementos clave para crear contextos de aprendizaje de calidad para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación superior: espacios de contraste, interacción y reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje «que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas» (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013: 15). Otras investigaciones (Fullana *et al.*, 2013) avalan la mayor calidad del proceso de aprendizaje y el valor del pensamiento reflexivo para esforzarse más a aprender (actividad, implicación y experimentación son principios clave de las metodologías por la escritura reflexiva), para ser más conscientes de lo que tiene sentido en el aprendizaje realizado (significatividad y funcionalidad) y para aprender de uno mismo, a partir de lo

que ya se conoce (la escritura de la experiencia desde una perspectiva autobiográfica).

En el plano de la enseñanza, implica también un cambio de enfoque hacia nuevos espacios donde el soporte y la retroalimentación (*feedback*), integrados en la evaluación formativa, cobran una gran relevancia (Ion, Silva y Cano, 2013), y son claves para la optimización del pretendido desarrollo competencial y profesional en la Universidad. El papel docente es imprescindible para recrear ambientes formativos adecuados que despierten la curiosidad y la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Medina, Jarauta, y Imbernon, 2010). La educación superior debe convertirse en un espacio de reflexión, y el pensamiento reflexivo, por lo tanto, tiene que situarse tanto en las actividades de enseñanza como en el proceso de aprendizaje.

## LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIOS DE REFLEXIÓN

El desarrollo del pensamiento exige crear espacios adecuados de aprendizaje (Gardner, 1991) que pongan en juego la reflexión e influyan en la autorregulación de este proceso por parte del alumnado (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez-Fernández, 2002). A la luz de estas consideraciones, se asume que el desarrollo del pensamiento reflexivo tiene un origen social y sigue una opción metodológica desde una perspectiva socio constructivista y situada (Coll, 2012; Tejada y Ruiz, 2013; Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Las actividades de enseñanza y de aprendizaje se conciben como experiencias sociales y emocionales para favorecer la mediación de los estudiantes consigo mismos y con los demás, conjugando la perspectiva cognitiva y emocional, la lógica narrativo-pedagógica y el aprendizaje autogestionado:

- El aula acontece un espacio donde crear situaciones que proporcionan experiencias, y el resultado de las cuales es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quienes las ejecuta.
- El alumnado es el protagonista en el camino de escuchar y aprender, desde la propia vivencia y experiencia, aquello que le lleva de nuevo cada materia.

- Las estrategias narrativas a través de textos resonantes, espacios de conversación, contextos de aprendizaje fuera del aula (espacios profesionalizadores) y mediante la observación directa de la realidad, constituyen una buena opción para el aprendizaje participativo-guiado y la promoción de la reflexión en y sobre la propia práctica.

Por otra parte, el pensamiento reflexivo para el desarrollo académico o profesional implica un propósito consciente y declarado (Moon, 2006) y requiere una estructura mediatizada (Talizina, 2009), apoyada en recursos externos e internos. Las actividades de enseñanza y aprendizaje favorables al desarrollo de las habilidades reflexivas deben orientarse a que el alumnado sea consciente respecto de lo que dice y lo que hace. Por todo ello, la selección de las tareas, así como la ejecución de la estrategia y su orientación en un clima social idóneo, deben diseñarse y organizarse de manera deliberada. Estamos de acuerdo con Talizina (2009) cuando reivindica que una propuesta pedagógica con este propósito (favorable al desarrollo del pensamiento reflexivo) debe responder a la teoría de la actividad con orientación y sistematización, y a partir de unos principios que están en la base de todas las experiencias aportadas (González-Moreno, 2012): a) retroalimentación permanente en un clima social de confianza; b) autorregulación del alumnado para realizar las tareas activamente y experiencialmente; c) consignas claras sobre qué tienen que hacer y por qué deben hacerlo; y d) soporte según los requerimientos de aprendizaje.

La tarea de enseñanza, por lo tanto, va más allá de dinamizar dispositivos: exige crear condiciones, contextos con una tríada deseable en las actividades de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo: guía, reflexión y autonomía, donde el soporte y la retroalimentación integrados en la evaluación formativa cobran una gran relevancia (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019). También es interesante tener en cuenta el concepto de cultura de pensamiento que, en los últimos años, se ha ido consolidando progresivamente y que se entiende como «un ámbito del aula en el cual varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar [...] el buen pensamiento» (Tishman, Perkins y Jay, 2006). En esta transformación educativa se han identificado diferentes fuerzas culturales (Ritchhart, Church

y Morrison, 2014; Dole, 2015; Ritchhart, 2015) que, en cierto modo, influyen a la hora de crear una cultura de pensamiento y ayudar a comprender el contexto donde pueden utilizarse formas de hacer visible el pensamiento al aula: expectativas para el aprendizaje del grupo clase, oportunidades para realizar las expectativas, tiempos para pensar (al aula, en el grupo y en espacios adicionales), el modelado (por parte del docente), el lenguaje del pensamiento (condicional y que reconoce posibilidades, alternativas y perspectivas), ambiente físico, interacciones y las rutinas de pensamiento.

Desde la perspectiva de los estudiantes, un proceso de aprendizaje con actividad reflexiva requiere tres procedimientos básicos (González-Moreno, 2012; Solovieva y Quintanar, 2004): considerar el comportamiento propio (como se aprende); ser consciente de lo que se aprende, y regular el propio proceso de aprendizaje. El relato y la escritura de la experiencia a través de las estrategias narrativas (Suárez, 2011; Alliaud y Suárez, 2011), y la responsabilidad y autonomía exigidas a las modalidades de aprendizaje centrado en el estudio y trabajo autónomo del alumno (De Miguel, 2006), favorecen estos requerimientos y, por lo tanto, se consideran actividades interesantes para promover el aprendizaje reflexivo en la Universidad. Son actividades de aprendizaje reflexivo, si bien la prioridad, de acuerdo con la línea de investigación iniciada en los proyectos anteriores, fue reforzar la producción de relatos escritos y potenciar la escritura académica como herramienta de reflexión pedagógica en la educación superior.

La escritura y la narración ayudan a construir el pensamiento (Domingo y Gómez, 2015), estableciendo la relación de este con la acción, la experiencia y los aspectos afectivos y motivacionales (autoeficacia, planteamiento de metas propias, interés por las tareas). La perspectiva narrativa y autobiográfica resulta muy interesante para fomentar la reflexión en y sobre el proceso de construcción y desarrollo competencial y profesional en la universidad (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2011; Suárez, 2011), y así lo hemos querido presentar con evidencias desde la práctica en un trabajo reciente (Sabariego, 2018).

## **LAS METODOLOGÍAS NARRATIVAS COMO ACTIVADORAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO**

Las metodologías narrativas, propias de las ciencias sociales, se sitúan en el enfoque hermenéutico o interpretativo, y aportan al contexto social y simbólico posmoderno su énfasis en la construcción del significado y la validez desde múltiples perspectivas. Las narraciones son potencialmente ricas para producir un saber que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está para venir. Además, son enormemente útiles para desarrollar la reflexividad y el pensamiento reflexivo del alumnado en su proceso de aprendizaje (Fullana *et al.*, 2013; González-Moreno, 2012; Medina, Jarauta, e Imbernón, 2010; Pérez-Burriel, 2010; Phan, 2008; Romero, 2007).

Representan un giro epistemológico dirigido a indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa, y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de un profesorado en permanente formación (Suárez, 2011). La escritura reflexiva exige la mediación (interna o externa) en todo aprendizaje y, afirma Contreras (2011, p. 40), es una escritura de la experiencia desde una perspectiva autobiográfica, que sitúa el alumnado en una relación pensante con lo que hace y le pasa (en el aula) para aprender con sí mismo, por sí mismo y de sí mismo. El elemento añadido radica en la posibilidad de producir ideas y reflexiones a través de lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas situaciones de aprendizaje deliberativo. Con los diferentes niveles de reflexión, se facilita la unión entre el saber y el hacer (cursos de acción), así como la posibilidad de creaciones (se abren interrogantes en forma de indagaciones y (re)construcciones del conocimiento) y su trascendencia (se promueven respuestas diversas, la actividad creativa de la reflexión, abriéndose a diferentes maneras de ver la realidad).

En nuestro trabajo (Chisvert, Palomares, y Soto, 2018), el uso de los dispositivos narrativos (básicamente, relatos escritos) se confirma como útil para fomentar el pensamiento reflexivo en lo que se aprende, en el propio proceso de aprender, y en el desarrollo competencial

y profesional del alumnado. Se trataba de poner en juego la subjetividad de los estudiantes a través del relato, indagar, reconstruir, documentar y comunicar el conocimiento construido en su experiencia de aprendizaje. La reflexión del estudiantado se incrementó mediante estrategias como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema, el análisis y el intercambio de materiales de elaboración personal, y la formulación de preguntas que el alumnado se hace, preguntas sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas que realizan (Tesouro, 2005). También es interesante considerar que la reflexión no solo versó sobre la ejecución de la tarea, sino que incluía la reflexión del estudiante sobre el propio proceso de realización de las actividades propuestas (García, 2012).

En el proceso de aprendizaje, la escritura de la experiencia permitió verse, (re)pensarse, incorporarse y ponerse en juego frente aquello vivido, aquello enseñado y aquello presentado en el aula. Entre los principios de intervención para hacerlo posible, fueron especialmente relevantes:

- La introducción de una mirada autobiográfica, desde la propia experiencia, con respecto de aquello que traemos al aula sin abstraerse de lo vivido.
- La búsqueda del sentido de aquello vivido en el aula. Se trataba de permitir al alumnado ponerse en situación de novedad ante aquello vivido, pensar, dar una nueva significación a lo acontecido, preguntarse sobre el sentido de las cosas.
- El intercambio (en grupo) para «pensar con», «en presencia de» y en entornos de aprendizaje significativos. Esta mediación favorece la apertura del pensamiento, trascendiendo lo que pasa para aprender.

Las narrativas personales y experienciales han permitido situar el currículum académico en relación con la construcción de la identidad, de los significados, del saber práctico, del tiempo y de las claves cotidianas.

## CONCLUSIONES

Las evidencias obtenidas de los proyectos desarrollados permiten concluir que los estudiantes valoran positivamente las tareas diseñadas y las metodologías narrativas como activadores del pensamiento reflexivo: a) les ayudan a la gestión de la carrera dentro de su proyecto vital como futuros profesionales y como personas; b) son más conscientes de lo que tiene sentido en su aprendizaje; c) permiten un desarrollo más funcional de las competencias para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional, y d) se esfuerzan más a aprender y aprender de y desde uno mismo, a partir de lo que ya conocen.

También ponen de manifiesto que la tarea de enseñanza va más allá de dinamizar dispositivos: exige crear condiciones indispensables, contextos que promuevan la reflexión e influyan en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez Fernández, 2002). El desarrollo del pensamiento reflexivo ha implicado un cambio de enfoque hacia las aulas como espacios para la reflexión con cultura de pensamiento, «lugares en donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos sus miembros» (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014).

Las experiencias desarrolladas han ilustrado diferentes contextos y situaciones de aprendizaje que conjugan la perspectiva cognitiva y emocional, la lógica narrativo-pedagógica y el aprendizaje autogestionado, alrededor de tres fuerzas culturales (Dole, 2015; Ritchhart, 2015; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014) o tres dimensiones claves comunes para una cultura de pensamiento en la educación superior: oportunidades de aprendizaje, autorregulación y protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje, y un clima social de confianza en el aula. ■

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Complex knowledge and education competences*. Geneve, Suiza: UNESCO-IBE.
- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: CLASCO.
- Ausubel, D. (1975). «Cognitive structure and transfer». En N. Entwistle y D. Hounsell (Eds.). *How Students Learn*, Lancaster, Reino Unido: Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bateson, G. (1973). *Steps Towards an Ecology of Mind*. Londres, Reino Unido: Paladin.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). «How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?». *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Brockbank, A. y McGill, Y. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid, España: Morata.
- Buscà, F.; Ambrós, A., y Buset, S. (2017). «Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1999 to 2013». *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 144-156. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=Articles&pg=2&id=EJ1133991>
- Climent, J. B. (2010). «Reflexiones sobre la educación basada en competencias». *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Contreras, P. (2011). «Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado». En A. Alliaud y D. H. Suárez (Eds.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires, Argentina: CLASCO.

Coll, C. (2005). «Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-186). Madrid, España: Alianza. Psicología y Educación.

Chadha, A. (2017). «Comparing student reflectiveness in online discussion forums across modes of instruction and levels of courses». *Journal of Educators Online*, 14(2), 1-19.

Chisvert, M. J.; Palomares, D., y Soto, D. (2018). «Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo». En M. Sabariego (Ed.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona, España: ICE y Octaedro.

De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid, España: MEC/Universidad de Oviedo.

DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Dole, S. F. (2017). «Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools». *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2).

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

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión sistemática*. Saarrbrücken. Alemania: Ed. Publicia.

Duarte, D. J. (2003). «Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual». *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R., y Pérez, M. (2013). «Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona». *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60-76.

Gaitán, C. (2007). «Paulo Freire: una pedagogía del diálogo». En: *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (pp. 17-29). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

García, M. (2012). «La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221.

Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada*. Barcelona, España: Paidós.

González-Moreno, C. X. (2012). «Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.

Grossman, R. (2008). «Structures for facilitating student reflection». *College Teaching*, 57(1), 15-22.

Halász, G. y Michel, A. (2011). «Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation». *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.

Ion, G., Silva, P., y Cano, E. (2013). «El feed-back y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios». *Revista de currículum y formación profesorado*, 17(2), 283-301.

Martínez Fernández, J. (2002). «Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder». *Revista de Pedagogía*, 23(68), 477-494.

Medina, J. L., Jarauta, B. y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona, España: ICE y Octaedro.

Moon, J. A. (2006). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Londres, Reino Unido: Routledge Falmer.

Morin, E., Ciurana, E. R. y Mota, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Unesco, IIPC, USAL.

Nussbaum, M. C. (2002). «Education for citizenship in an era of global connection». *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 289-303.

Paniagua, A. y Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. París, Francia: OECD Publishing.

Paul, R. y Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning & Your Life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Publishing.

Pérez Gómez, A. I. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En J. Gimeno Sacristán (Ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid, España: Morata.

Phan, H. P. (2008). «Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6), 571-602.

Ritchhart, R.; Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Barcelona, España: Paidós.

Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass

Romero, L. (2007). «Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos». *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 7-14.

Ryan, M. (2013). «The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education». *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-151. doi: <http://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>.

Sabariego, M. (Ed.). (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona, España: ICE y Octaedro.

Sabariego, M.; Sánchez, A. y Cano, A. (2019). «El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas». *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 105-125.

Sánchez, A.; Sabariego, M.; Ruiz, A. y Anglès, R. (2018). «Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking through mediated narratives to enrich higher education students' learning». *Thinking Skills and Creativity*, 29, 12-22. doi: 10.1016/j.tsc.2018.05.008

Salter, S., Douglas, T., y Kember, D. (2017). «Comparing face-to-face and asynchronous online communication as mechanisms for critical reflective dialogue». *Educational Action Research*, 25(5), 790-805.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, EUA: Basic Books.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2004). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Suárez, D. H. (2011). «Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios». *Educación y Pedagogía*, 61(23), 11-24.

Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B.; Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid, España: SM

Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). «Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones». *Educación XXI*, 19(1), 17-39.

Tesouro (2005). «La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar». *Educación*, 35, 135-144.

Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (2006). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Torrano, F., Fuentes, J.L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

# FORMACIÓN EN PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN ENFERMERÍA: ANÁLISIS CURRICULAR EN CUATRO UNIVERSIDADES CHILENAS

## TRAINING IN REFLECTIVE AND CRITICAL THINKING IN NURSING: CURRICULAR ANALYSIS IN FOUR CHILEAN UNIVERSITIES

*Bruna Espinoza Fernández, Silvana Castillo-Parra,  
Jessica Olate Andaur, Pamela Torres,  
Marcela Baeza, Carolina Arévalo Valenzuela y  
Alejandra Rojas-Rivera*

---

**Bruna  
Espinoza  
Fernández**

Doctora en Enfermería. Coordinadora Cono-Sur de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería. Profesora Adjunta, Universidad de Valparaíso.  
[bruna.espinoza@uv.cl](mailto:bruna.espinoza@uv.cl)

**Silvana  
Castillo-Parra**

Doctora en Educación. Profesora Asociada y Directora del Departamento de Enfermería, Universidad de Chile. Integrante Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería.  
[scastillop@uchile.cl](mailto:scastillop@uchile.cl)

- Alejandra  
Rojas-  
Rivera** **Jessica  
Olate A.** Magister en Educación en Ciencias de la Salud. Profesora Asistente, Universidad de Chile. Integrante de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería.  
[jolate@uchile.cl](mailto:jolate@uchile.cl)
- Carolina  
Arévalo V.** **Pamela  
Torres** Magister en Educación. Directora Escuela de Enfermería Universidad Diego Portales. Secretaria de la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería. Región Cono Sur.  
[Pamatorres.p@gmail.com](mailto:Pamatorres.p@gmail.com)
- Marcela  
Baeza** Magister en Docencia para la Educación Superior. Profesora Asistente, Universidad de Santiago. Miembro de la Red Iberoamericana de Educación en Enfermería.  
[Marcela.baeza@usach.cl](mailto:Marcela.baeza@usach.cl)
- Profesora Asistente, Universidad de Santiago. Miembro de la Red Iberoamericana de Educación en Enfermería.**  
[Carolina.arevalo@usach.cl](mailto:Carolina.arevalo@usach.cl)
- Magister en Enfermería Geriátrica. Profesora Titular, Universidad de los Andes Las Condes, Santiago. Miembro de la Red Iberoamericana de Educación en Enfermería**  
[Enfermería-interalered@gmail.com](mailto:Enfermería-interalered@gmail.com)

## RESUMEN

La formación de enfermeros contempla desarrollar lógicas de razonamiento, para promover el pensamiento reflexivo y crítico (PCR), y aplicarlo en el actuar profesional. Esta investigación pretende determinar

la presencia de PCR en el currículum de Enfermería de cuatro universidades chilenas, como parte de estudio multicéntrico desarrollado por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE) mediante estudio cuantitativo exploratorio-descriptivo. Con aprobación del Comité de Ética, se aplica cuestionario, analizando datos con Programa SPSS. Se caracterizan los docentes de cada unidad académica, número de estudiantes, además de las declaraciones de PCR en Planes de estudio, estrategias didácticas y de evaluación explícitas en los cursos. Concluimos que las cuatro escuelas estudiadas declaran el PRC en sus perfiles y planes de estudio, aunque el nivel de implementación y evaluación en sus cursos es diverso. Futuras investigaciones requieren indagar cualitativamente el modo en que docentes desarrollan PCR con estudiantes, y su impacto en el aprendizaje.

*Palabras clave:* Educación en Enfermería, pensamiento, currículum,

## **ABSTRACT**

Nurse training contemplates the development of logic reasoning to promote reflective and critical thinking (RCT) and its application to professional action. The present study aims to determine the presence of RCT in the nursing curriculum of 4 Chilean universities. The multicenter study promoted by the Ibero-American Network of Nursing Education Research (RIIEE) was accomplished by an exploratory-descriptive quantitative study. With the approval of the Ethics Committee, a questionnaire was applied and the data gathered analyzed with the SPSS Program. Descriptions about Professors in each academic unit, number of students, pronouncements of RCT in study plans, didactic strategies and explicit evaluation protocols are provided. Final conclusions point out to the fact that although the four Nursing schools in the study declare RCT in their profiles and study plans, the level of implementation and evaluation in their courses is diverse. Future research requires a qualitative inquiry into the way in which teachers specifically interact with students and their impact on learning.

*Keynotes:* Education, Nursing, Thinking.

## INTRODUCCIÓN

La profesión de Enfermería ha ido evolucionado hacia el paradigma de la transformación, que comprende cada fenómeno como único e irrepetible, lo cual inspira el desarrollo de nuevas concepciones de la disciplina enfermera (Martínez, Olivera, 2011). El debate permanente respecto con la concepción de la disciplina de Enfermería, concluye que esta incluiría tanto un cuerpo de conocimientos teóricos, así como también valores, creencias y una práctica compartida entre los miembros de la comunidad de Enfermería (Urra, 2009). En tal contexto, la profesión de Enfermería, conjuntamente con su rol asistencial, orienta la formación de las futuras generaciones en el desarrollo de valores compartidos, además de lógicas de razonamiento, que buscan promover y aplicar el pensamiento reflexivo y crítico en todas las acciones profesionales. Es así que, en las últimas décadas, los términos relacionados con la práctica reflexiva y la reflexión son conceptos que se han incorporado desde etapas iniciales de la formación de los futuros profesionales de Enfermería.

En consideración a lo antes expuesto, parece razonable abordar el concepto de reflexión, cuya complejidad y multidimensionalidad le brindan límites difuminados que obstaculizan definirlo y enseñarlo (Joelle y Kerry 2002), así como consensuar métodos que puedan demostrar el real impacto de sus resultados (Mann, Gordon y MacLeod, 2009). Es innegable el aporte a la conceptualización y aplicabilidad de la reflexión en el aprendizaje y desarrollo intelectual, expuesto entre otros por Dewey (1989), Schön (1992) y Perrenoud (2004). La reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989). Por su parte, Schön (1992) concibe la reflexión como aprendizaje desde los eventos e incidentes experimentados durante la práctica profesional. Boud *et al.* (1998), además de considerar los ámbitos intelectuales en la reflexión, incorporan aspectos afectivos que la persona pone en marcha para explorar sus experiencias para alcanzar nuevas apreciaciones y mayor comprensión sobre ellas. Según Somerville (2004), la reflexión como proceso de exploración de la propia experiencia, permite crear y clarificar los propios significados que cada sujeto le otorga a la misma.

## La reflexividad puede resumirse como

[...] un proceso personal de interpretación y comprensión respecto a situaciones problemáticas de la práctica que son siempre únicas y ambiguas, que están saturadas de conflictos de valores, y resultan por tanto inciertas y complejas de enfrentar para el practicante (Castillo, 2014: 66).

Por su parte, Domingo (2012) propone la práctica reflexiva como una metodología de formación donde la experiencia en contexto es el punto de partida para dicha reflexión.

Los trabajos en el ámbito de Enfermería, concluyen que la reflexión ayuda a contextualizar los cuidados enfermeros (Durgahee, 1996) y a integrar la teoría y la práctica (Boud y Walter, 1998). El hábito reflexivo promueve el permanente cuestionamiento de la práctica enfermera, contribuyendo al aprendizaje significativo de los estudiantes de Enfermería y al desarrollo de profesionales expertos (Rodríguez, 2012). Asimismo, la reflexión favorece también la construcción compartida de significados entre los profesionales de Enfermería, lo cual permitiría potenciar la comunicación entre ellos (Medina, 2017).

En este complejo escenario, la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), el año 2014, dio inicio a un proyecto multicéntrico titulado «Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería: situación de Iberoamérica», donde participaron países de Iberoamérica a través de cinco regiones. Dicho estudio posee diversas fases, tanto diagnósticas como de intervención, que apuntan a contar con información sistematizada de evidencias sobre la enseñanza del pensamiento reflexivo, para posteriormente ofrecer, como Red e instancia colegiada, propuestas y recomendaciones de enseñanza aprendizaje, que permitan empoderar a las nuevas generaciones de profesionales de Enfermería, empleando como centro de innovación y desarrollo el pensamiento reflexivo y crítico.

En el contexto antes mencionado, la investigación expuesta en el presente trabajo, corresponde a un estudio de la situación de cuatro universidades chilenas respecto del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el currículum de Enfermería.

Esta investigación aporta conocimientos sobre el contexto de formación en Enfermería, así como la manera de abordar la competencia de pensamiento crítico y reflexivo a lo largo de los cinco años de formación, sus fortalezas y aspectos necesarios de mejorar.

## **Objetivo General**

Determinar la presencia de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico o afines en cuatro currículums de Enfermería, chilenos.

## **Objetivos Específicos**

- Caracterizar cada currículo con base en su referencial pedagógico.
- Identificar tipo de competencias declaradas en las asignaturas del currículo que desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico.
- Describir cómo el pensamiento crítico y reflexivo se implementa en estrategias didácticas de las asignaturas que declaran el desarrollo de esta competencia.
- Describir las estrategias de evaluación utilizadas en las asignaturas que desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico.

## **Método**

El enfoque teórico del estudio es el paradigma cuantitativo, transversal, exploratorio y descriptivo.

## **Población**

La población objeto de estudio corresponde a los currículos de los programas de estudio de las Escuelas de Enfermería, pertenecientes a la Asociación Chilena de Escuelas de Enfermería (ACHIEEN). N= 21

## Muestra

Cada directora o responsable de los planes de estudio de las universidades que cumplieran con los criterios de inclusión, fue invitada a participar del estudio, mediante presentación del proyecto en una reunión del Consejo Directivo de ACHIEEN. Solo cuatro universidades acreditadas para impartir la carrera de Enfermería en Chile (dos públicas y dos privadas), autorizaron por escrito participar en el estudio. De acuerdo con lo anterior, se optó por un muestreo por conveniencia de una muestra que incluyó los cuatro currículum de Enfermería de dichas universidades.

## Criterios de Inclusión

- Currículum de unidades académicas que pertenecieran a la Asociación Chilena de Escuelas de Enfermería (ACHIEEN) y estuviesen, por tanto, acreditadas a nivel nacional.

## Variables Estudiadas

1. *Caracterización de la unidad académica.* Perfil del cuerpo docente que se desempeña en cada unidad académica de Enfermería, cuantificando elementos como: número de contratos de profesionales de Enfermería, jornadas equivalentes, niveles y grados de formación de las académicas; además, considera el número de estudiantes matriculados por cada nivel de estudios en la respectiva Escuela de Enfermería.
2. *Referencial pedagógico.* Compromiso formativo declarado por la institución participante en su programa de estudio.
3. *Presencia de la competencia de pensamiento reflexivo-crítico o similar, en el currículum.* Declaración explícita de competencias en el currículo que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y afines, en los estudiantes.

4. **Metodologías docentes empleadas para trabajar la competencia en estudio.** Declaración explícita de contenidos y estrategias didácticas en los programas de cada curso del currículo, que se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.
5. **Proceso de evaluación de la competencia.** Estrategias de evaluación declaradas en cada curso del currículo, relacionadas con el pensamiento crítico y reflexivo.

## Instrumentos de Recogida de Datos

Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario confeccionado *ad hoc* por miembros de RIIIEE, investigadores y coinvestigadores de las regiones México, Brasil, Región Andina y Europa. Se aplicó un mismo instrumento para la recolección de datos en todos los países miembros.

Para la presente investigación, el cuestionario fue aplicado por un coinvestigador miembro de RIIIEE a un docente encargado del programa de Enfermería de cada unidad académica que aceptó participar en esta investigación. El investigador envió por correo el cuestionario y coordinó una fecha para una entrevista y entrega del cuestionario completo.

El cuestionario contó con 38 preguntas distribuidas en los siguientes ítems:

- Ítem I. Datos generales de la unidad académica participante: preguntas 1-9.
- Ítem II. Datos de la persona que respondió el cuestionario, docente encargado del programa de estudio; director(a) de la unidad académica o jefe(a) de carrera. Pregunta: 10-11.
- Ítem III. Caracterización de los docentes de la carrera de Enfermería. Preguntas 12-17.

- Ítem IV. Aspectos generales del currículo. Preguntas: 18-29.
- Ítem V. Evidencia de pensamiento crítico y reflexivo en el currículo. Preguntas: 30-38.

## **Análisis de Datos**

Los datos se recogieron en una planilla Excel. Se confeccionó una base de datos y luego fueron traspasados y analizados en el sistema computacional SPSS versión 21.

## **Aspectos Éticos del Estudio**

Con el objeto de anonimizar la muestra se asignó la siguiente denominación a cada una de las universidades participantes U1– U2 – U3– U4.

Las unidades académicas que participaron en el estudio firmaron un consentimiento informado.

Este estudio cuenta con autorización del Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, archivo 140/2016.

## **RESULTADOS**

A continuación, se darán a conocer los aspectos más relevantes que dan respuesta a los objetivos de estudio.

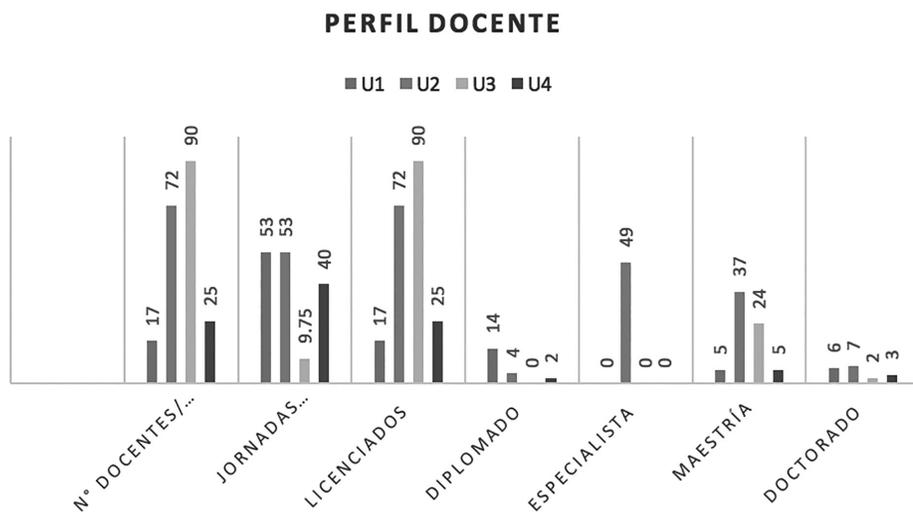
### **1. Caracterización de la Planta de Docentes y Estudiantes Matriculados en las Instituciones Participantes**

Las unidades académicas participantes poseen un número de docentes muy diverso, con distinto nivel de formación también. Como base, todos con grado de licenciatura, requisito para ser contratados; un número importante con grado de magister o maestría y un número menor con grados de doctorado. En el gráfico 1, la unidad U1 es la que

posee un 35% de académicos con grado doctorado, seguido de la U4 que muestra un 12 %, mientras que U2 muestra un 10% y por último U3 un 2%. Cabe destacar que en Chile es escasa la oferta de programas de formación doctoral en Enfermería, por lo cual la mayoría de los profesionales deben cursar programas fuera del país con dedicación parcial de estudios.

Las jornadas completas equivalentes (JCE) corresponden a la cantidad de horas totales contratadas de académicos en una unidad, que son divididas por una jornada completa. En Chile, la jornada completa de trabajo es de 44 horas /semana. Las unidades participantes fluctúan sus jornadas completas de contrato entre 9,75 y 53 JCE, con una distribución de estudiantes de acuerdo a la tabla 1.

**Gráfico 1. Perfil docente de las unidades académicas participantes.**



**Fuente:** Base de datos propios.

**Tabla 1. Relación estudiante, número de jornadas equivalentes contratadas por unidad académica.**

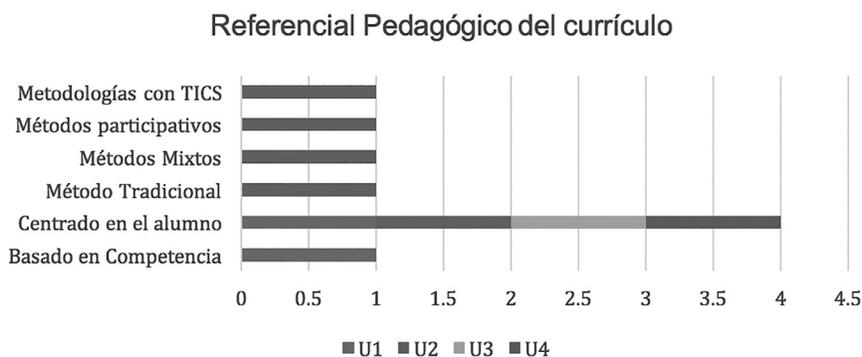
UNIDAD ACADEMICA	N° JCE CONTRATADOS	N° TOTAL ESTUDIANTES	RELACION ESTUDIANTES/DOCENTES
UA 1	53	431	8.1
UA 2	53	502	9.47
UA 3	9.75	558	57.23
UA 4	40	288	7.2

Fuente: Base de datos propios.

## 2. Caracterización del Currículo

Las unidades académicas se adscribieron a más de un modelo pedagógico; solo U1 evidencia un modelo por competencias. Se destaca que en todas las universidades, el modelo pedagógico dominante es el centrado en el estudiante. Ver gráfico:

**Gráfico 2. Referencial pedagógico del currículo.**



Fuente: Base de datos propios.

### 3. Competencias Declaradas en las Diferentes Asignaturas del Currículo

De acuerdo con los resultados obtenidos, se aprecia una gran diversidad de competencias adscritas a las diferentes asignaturas de los currículos estudiados.

Ninguna unidad académica coincide en forma textual en la redacción; sin embargo, todas apuntan a desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo.

A continuación, se describen algunas de las competencias declaradas en los programas de asignatura por las instituciones participantes (tablas 2 a 5).

**Tabla 2. Resumen de competencias declaradas en los programas de cursos. Unidad Académica U1.**

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>N° de cursos que la explicitan</b>
Propone juicios reflexivos mediante el análisis de concepto, proceso y resultados estableciendo acciones en diferentes contextos.	18
Evidencia conductas sujetas a valores, enfoque pluralista y pensamiento reflexivo.	11
Resuelve pertinentemente situaciones imprevistas y complejas, aplicando el pensamiento crítico y reflexivo, lo que permite actuar en diferentes contextos.	4
Argumenta desde el rol profesional su compromiso ciudadano.	1
Indaga e identifica situaciones derivadas de la práctica de Enfermería, utilizando el pensamiento crítico y reflexivo en la búsqueda de la evidencia, en las diferentes áreas del desempeño.	3
Desarrolla el pensamiento crítico, mediante la búsqueda de evidencias que expliquen los fenómenos observados en las diferentes áreas del desempeño.	1

**Fuente:** Base de datos propios.

**Tabla 3. Resumen de competencias declaradas en los programas de asignaturas. Unidad Académica U2.**

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>N° de cursos que la explicitan</b>
Reflexiona acerca del fin del hombre y de aquello que, en cuanto ser libre, lo conduce o aparta de él.	1
Resuelve problemas con autonomía, utilizando el pensamiento crítico.	1
Usa del pensamiento crítico en relación a la literatura científica.	1

Fuente: Base de datos propios.

**Tabla 4. Resumen de competencias declaradas en los programas de asignaturas. Unidad Académica U3.**

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>n° de cursos que la explicitan</b>
Identificar estrategias que favorezcan el pensamiento crítico, trabajo en equipo y habilidades de comunicación.	1
Demostrar principios, valores éticos y pensamiento crítico en el quehacer de la gestión del cuidado.	1
Utiliza el conocimiento y el razonamiento clínico para el cuidado de las personas.	1
Emplea el pensamiento reflexivo para la toma de decisiones en la gestión del cuidado del adulto hospitalizado.	1
Comprende el desarrollo del pensamiento científico y el razonamiento inductivo.	1
Adopta juicios clínicos y toma decisiones en el contexto de la gestión del cuidado de las personas mayores.	1
Lectura crítica que identifique elementos de rigurosidad metodológica y transferibilidad de los resultados.	1
Resuelve en forma reflexiva y responsable los problemas de salud que afectan a la persona, familia y comunidad.	2
Desarrolla un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo para la elaboración de un proyecto de investigación en Enfermería.	2

Fuente: Base de datos propios.

**Tabla 5. Resumen de competencias declaradas en los programas de asignaturas. Unidad Académica U4.**

COMPETENCIAS	n° de cursos que la explicitan
Incentiva la capacidad reflexiva.	1
Desarrolla la capacidad de conceptualización, análisis, síntesis y evaluación de la información generada por la observación, la experiencia, la reflexión y el razonamiento.	1
Aplica conocimientos teóricos en el tratamiento farmacológico de un paciente, reconociendo críticamente las reacciones adversas e interacciones farmacológicas.	1

Fuente: Base de datos propios.

#### 4. Cómo se Desarrolla en los Cursos el Pensamiento Crítico y Reflexivo

El pensamiento crítico y reflexivo, se inserta principalmente en el proceso de evaluación y a través de las estrategias didácticas, siendo menos desarrollado a nivel de los contenidos:

**Gráfico 3. Número de asignaturas que evidencian la competencia pensamiento crítico y reflexivo en el currículo de las Unidades Académicas participantes.**



Fuente: Base de datos propios.

## 5. Estrategias de Evaluación del Aprendizaje Utilizadas en las Asignaturas

En todas las universidades existen diversas estrategias de evaluación, coherentes con el pensamiento crítico y reflexivo. Entre las más empleadas se destacan: autoevaluación por pares, rúbricas, pruebas prácticas, ensayo teórico-práctico OSCE, simulación clínica, entre otras. Entre las menos utilizadas se destacan el diario reflexivo, el método de resolución de problemas y las pruebas en línea. A continuación, se exponen las estrategias de evaluación utilizadas:

**Tabla 6. Estrategias de Evaluación utilizadas por las unidades académicas participantes.**

1. Autoevaluación por pares	10. Ensayos seminario
2. Rúbricas	11. Simulación clínica
3. Pruebas prácticas	12. Ensayo-seminario
4. Ensayo teórico-práctico	13. Análisis crítico documentos
5. Portafolio-bitácora	14. ABP
6. Informe escrito	15. Virtual
7.-OSCE	16. Web 2.0
8. Diario reflexivo	17. Foro
9. Pruebas línea	18. Trabajo colaborativo

**Fuente:** Base de datos propios.

## DISCUSIÓN

Se destaca que en todas las universidades, el modelo pedagógico es centrado en el estudiante, lo cual orienta a una formación para el desarrollo de competencias diversas —desde los ámbitos académicos, personales, sociales y culturales—, respetando la identidad de las personas que conforman la comunidad universitaria. Si bien el modelo pedagógico se determina por la institución, son los docentes quienes materializan esto a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos escenarios y en el diseño

de programas de asignaturas para el cumplimiento curricular. Por lo anterior, es relevante explicitar que las concepciones que tienen los docentes y el significado que le asignan al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su propia experiencia y conocimiento, intencionan estos procesos que en ocasiones no necesariamente están alineados con los modelos pedagógicos declarados institucionalmente. Es indispensable recapacitar para resignificar la práctica reflexiva y dar coherencia a la formación profesional (García, Forero, Ocampo y Madrigal, 2015).

Esta coherencia se asocia a la versatilidad del mundo actual, que requiere de profesionales de Enfermería más críticos, creativos y vinculados a la realidad, con poder de adaptación a las demandas socio-culturales, políticas de salud y temáticas emergentes, a nivel nacional e internacional.

Con base en lo anterior, esto exige a los centros formadores la realización de modificaciones curriculares con una efectiva reorientación y/o transformación de la docencia (Do Carmo *et al.*, 2013). Siendo fundamental contar con docentes capaces de potenciar el pensamiento crítico para la toma de decisiones, desarrollo de autonomía y racionalidad, con el fin de mejorar las prácticas no solo en el área profesional, sino también en la disciplinar (Demandes e Infante, 2017).

La definición de pensamiento crítico sigue siendo materia de análisis, pero se puede entender como el

[...] proceso cognitivo racional de orden superior, desarrollado a partir de las tendencias a pensar en una cierta forma y a hacer algo en determinadas condiciones, que integra el conocimiento conceptual con la experiencia mediante la problematización contextualizada, conducente a la construcción de hipótesis sustentadas en evidencias para lograr juicios. Este pensamiento implica inferencia, evaluación, argumentación, análisis e interpretación (Ospina, Brand y Aristizábal, 2017).

Contexto en el cual las competencias declaradas en los programas curriculares hacen referencia a estos múltiples elementos que enmarcan este complejo proceso cognitivo a lo largo de la formación de los profesionales de Enfermería, pero a su vez necesitan lograr coherencia

micro-curricular a nivel de los contenidos y las metodologías docentes formativas y evaluativas.

En el estudio, el pensamiento crítico y reflexivo se inserta principalmente en los procesos de evaluación y a través de las estrategias didácticas, pero es menos desarrollado a nivel de contenidos, lo cual pudiera limitar el anclaje y la aplicación fundamentada por parte de los profesionales en formación. En este sentido se visualiza la relevancia de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, encaminadas a adquirir herramientas para el aprendizaje autorregulado que facilitaría el éxito en diferentes áreas no solo académicas, sino también personales y socioculturales, que es el propósito del modelo pedagógico centrado en el estudiante (Márquez, Andrade y Cuevas, 2017).

Dentro de las diversas estrategias empleadas en los programas curriculares, se visualizan metodologías activas e innovadoras, principalmente para el proceso de evaluación coherentes con el pensamiento crítico y reflexivo, las cuales deberían ser conocidas y fundamentadas de manera formal, teniendo presente la individualidad de cada estudiante, facilitando así el desarrollo y progreso de sus potencialidades a través de su formación en las diversas áreas (Bernal y Martínez, 2009).

Estos resultados permiten tener una visión de la situación actual y definir mejoras curriculares, enfocadas a promover el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes y docentes en aspectos de carácter científico, técnico, humano y social, guiado por la motivación de la «construcción de horizonte del cuidado, y una experiencia de enseñanza-aprendizaje significativa para el profesional de Enfermería en el contexto social». Para lo cual es prioritario estandarizar la medición, diseño y evaluación del pensamiento crítico en la formación de Enfermería, pues la práctica profesional y disciplinar

[...] debe estar orientada por un proceso educativo que tenga la intencionalidad de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales para la indagación, la problematización, la identificación y el análisis de las necesidades de cuidado, su interpretación y argumentación, que dé sentido a las prácticas de cuidado desde lo profesional y disciplinar, tanto para el sujeto cuidado como para la sociedad (Ospina *et al.*, 2017).

En conclusión, el estudio permite analizar las estrategias empleadas para fomentar el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de Enfermería, las fortalezas y los aspectos por mejorar que facilitarían el diseño de propuestas para avanzar en el proceso de empoderar a las nuevas generaciones de profesionales de Enfermería, empleando como centro de innovación y desarrollo el pensamiento reflexivo y crítico. ■

## REFERENCIAS

Bernal, M., Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 14, 101-106.

Boud, D. & Walker, D. (1998). «Promoting reflection in professional courses: the challenge of context». In *Studies in Higher Education*. 23(2), 191-206.

Castillo, S. (2014). *Práctica pedagógica de profesores/as expertos/as en la formación clínica de estudiantes de Enfermería*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Demandes, I., Infante, A. (2017). «Desarrollo del pensamiento crítico en la formación del profesional enfermero». *Ciencia y Enfermería*, 23(2), 9-12. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532017000200009>

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

Domingo, A. (2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? <https://edu21.cat/> Disponible en: [http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria\\_docs/practicum/Qu%C3%A9%20es%20la%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf](http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria_docs/practicum/Qu%C3%A9%20es%20la%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf)

Do Carmo, J; Kloh, D; Mattioli, H., Gue, J; de Souza, F. & Schubert, V. (2013). «Reliving the debate concerning nursing education: from where we departed and to where we are going». *Investigación y Educación en Enfermería*, 31(3), 395-405.

Durgahee, T. (1996). «Promoting reflection in postgraduate nursing: a theoretical model». *Nurse Education Today*. 16, 419-426.

García, L., Forero, C., Ocampo, D., Madrigal, M. (2015). «El significado de enseñar y aprender para los docentes». *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(1), 8-16.

Jiménez, M. A. y Col. (2012). *Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en los estudiantes de Enfermería: situación de Iberoamérica Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería*. Disponible en: <https://riiee.jimdo.com/investigaci%C3%B3n/>

Joelle, K. Jay. & Kerry, L. Johnson (2002). «Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education». *Teaching and Teacher Education*. 18, 73-85.

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. Advances in health science education: theory and practice*, 14(4), 595-621.

Márquez, N., Andrade, A. y Cuevas, J. (2017). «Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes». *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. 24, 115-133.

Martínez, L. y Olvera, G. (2011). «El paradigma de la transformación en el actuar de Enfermería». *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*. 19 (2): 105-108.

Medina, J. L. (2017). *La pedagogía del cuidado. Saberes y prácticas de la formación de profesionales de Enfermería*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ospina, B., Brand, E. y Aristizabal, C. (2017). «Desarrollo de un índice de medición del pensamiento crítico en la formación profesional». *Investigación y Educación en Enfermería*, 35(1), 69-77. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v35n1a08>

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

Rodríguez, M. (2012). *El arte del cuidado: Un legado reflexivo de saber*. Tesis Doctoral. Universidad Europea de Madrid.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (2° ed.). Barcelona: Paidós.

Somerville, D. & Keeling, J. (2004). «A practical approach to promote reflective practice within nursing». *Nursing Times*. 100(12), 42-5.

Urra, E. (2009). «Avances de la ciencia de Enfermería y su relación con la disciplina». *Ciencia y Enfermería*, 15(2), 9-18. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000200002>

# LAS CONSIGNAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN

## WRITTEN TASKS INSTRUCTIONS AS LEARNING AND REFLECTION DIDACTIC INSTRUMENTS

*Ana Lucía Jiménez*

*Andrés Fernando Torres*

---

Ana Lucía  
Jiménez

Doctora en Humanidades. Docente investigadora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.  
[aljimenez@uao.edu.co](mailto:aljimenez@uao.edu.co)

Andrés  
Fernando  
Torres

Magister en Lingüística y Español. Docente investigador del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.  
[afortres@uao.edu.co](mailto:afortres@uao.edu.co)

### RESUMEN

El objetivo del presente artículo, producto de una investigación en curso, es analizar las consignas escritas utilizadas bajo la modalidad *B-Learning*, en una materia de primer semestre, y las exigencias cognitivas que suponen para los estudiantes con base en la propuesta teórica

de Biggs. El estudio se viene desarrollando en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia, con una muestra de treinta y nueve (39) consignas escritas de la asignatura Expresión Oral y Escrita (en adelante EOYE), la cual se imparte a estudiantes de primer semestre de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales y Ciencias Básicas. Los resultados parciales manifiestan la necesidad de apoyar la reflexión entre los profesores, alrededor de las consignas escritas en favor del desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo, y la estimulación de operaciones cognitivas de mayor profundidad de acuerdo con la taxonomía SOLO.

*Palabras clave:* tarea escolar, aprendizaje, reflexión.

## ABSTRACT

The objective of this research paper is to analyze the written tasks used on the B-Learning modality in a first year course and the cognitive demands that they pose for students based on the Biggs theoretical proposal. The study is being developed at la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia, with a sample of thirty-nine (39) tasks of the subject of Oral and Written Expression (EOYE), which is taught at the faculties of Engineering, Economic Sciences and Administrative Sciences, Communication and Social Sciences and Basic Sciences, to first semester students. The partial results show the need to support reflective practice among teachers, especially around the written tasks that foster the development of meaningful and deep learning and the stimulation of cognitive operations according to the taxonomy SOLO.

*Keywords:* Task, Learning, Reflection.

## INTRODUCCIÓN

Todo proceso educativo compromete la realización de tareas, ya sea bajo el acompañamiento del profesor en el escenario de clase o como

parte de un trabajo autónomo externo. Su desarrollo se consigue gracias a la comprensión que realiza el estudiante de las tareas que el profesor gestiona en el aula en función del aprendizaje (Díaz Bordenave, 1982) y la transformación de la cognición (Altet, 1994; Doyle, 1995). En consecuencia, una actividad bien elaborada contribuye en gran medida a que los estudiantes comprendan qué se les pide y transformen sus conocimientos mediante textos enmarcados en géneros discursivos académicos (Martin, 2000). En este punto cabe acotar que se entiende por géneros discursivos a las formas lingüísticas estereotipadas que se configuran en estructuras textuales en el marco de interacciones socioculturales (Castellà, 1994; Bassols, 1997).

Diversos autores han indagado alrededor de las actividades académicas y su incidencia en la calidad de las tareas escolares. En trabajos efectuados en Estados Unidos, Francia y España, las «tareas» (nombre con que se conoce a la actividad que el estudiante debe elaborar), inciden tanto en las representaciones que los estudiantes se hacen de lo que piden los profesores, como en la pertinencia de los textos escritos y los aprendizajes derivados del proceso (Flower, 1990; Nelson, 1990; Spivey, 1990 y 1997; Altet, 1994; Monereo, 2000; Miras, Solé y Castells, 2000; Chen, 2009). Otros autores de la escuela argentina, focalizan sus abordajes teóricos en torno a las «consignas», nominación de las estructuras textuales de función instruccional-directiva que orientan las acciones del estudiante (Anijovich, 2004, 2012, 2014; Vázquez, 2007, 2015; Camelo, 2010; Natale, 2013; Dambrosio, 2016); así como sus operaciones mentales durante la realización de una tarea (Riestra, 2004; 2008).

Considerando lo anterior, en este artículo se pretenden analizar las consignas escritas elaboradas en un curso universitario de lenguaje de primer semestre, bajo la modalidad de *B-Learning*, con la finalidad de evidenciar la calidad del aprendizaje y las exigencias cognitivas desde la taxonomía SOLO (Biggs, 2004). Además, se busca contribuir con información que apoye la reflexión del profesor durante el diseño de las actividades académicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

## LA CONSIGNA COMO CATALIZADOR DE LA COGNICIÓN

Siguiendo a Riestra (2004, 2008), las consignas escritas son enunciados instruccionales, diseñados por el profesor, cuyo objetivo se orienta tanto a incentivar y reforzar procesos mentales para la realización de textos específicos, como a apoyar el desarrollo de la autonomía (Anijovich, 2004). En este marco, la consigna se constituye en un instrumento contractual que vehicula lo que el estudiante piensa hacia los esfuerzos cognitivos que propicien un aprendizaje significativo y profundo. Así mismo, se les puede considerar como herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección (Vázquez, Pelizza, Jacob y Rosales, 2006).

En relación con lo anterior, las consignas escritas se integran en el complejo entramado de acciones y saberes del profesor, justificadas por el sistema de pensamiento que sustenta su práctica pedagógica. Es decir, las elecciones y recortes epistémicos disciplinares que efectúa; el modo en que vincula lo teórico y lo práctico y negocia sentidos; y las formas particulares de orientar su praxis hacia la construcción de conocimiento por parte del estudiante, develan la configuración didáctica que guía sus formas de enseñar y sus concepciones sobre el aprender (Littwin, 1997). En suma, todo profesor tiene algún tipo de teoría implícita de la enseñanza y la manera en que configura su trabajo en el aula, y los saberes que suscita en sus estudiantes, lo manifiestan (Marland, 1997).

## CONSIGNA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

Desde esta lógica, en esta investigación, las consignas escritas se asumen como instrumentos de aprendizaje que suponen dos procesos de significación: en primer lugar exteriorizan, en algún grado, las operaciones cognitivas que el profesor quiere propiciar en los estudiantes, mediante las relaciones conceptuales proyectadas en su discurso instruccional (Moro, 2005; Riestra, 2008); y, en segundo

lugar, apoyan la objetivación de su pensamiento a través de un proceso de representación externo.

En cuanto al primer proceso, los profesores expertos se caracterizan por adoptar una actitud reflexiva constante, interesados por mejorar su enseñanza y propiciar escenarios de construcción de conocimiento que transiten de un aprendizaje superficial a otro profundo (Biggs, 2004). En este caso, las consignas escritas favorecen la reflexión continua del profesor, pues le permiten hacerse preguntas sobre el discurso educacional que secunda su práctica y articula sus marcos personales con materiales pedagógicos.

Sobre el segundo proceso, las consignas escritas —como manifestaciones concretas del sistema de la lengua— posibilitan que el profesor fije su atención sobre su modo de pensar, se pregunte por sus concepciones sobre los aprendizajes de sus estudiantes y se desplace hacia un proceso consciente, crítico y de análisis. Es decir, que transite por una dimensión reflexiva, estudiando la pertinencia de lo que pide con base en los objetivos de aprendizaje proyectados en la propuesta curricular de una asignatura. En suma, analizar sus consignas escritas es la oportunidad de una reflexión sustentada por las intenciones de «comprender, aprender e integrar lo sucedido» (Perrenoud, 2007, p. 31).

Se infiere entonces que el aprendizaje del profesor es el conocimiento que consigue a través de la reflexión intencionada sobre la experiencia, con el fin de comprobar las hipótesis sobrevenidas en la reflexión (Domingo y Serés, 2014). En este caso, el diseño y análisis previo de la consigna, estableciendo qué aprendizajes se quieren lograr y qué orientaciones se brindan; su puesta en escena, observando las precisiones y las inquietudes sobrevenidas; y la evaluación del escenario pedagógico, examinando los aprendizajes conseguidos y los no alcanzados ofrecen la oportunidad de llevar a cabo una reflexión en la acción (Schön, 1992). Un proceso constituido por el ciclo «acción, observación, análisis, evaluación y planificación, inherente a la práctica reflexiva» (Bikandi, 2011, p. 25).

## APRENDIZAJE SUPERFICIAL Y APRENDIZAJE PROFUNDO

De acuerdo con Biggs (2004), los aprendizajes superficiales se caracterizan por estimular procesos cognitivos de bajo nivel y que no suponen mayores esfuerzos. Aquí el estudiante memoriza la información como hechos aislados, sin conexión con experiencias previas o con el contexto general. Es decir, cuanto se hace, se enfoca a la retención de datos para aprobar, cumplir o elaborar una actividad. Solo se requiere un nivel bajo de habilidad cognitiva, principalmente orientado a «conocer». Ello explica el rápido olvido que sobreviene al poco tiempo de haber efectuado las evaluaciones.

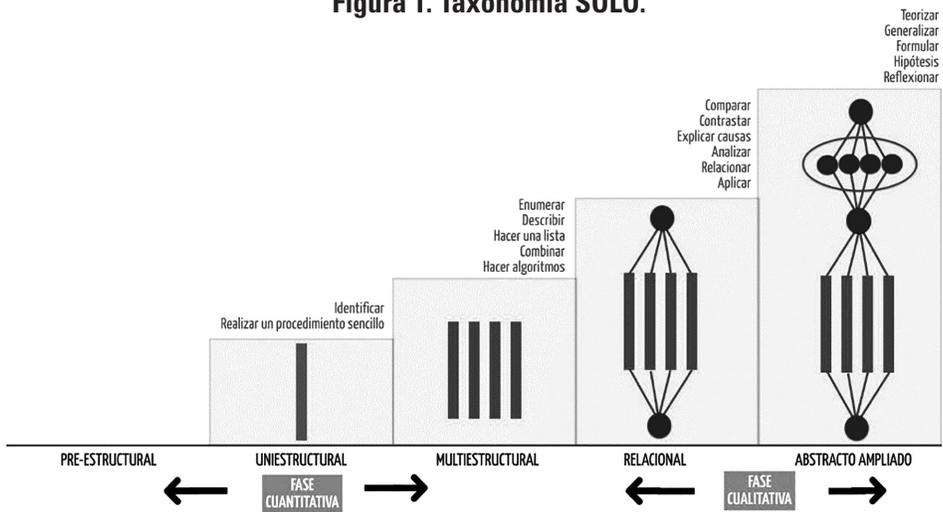
Los aprendizajes profundos, en cambio, se encaminan hacia la estimulación de operaciones mentales de mayor exigencia, que privilegien el relacionamiento, el vínculo y la teorización frente a la nemotecnia y la reproducción. Se impulsa la incorporación reflexiva de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema. Se favorece la comprensión y su retención en el largo plazo, de tal modo que puedan integrarse a la solución de nuevas situaciones en contextos diferentes. Actividades como el «análisis» (comparar, contrastar) y la «síntesis» (integrar el conocimiento en una nueva dimensión) resultan constitutivas. En resumen, se promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes.

Como resultado, Biggs (2004, 2011) propone la taxonomía SOLO, modelo cuyo objetivo es mostrar la necesaria coherencia entre los resultados de aprendizaje de un curso, las estrategias de evaluación y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo. A esta distribución ordenada la llama «alineamiento constructivo» (*constructive alignment*). Es de suma importancia que la enseñanza se oriente a escenarios de aprendizaje que permitan la práctica de lo aprendido, de manera tal que se vincule lo nuevo con lo asimilado y que forme parte de su repertorio cognitivo. De este modo, puede aplicar lo aprendido en nuevas situaciones.

La taxonomía SOLO —acrónimo de *Structured of the Observed Learning Objectives*—, posibilita la descripción cualitativa de la complejidad en la actuación de un estudiante cuando logra el dominio de muchas

tareas. Su autor lo propone como un modelo de las distintas etapas que componen el desarrollo de aprendizaje, yendo de lo más superficial hacia lo más profundo. La complejidad es clasificada en cinco niveles: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Esta propuesta de clasificación de los resultados de aprendizaje según el nivel de complejidad, posibilita la examinación de los resultados de aprendizaje en términos de calidad para conocer el nivel de comprensión alcanzado.

**Figura 1. Taxonomía SOLO.**



**Fuente:** Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea ediciones.

## MÉTODO Y MATERIALES

### CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Para cumplir con el objetivo propuesto, se acopiaron las consignas escritas dispuestas en la plataforma educativa bajo la modalidad *B-Learning* del curso de Expresión Oral y Escrita para estudiantes de primer semestre, entre los meses de enero a mayo del año 2018. Durante este

período, el departamento de Lenguaje orientó un total de 35 de cursos, distribuidos en tres asignaturas: Comunicación Oral Escrita con siete cursos; Taller de Comunicación Escrita con cinco, y Expresión Oral y Escrita (en adelante EOYE) con 23. La primera se ofrece a estudiantes de primer semestre de los programas académicos de Comunicación Social, Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Cine y Comunicación Digital. La segunda se ofrece a estudiantes de Comunicación Social de segundo semestre. Y Expresión Oral y Escrita va dirigida a estudiantes de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales, y Ciencias Básicas de los programas de Administración Ambiental, Banca y Finanzas Internacionales, Economía, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Administración de Empresas (en modalidad dual: Mercadeo y Negocios Internacionales), Diseño Industrial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Multimedia, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Industrial, e Ingeniería Informática.

Como paradigma de investigación, se asume el interpretativo (Gil, 1994) en que el análisis de los textos proporciona una comprensión de los significados, de la producción y reproducción del mundo, desde la práctica social del lenguaje (Vasilachis, 2009). El estudio se concentró en la asignatura de EOYE, bajo la modalidad *B-Learning*, dentro de una investigación cualitativa de corte descriptivo-explicativo. La elección de la muestra es de naturaleza no probabilística de tipo por conveniencia (D'ancona y Ángeles, 1999). Se escogió esta asignatura teniendo en cuenta que los investigadores pertenecen a la misma unidad académica y se espera que los resultados de la investigación permitan la posterior cualificación docente mediante actividades de formación.

**Primera etapa: recolección.** En total, se recolectaron treinta y nueve (39) consignas escritas en la plataforma a lo largo del período semestral señalado. Treinta y cinco corresponden con producciones de escritura de diferentes exigencias textuales, y cuatro pertenecen a actividades de lectura y repaso mediante la marcación de una respuesta entre varias opciones o el llenado de espacios en blanco con sintagmas nominales sencillos.

**Segunda etapa: postcodificación.** La información se analizó mediante un proceso de postcodificación, paralelo al proceso de análisis (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015, p.71). Se estudiaron las estructuras lingüísticas desde una perspectiva semántico-pragmática. En esta labor se emplearon *softwares* de análisis cualitativo y cuantitativo, como el Atlas Ti y el Ant Conc. Se determinó: la función de la consigna a partir del propósito de aprendizaje (Finocchio, 2009); la estructura global basada en un análisis de los enunciados lingüísticos recurrentes; el grado de encadenamiento de las acciones que componen la consigna y las exigencias cognitivas según la propuesta de la taxonomía SOLO.

Como se indicó, la muestra seleccionada corresponde con las consignas escritas de la asignatura de EOYE, bajo la modalidad *B-Learning*. Esta asignatura tiene como objetivo el reconocimiento de la lectura y la escritura como escenarios para la construcción de conocimiento, la exploración de la identidad lectora y escritora, y la participación en la vida ciudadana.

Desde su estructura curricular, el programa del curso se organiza sobre tres ejes temáticos transversales que viabilizan el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: leer, escuchar, hablar y escribir. En el eje temático uno, se aborda la identificación de las posturas de los autores con especial énfasis y se efectúa un trabajo de enseñanza que permita al estudiante construir la propia, a través de géneros discursivos, como la reseña crítica o el artículo de opinión. En el segundo, la lectura y la escritura apuntan a la identificación de la estructura semántica global y temática de los textos. En esa línea, el parafraseo, el resumen y los sistemas de representación visual de conocimiento, gozan de especial práctica y trabajo. Y en el eje tres, el trabajo se acentúa en la oralidad académica, procurando que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas para una exposición académica apropiada.

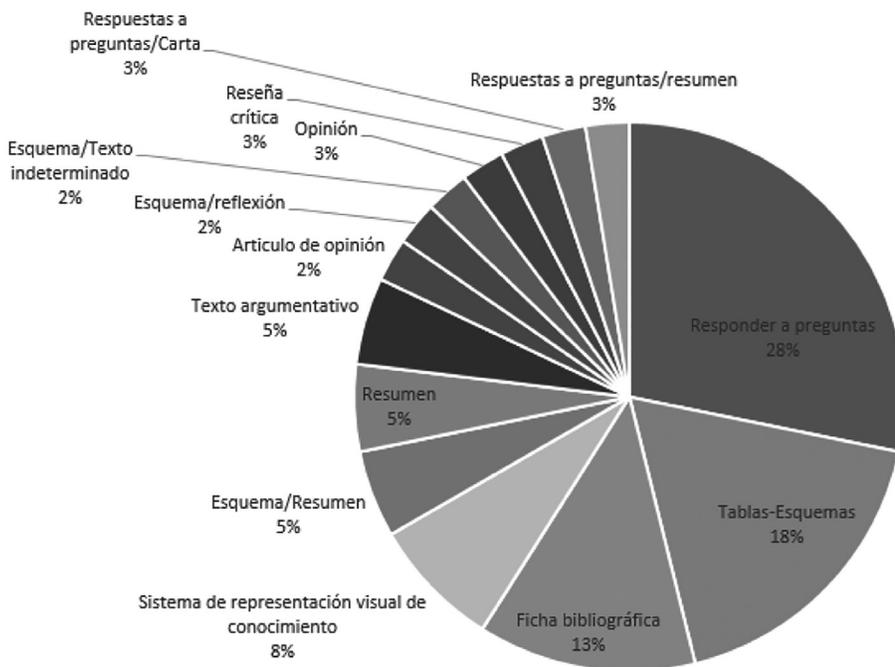
## RESULTADOS

### Análisis Funcional de las Consignas Escritas

La figura 2 muestra un consolidado de los productos académicos que se solicitan en la asignatura en la modalidad *B-Learning*. En primer

lugar, actividades como respuestas con párrafos temáticos concretos, diligenciamiento de tablas, el llenado de fichas bibliográficas, la realización de sistemas de representación visual o la elaboración de resúmenes, ocupan un 80.9% de las producciones escritas de los estudiantes. Seguido de ello, la reseña crítica y el artículo de opinión, que aparecen mencionados en el programa curricular, tienen un porcentaje del 4.8%. Y, de igual modo, materiales como la carta, el texto argumentativo, la opinión y la reflexión son formas de comunicación que también se trabajan (12%). Aquí es preciso señalar que el texto argumentativo, la reflexión y la opinión no se conciben como géneros discursivos, sino como expresiones verbales en las que debe prevalecer una intencionalidad argumentativa, en el caso del primero; o una actitud meditativa por parte de quien escribe, en el caso del segundo y el tercero.

**Figura 2. Porcentaje de productos escritos.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Desde un punto de vista funcional, los datos revelan la tendencia hacia la promoción de actividades de comprensión de lectura (véase tabla 1). En consecuencia, las escrituras derivadas se distinguen por su brevedad (elaboración de párrafos temáticos; párrafos aislados; llenado de cuadros en esquemas o tablas) y por exigir el manejo de estructuras bastante definidas (párrafos que respondan a preguntas muy específicas). Aunque estas actividades suponen un esfuerzo cognitivo, no es el mismo al que se le atribuye la elaboración de producciones escritas con organizaciones textuales complejas, extensiones mayores y que responden a exigencias sociales y discursivas estipuladas que circunscriben qué puede o no escribirse. En estos casos, los datos recogidos señalan la preferencia por la realización de pautas de escritura centradas en aspectos textuales, como la estructura global del texto y la información temática. Por el contrario, son limitados los casos en los que se brindan orientaciones para impulsar una mayor consciencia de la estructura retórica de los textos (¿Qué se debe o no decir? ¿Por qué? ¿Qué debe evitarse? ¿Qué debe explicársele al lector? ¿Cómo se debe dirigir quien escribe a quien lee? Etcétera).

**Tabla 1. Función de los productos escritos solicitados.**

Producto escrito	Función
Párrafos temáticos aislados.	Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que exponga su manera de pensar.
Tablas/esquemas.	Ayudar a que el estudiante revise su comprensión a través de un sistema bimodal (textual y no textual).
Ficha bibliográfica.	Apoyar al estudiante a recopilar información precisa de un determinado material mediante un sistema bimodal (textual y no textual). Gracias a esto, pueda emplear esta información más adelante.
Sistema de representación visual de conocimiento.	Estudiar la comprensión del estudiante mediante un sistema de representación visual en el que se establezcan los vínculos conceptuales existentes.

Esquema (1)/resumen (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayudar a que el estudiante recopile información de un determinado documento mediante un sistema bimodal.</li> <li>2. Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales.</li> </ol> <p>En estos casos, el producto 1 permite el desarrollo del producto 2.</p>
Resumen.	Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales.
Texto argumentativo.	Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Artículo de opinión.	Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Esquema (1)/reflexión (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayudar a que el estudiante disponga información de un determinado documento mediante un sistema bimodal.</li> <li>2. Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio del esquema o pedirle que reflexione sobre la pertinencia o no de un elemento relacionado con el esquema.</li> </ol> <p>En estos casos, el producto 1 apoya la reflexión llevada a cabo en el producto 2.</p>
Esquema (1)/texto indeterminado (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayudar a que el estudiante recopile información de un determinado documento mediante un sistema bimodal.</li> <li>2. Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio de un texto que no es titulado específicamente.</li> </ol> <p>En estos casos, el producto 1 apoya la reflexión llevada a cabo en el producto 2.</p>
Opinión.	Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio de un género indeterminado.

Reseña crítica.	Evidenciar la comprensión del estudiante de los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Respuestas a preguntas (1)/carta (2).	Función dual: 1. Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que muestre sus opiniones. 2. Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación. En estos casos, el desarrollo del producto 1 permite la elaboración del producto 2.
Respuestas a preguntas (1)/resumen (2).	Función dual: 1. Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que muestre sus opiniones. 2. Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales. En estos casos, el producto 1 permite el desarrollo del producto 2.

**Fuente:** Elaboración propia.

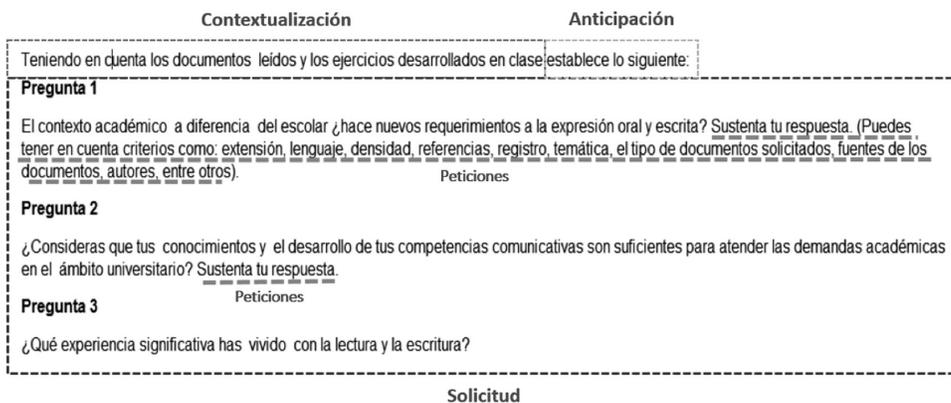
## Análisis Pragmático-Semántico

Los productos escritos de más alto porcentaje presentan consignas que responden a tres funciones pragmáticas:

- **Contextualización.** Primero, se emplean enunciados que ofrecen un marco contextual de la tarea, apoyándose en mecanismos textuales de referencialidad anafórica, como el uso de participios pasados posnominales (documentos leídos, ejercicios desarrollados). Gracias a estos últimos, el profesor orienta la operación cognitiva del estudiante hacia la evocación de actividades anteriores y suscita el establecimiento de relaciones con la nueva tarea (véanse las figuras 3, 4 y 5).

- **Anticipación.** Luego de ello, aparecen formas verbales transitivas en modo imperativo de segunda persona del singular que interpelean a una puesta en acción, anunciando la solicitud (véanse las figuras 3 y 4).
- **Solicitud.** Finalmente, el cierre abarca dos posibilidades de materialidad bimodal: o con enunciados interrogativos, que orientan al estudiante hacia la resolución de una pregunta vigilando el cumplimiento de unas peticiones (por ejemplo, se realiza una pregunta y seguidamente se le pide que sustente o indique la razón). O el profesor recurre a sistemas de significación no verbales complementarios (imágenes, disposición gráfica como tablas, etcétera), con títulos de encabezamiento de los cuadros o en ocasiones con un ejemplo, con lo cual se sobreentiende que debe llenarlos con información que corresponda (figuras 3, 4 y 5).

**Figura 3. Consigna escrita para desarrollar párrafos temáticos.**



**Nota:** Las formas lingüísticas son fieles al original y no han sido modificadas. Solo se han introducido convenciones para identificar la información citada en el artículo.

**Figura 4. Consigna escrita para dar cuenta de información específica en forma de tablas.**

Contextualización

Anticipación

Teniendo en cuenta la información proporcionada en el capítulo 3 del Manual, desarrolla la siguiente tabla de síntesis.

TIPO DE ARGUMENTO	DESCRIPCIÓN	CRITERIO DE EVALUACIÓN
Indicio	Rastro - huella - señal	Correlación entre el dato y la conclusión

Solicitud

**Figura 5. Consigna escrita para llenar una ficha bibliográfica.**

Contextualización

El objetivo de esta ficha es registrar información sobre el documento (autor, año, editorial, ubicación) y lo que en él se plantea; es decir, que en se ella describes la organización que el autor de dio al desarrollo del tema y las ideas más relevantes.

Una buena ficha bibliográfica debe poseer información clara y concisa que aporte, a quien no ha leído el texto o quien requiere recuperar la información más adelante. En otras palabras es una síntesis de los principales aspectos desarrollados en el documento

Ficha bibliográfica		
Autor:	Título:	Editorial:
Año:	Ubicación: (donde encontrar el documento)	
Ideas relevantes para el grupo:		
Estudiante responsable:		

Solicitud

**Nota:** Las formas lingüísticas son fieles al original y no han sido modificadas. Solo se han introducido convenciones para identificar la información citada en el artículo.

En el caso de la reseña y el artículo de opinión, las consignas escritas pretenden que el estudiante produzca un texto que atienda a determinadas exigencias textuales (manejo de una secuencialidad argumentativa) y enunciativas (quien argumenta en una reseña o en un artículo es un sujeto quien se arroga una identidad relacionada con la posesión de un saber y tiene pretensiones persuasivas frente al destinatario). En la muestra analizada, esta clase de consignas escritas (figura 5) se estructuran con base en enunciados que cumplen las siguientes funciones:

1. **Contextualización.** Como ya se señaló, se caracterizan por aparecer al inicio y presentar información general que contextualiza la actividad, y permite que el profesor oriente los esfuerzos cognitivos del estudiante. Aquí se indican aspectos tales como el objetivo o el propósito de la tarea, las lecturas o textos requeridos para la elaboración, el vínculo con prácticas pedagógicas hechas antes, etcétera.
2. **Solicitud (interrogación o afirmación).** Señalan la operación discursiva y cognitiva que el estudiante ha de ejecutar.
3. **Información pragmática.** Mediante afirmaciones, recomendaciones, restricciones o preguntas, se indica qué debe o no incorporarse en las diferentes estructuras del texto para que sea un producto comunicativo pertinente.
4. **Parámetros textuales.** Se prescriben pautas textuales de construcción como titulación del texto, extensión (párrafos o número de palabras), ordenación de la información, entre otros.
5. **Estructuración microsocioal.** Instrucciones sobre cómo pueden organizarse los estudiantes para desarrollar la actividad.
6. **Pautas de entrega.** En tanto los productos escritos se entregan a través de la plataforma digital, se indica a los estudiantes cómo y cuándo deben remitirla, estableciendo formatos, normas de citación y referencia bibliográfica, nombres de archivos, en qué sección de la plataforma deben alojarla, etcétera.
7. **Orientación hacia recursos externos.** Se ofrecen indicaciones de cómo acceder a documentos complementarios o de apoyo para el desarrollo de la actividad (hipervínculos).



No necesariamente todas las funciones se manifiestan en una consigna escrita. Aunque muchas de ellas se tornan frecuentes, también lo es la limitada presencia de algunas, o incluso su ausencia, de consignas escritas con productos textuales similares. Estas diferencias hacen notoria la heterogeneidad existente. Paralelo a ello, la figura 5 es un prototipo de la estrecha articulación de los enunciados, así como el encadenamiento de solicitudes que debe atender el estudiante.

Otra precisión importante es que en algunos casos se evidencian marcas textuales de identificación como subtítulos; o en otros, numerales o viñetas que distribuyen la información visualmente. A esto se suma que las consignas escritas presentan estructuras diversas, incluso si han sido diseñadas por un mismo profesor. En ese orden de ideas y desde una perspectiva pedagógica, cabe preguntarse si el estudiante comprende todas las condiciones que envuelven la producción del texto escrito.

De otro lado, como se revela en la figura 2, en un 15.4% (sumatoria porcentual de los productos: Esquema/reflexión, Esquema/Resumen, Esquema/Texto indeterminado, Respuesta a preguntas/Carta, Respuesta a preguntas/resumen), se presentan consignas escritas orientadas hacia la realización de dos productos textuales con formas de significación de distinta naturaleza. Es decir, el estudiante debe hacer entrega de dos producciones, como por ejemplo un texto bimodal (un esquema), además de uno verbal (un resumen). En tales casos, una forma de significación termina siendo sustento o apoyo de la otra.

## **Consignas Simples y Consignas Compuestas**

Los análisis exhibidos confirman las diferentes formas de encadenamiento de los enunciados prescriptivos que componen la consigna escrita. Considerando esto, es preciso introducir las nociones de consignas simples y compuestas. Las primeras se caracterizan por hacer pedidos que no se articulan o relacionan entre sí, más que por pertenecer a un mismo trabajo, pero no demandan la resolución de una labor para continuar con la siguiente (véase figura 1). Se observa cómo el desarrollo de cada solicitud no se vincula con la precedente

y, en consecuencia, el estudiante está en condiciones de avanzar en la resolución de manera discontinua. Esta clase de consignas conformadas por respuesta a preguntas, la realización de tablas, el diligenciamiento de fichas bibliográficas y la realización de sistemas de representación visual del conocimiento, se presentan en un 66.7%.

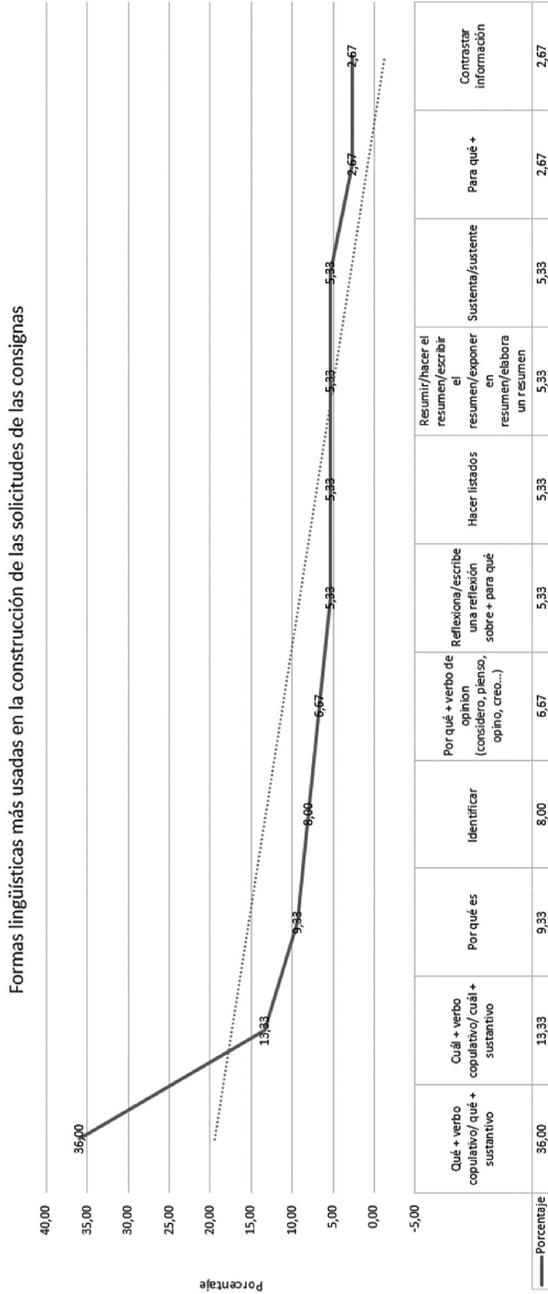
A diferencia de las anteriores, las consignas compuestas establecen articulación entre las solicitudes, lo que define un progreso escalonado para completar la actividad. Es decir, el estudiante necesita reparar en sus acciones con el objetivo de conseguir un producto (véase la figura 6). En tales casos, es imprescindible considerar todas las orientaciones, pues cada una de las peticiones plantea demandas específicas (elaborar párrafos temáticos que contesten a tópicos específicos; continuar con información que no repita la anterior, y se circunscriba a pedidos específicos; asumir una postura frente al tema). En esa medida, estas resultan más exigentes para el estudiante quien debe monitorear su proceso.

Hacer consignas compuestas supone que el profesor reconozca todos los procesos implicados en la realización de la actividad y diseñe parámetros que guíen los procesos de pensamiento del estudiante. En esa medida, debe objetivar el proceso y anticipar las decisiones que deben tomarse.

## **Taxonomía SOLO**

Para responder a este apartado se eligió una revisión de las formas lingüísticas a través del *software* Ant Conc, identificando las estructuras frásticas más empleadas en las consignas escritas. Entre los hallazgos obtenidos se descubre que los pronombres interrogativos seguidos de un verbo copulativo o una frase nominal se constituyen en secuencias prototípicas para el diseño de consignas escritas en donde el estudiante debe dar cuenta de información presente en documentos leídos. Así, entonces, hay tendencia a privilegiar aprendizajes de carácter multiestructural, en tanto las solicitudes giran en torno a la búsqueda y el establecimiento de informaciones en los textos.

**Figura 7. Formas lingüísticas más usadas en la construcción de las solicitudes de las consignas.**



Fuente: Elaboración propia.

En porcentaje más bajo se observan solicitudes en las que el estudiante efectúa procesos para explicar causas, diferencia información o desarrolla reflexiones. En otras palabras, los aprendizajes profundos (lo relacional y lo abstracto ampliado) se estimulan en menor medida. Para el caso de consignas escritas concernientes a la explicación de causas es común: el empleo del pronombre interrogativo «por qué» más un «verbo copulativo» (con un 9.33%) o un «verbo de opinión» (en un 6.67%); o, en 5.33%, el empleo del verbo «sustente» (crees, piensas, consideras...).

Para orientar procesos de contraste de información o el establecimiento de semejanzas y diferencias, se utiliza la forma verbal «contrasta» con el sustantivo «información» en solo dos casos (2.67%). En el caso de consignas escritas orientadas a la reflexión y la extrapolación de los aprendizajes, se localizan dos variantes lingüísticas: «reflexiona» o «escribe una reflexión». Estas construcciones verbales intentan inducir al estudiante hacia procesos de pensamiento en los que no solo recabe información, sino que establezca vínculos entre lo presente y lo ausente, o efectúe razonamientos que le permitan preguntarse por las causas para que un determinado fenómeno se presente.

## CONCLUSIONES

En este artículo se han realizado unos primeros aportes al estudio de las consignas escritas en la universidad, en concreto, en la asignatura de EOYE dirigida a los programas académicos de primer semestre de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales y Ciencias Básicas en la Universidad Autónoma de Occidente. Todo esto en el marco de una investigación aún en curso, que analiza las consignas escritas y pretende contribuir con información que apoye la reflexión del profesor durante el diseño de las actividades académicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

La muestra recogida corresponde con las consignas escritas depositadas en la plataforma educativa de la Universidad, la cual brinda

apoyo a la presencialidad mediante la modalidad de trabajo *B-Learning*. La distinción entre consignas, sus funciones y estructuras pragmáticas, y el establecimiento de los aprendizajes promovidos desde la taxonomía SOLO permitió realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de las características y la distribución de las consignas, junto con los tipos de procesos y conocimientos solicitados a los estudiantes.

Se concluye que existe una marcada tendencia al diseño de consignas que dan prevalencia al monitoreo de la lectura y la comprensión, con lo que se promueven aprendizajes superficiales, de acuerdo con la taxonomía SOLO. Las pautas de escritura de géneros discursivos enfatizan en aspectos textuales-estructurales, pero no se orientan hacia una mayor consciencia de las exigencias enunciativas-retóricas de la producción de un material escrito dentro de un escenario social.

De otro lado, las consignas escritas muestran dos modos de secuencialidad en los parámetros de realización de la actividad: consignas simples y consignas compuestas. Las primeras son las más adoptadas en enunciados prescriptivos, concernientes a productos escritos de menor extensión. Las segundas, empleadas en actividades de escritura más exigentes y extensas, son las que menos se elaboran, quizá por resultar más exigentes en el diseño.

Aunque el estudio no ha concluido, hasta el momento no se han encontrado consignas escritas en la plataforma que favorezcan la meta cognición en relación con el proceso de lectura y escritura, ni mucho menos con aspectos textuales o discursivos que caractericen los productos escritos elaborados. Lo anterior no excluye y mucho menos niega que los profesores efectivamente lo hagan de manera presencial. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Qué tan diferentes han de ser las consignas escritas llevadas al aula de clase en la presencialidad, de las que elaboran para el mismo curso dentro de un espacio de ambiente virtual? ¿No deberían ser más exigentes las segundas frente a las primeras, ya que el estudiante debe contar, en ausencia del profesor, con los instrumentos necesarios para comprender qué debe hacer?

Tomando en cuenta la propuesta de Biggs, se tiende hacia procesos cognitivos relacionados con la búsqueda de información o a regular la

comprensión de un material, y para ello se prefieren formas lingüísticas interrogativas con el empleo de pronombres. Los verbos de acción cognitiva, relacionados con aprendizajes profundos, son escasos y la estructura de la consigna parece no promover una reflexión cuidadosa que vincule información vieja con nueva, o que lleve a la transposición de un conocimiento a otro escenario.

Finalmente, siguiendo la propuesta de Domingo y Serés (2014) se plantean algunas preguntas que colaboren con la promoción de una actitud reflexiva de los profesores:

- ¿Qué tengo en cuenta cuando elaboro una consigna y qué tanto le dedico al diseño?
- Cuando he diseñado una consigna escrita, ¿qué quiero que los estudiantes realicen y qué quiero que piensen con lo que hacen?
- Si reviso mis consignas escritas, ¿qué tipos de consignas escritas estoy diseñando en el aula?
- ¿Qué aprendizajes promuevo o quiero promover con mis consignas, y por qué?
- ¿Qué estructura tienen mis consignas y a qué obedecen?
- ¿Qué debo pedirles manifiestamente?
- ¿Qué deben saber para hacerlo?
- ¿Qué relación existe entre la consigna escrita y los objetivos de aprendizaje de la asignatura o curso?
- ¿Qué apoyo les brindo para la realización de la tarea y qué deben hacer de forma autónoma?
- ¿Cómo les ayudaré a monitorear su propia comprensión de lo que hacen? ■

## REFERENCIAS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). «Consignas claras: el valor de la palabra escrita», en: *Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bassols, M. T. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Octaedro.
- Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill education (UK).
- Bikandi, U. R. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Madrid, España: Graó.
- Camelo, M. (2010). «Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula». *Enunciación*. 15(2) 58-67.
- Castellà, J. M. (1994). *De la frase al texto*. Barcelona, España: Empúries.
- Cheng, F. W. (2009). «Task representation and text construction in reading-to-write». *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 1-21.

Dambrosio, A. (2016). «Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción». *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 16(2), 45-67.

D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Díaz, J. (1982). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. San José de Costa Rica: Dirección de Información Pública y Comunicaciones del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

Domingo, À., y Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Madrid, España: Narcea Ediciones.

Doyle, W. (1995). «Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, a. 4, n° 6, pp. 3-11

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar lo escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Flower, L. (1990). «The role of task representation in reading-to-write». In Flower, L.; V. Stein; J. Ackerman; M. Kantz; K. McCormick & W. Peck. *Reading to Write. Exploring a Cognitive & Social Process*. Oxford University Press. New York – Oxford

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Marland, P. (1997). *Towards More Effective Open and Distance Teaching*, London: Kogan Page.

Martin, J. R. (2000). «Language, register and genre». A. Burns (Ed.), *Analyzing English in a global context: a reader*. Florence, KY, USA: Routledge, 149-166.

Miras, M., Solé, I., et Castells, N. (2000). «Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites». In Trabajo presentado en el XXVIIème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française: *La maîtrise du langage* (APSLF). Septembre, Nantes, France.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Moro, S. M. (2006). *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*. Recuperado de [www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/cd/PO](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO), 2051.

Natale, L. (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de las UNGS*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.

Nelson, J. (1990). «This was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks». *Research in The Teaching of English*, 24(4): 362-396.

Penalva, C., Alaminos, A. F., Francés, F. J., y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Cuenca, Ecuador: Pydlos.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.

Riestra, D. (2004). *Didáctica de la lengua: Investigar las consignas de enseñanza de la lengua*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila Editores.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.

Spivey, N. (1990). «Transforming texts: constructive processes in reading and writing». *Written communication*, 7, 256-287.

Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jacob, I., y Rosales, P. (2006). «Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados». En *Un estudio en la universidad*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy. Simposio: *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior*, Tandil, Argentina.

Vázquez, A. (2007). «Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes», en *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(7), pp. 4-16.

Vasilachis, I. (2009). «Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa». *Forum: Qualitative Social Research Social Forschung*, v. 10, n. 2, p. 1-26, enero / mayo 2009.



# DIEZ MODELOS RELACIONADOS CON LA PRÁCTICA REFLEXIVA

## TEN MODELS RELATED TO REFLECTIVE PRACTICE

*Ingrid Eugenia Cerecero Medina*

---

Ingrid Eugenia  
Cerecero Medina

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de Instituciones Políticas y Manejo del Poder en el Doctorado de Imagen Pública, Colegio de Imagen Pública. Representante de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva en México. Investigadora en el área de Educación y Cultura.

[iecerocerom@uaemex.mx](mailto:iecerocerom@uaemex.mx); [ingridecm@yahoo.com](mailto:ingridecm@yahoo.com)

### RESUMEN

El presente artículo constituye una investigación documental que describe algunos antecedentes de la práctica reflexiva, fundamentalmente acerca de la reflexión. Posteriormente, se vincula la práctica reflexiva con la investigación-acción y se presentan diez modelos que ejemplifican diversas opciones, que aun cuando provienen de distintas teorías o métodos, pretenden ser alternativas para ejercer una praxis que permita la mejora tanto de la práctica profesional, como de quien la lleva a cabo.

Se estima que la práctica reflexiva puede alentar el aprendizaje y la transformación no solo del ejercicio profesional, sino también del sujeto que la ejerce, pudiendo emplear el modelo que convenga a sus intereses y a la profundidad de cambio que quiera experimentar. Los profesionales necesitan ser reflexivos, conocerse a ellos mismos, conocer su trabajo, su contexto y provocar cambios para el bien común.

*Palabras clave:* práctica profesional, pensamiento crítico, investigación-acción.

## ABSTRACT

The article provides a documentary research that supports the reflective practice approach, closely linked to action research. It also reviews ten models that represent alternatives for the improvement of professional practice even when these models differ in their theoretical framework or methodological strategies, they have as a common ground the reflection on daily practices. The article stresses the fact that reflective practice not only promotes advancement at the professional level, but transforms at the personal level, the professional practicing it.

*Keywords:* Professional practice, Critical thinking, Action research.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico y la reflexión constituyen dos de los retos de este siglo. Sin embargo, no puede exigirse un pensamiento crítico ni reflexivo en los estudiantes, si los profesores o profesionales de cualquier área, no lo tienen. Es

por ello, que la práctica reflexiva del docente es un punto en el que la educación puede enfocarse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aun cuando este artículo va dirigido principalmente a docentes, se decidió generalizar la información, considerando que cualquier profesional puede ser beneficiado de llevar una práctica reflexiva.

El objetivo de esta investigación documental es presentar de forma resumida algunos modelos relacionados con la práctica reflexiva que permitan al profesional educativo o de cualquier otra área, darse cuenta que, a través de la reflexión, puede lograrse el entendimiento de una situación o un problema; mientras que, por medio de la práctica reflexiva, puede mejorarse —e incluso transformarse— el quehacer de quien la lleva a cabo.

Por lo tanto, en un primer momento, se inicia con un breve recuento de algunas ideas expresadas por diversos autores o personajes reconocidos, acerca de la reflexión, reuniendo y relacionando palabras clave que constituyen elementos, características o estrategias para reflexionar.

Con base en la investigación documental, se conceptualiza la reflexión y la práctica reflexiva, así como características de las mismas, fusionando la información citada por diversos autores.

Se incluye una descripción breve y relación de algunos modelos con la práctica reflexiva —sin que necesariamente todos estén clasificados dentro de este rubro—, tomando uno o más de los modelos de la investigación-acción, del aprendizaje experiencial, de la teoría de la actividad, o bien de la práctica reflexiva.

Finalmente, se expresan algunas conclusiones después de revisar los modelos descritos, considerando que cada uno puede ser útil al lector, independientemente de su profesión y dependiendo del objetivo y profundidad con que se interese en llevar a cabo el proceso reflexivo.

El propósito fundamental del texto es crear consciencia de que existen diversas opciones para llevar a cabo una práctica reflexiva, que el

lector conozca o revise algunas de estas opciones, las compare, y de ser posible, las pruebe y observe con cuál se identifica para, idealmente, decidir emplear alguna que se adecue —continua y sistemáticamente— a sus necesidades.

## ANTECEDENTES

Antes de estudiar los modelos de práctica reflexiva o aquellos relacionados con esta, mencionaré que, a lo largo del tiempo, diversos autores han tratado la relevancia de la reflexión en distintos ámbitos. Aun cuando se reconoce a Donald Schön (1998) como el primero en acuñar el término de «práctica reflexiva» como se conoce actualmente, algunos filósofos a través de la historia han señalado la importancia de la reflexión o de alguno de sus elementos, por ejemplo:

Lao Tsé (Atkinson, 2011) mencionó, en sus escritos, que para lograr el *Tao* o camino, era necesaria la reflexión, además de la meditación, la paz y la armonía.

Sócrates (Atkinson, 2011) estaba a favor de debatir, discutir y cuestionar las creencias de la gente con la finalidad de entender la realidad. Estos pasos pueden ser considerados parte de un proceso reflexivo. Además, con su propuesta —conocida como «método socrático»—, empleando la ironía, se puede hacer ver, al que cree que sabe, que está equivocado; o por medio de la «mayéutica», podemos lograr que quien sabe y que cree que no sabe, se dé cuenta de su conocimiento, y finalmente, mediante la «aletheia» se puede sacar a la luz lo que es verdad.

Platón (Atkinson, 2011) al considerar que el mundo real es el de las ideas y que el conocimiento verdadero proviene de la razón, permite darnos cuenta que la reflexión existe a partir de un pensamiento razonado y objetivo, intentando dejar fuera los sentidos y las sensaciones.

Aristóteles (Atkinson, 2011) destaca la observación como un proceso a través del cual se puede descubrir la realidad. A diferencia de Platón, considera que no es solo la razón sino también son los sentidos, los que nos permiten conocer al mundo. De esta manera, se rescata que

la observación es un elemento necesario para reflexionar y que los sentidos pueden apoyar nuestras teorías.

John Locke (Atkinson, 2011) toma como base de la reflexión a la experiencia debido a que considera que todos somos distintos y, por lo tanto, lo que vivimos y percibimos, así como los contextos en que nos desenvolvemos y las situaciones que enfrentamos, también lo son. Por lo tanto, podemos considerar a la experiencia como otro elemento más del proceso reflexivo.

Gottfried Leibniz (Atkinson, 2011) da mayor importancia a la razón (verdad de razón) que a la experiencia (verdad de hecho), aun cuando considera a ambas necesarias para adquirir conocimiento. Aquí destacamos el análisis de la razón y de las experiencias para reflexionar.

René Descartes propuso el método cartesiano de la duda para llegar a la verdad y a través de este, de acuerdo con el *Diccionario de Psicología Científica y Filosófica* (2015), Descartes propone dudar de todo lo que se cree o dice, sin importar quién lo haya expuesto ni su autoridad o vigencia; incluso se debe dudar de los sentidos y de todos los cuerpos físicos, estimando que si la mente es inmaterial, autoconsciente y una sustancia pensante, puede crear todo lo demás; de ahí su frase: «Pienso, luego existo», es decir, no puede afirmarse la veracidad de algo, a menos que se tenga absoluta certeza a través de evidencias; para intuir la evidencia de una afirmación, esta debe descomponerse en afirmaciones simples (análisis) y, después, unirse por medio de deducciones para ver su relación lógica (síntesis), hasta finalmente verificar que no haya error en los pasos anteriores.

Como puede observarse, Descartes toma en cuenta la intuición y la deducción, estableciendo la necesidad de superar varios obstáculos: el engaño que pueden producir los sentidos (no saber si estamos soñando o despiertos); las creencias religiosas (nos hacen creer lo que no es); nuestros propios pensamientos incorrectos. Con base en lo anterior, entendemos que el proceso de reflexión inicia con la acción de dudar y requiere cuestionar, analizar, sintetizar y evaluar.

Immanuel Kant (Atkinson, 2011) señala que para entender cómo funcionan las cosas en el mundo se requiere sensibilidad o intuición,

entendida como la capacidad de estar en contacto con las cosas en el aquí y el ahora; ello supone además el entendimiento, el cual identifica como la capacidad de saber los conceptos de las cosas y cuándo utilizarlos. Nuevamente se encuentra que la experiencia y la razón son elementos necesarios para la reflexión.

Kant establece que la reflexión es *el estado del espíritu* (Lisón, 1991) por el que nos encontramos en la disposición de descubrir las condiciones de carácter subjetivo para formar un concepto. Como Muñoz y Velarde (2000) lo señalan, Kant refiere al modo en que podemos conocer los objetos a través de la experiencia que los sujetos tienen con cada objeto de manera que, a través de la subjetividad, se busque la objetividad por medio de la interpretación que se hace del objeto mismo.

Edmund Husserl (García, 1999) de acuerdo con su propuesta de fenomenología trascendental, explica que el sujeto interpreta el mundo para darle sentido. Esto es, vemos la realidad de acuerdo con nuestras percepciones que son distintas para cada persona según sus experiencias, sensaciones, recuerdos, visualización e imaginación, pudiendo actualizarlas conforme a la atención o reflexión que el sujeto tenga del objeto.

De acuerdo con Husserl deben dejarse a un lado todos los presupuestos; esto es, entrar en un estado mental que evite juzgar o tomar posición, para acabar con la enajenación del sujeto, lo que este autor llama *epojé*.

Por lo anterior, otro elemento de la reflexión es el darse cuenta que, lo que para un individuo es cierto, no forzosamente lo es para los demás; sino que son solo sus percepciones. Por lo que en lugar de juzgar los hechos, el sujeto debe partir de su observación, sin etiquetar lo sucedido, liberándose de prejuicios y permitiendo proporcionar un nuevo sentido y significado a los objetos y hechos experimentados.

Martin Heidegger (León, 2012) pondera la interpretación basándola en la comprensión del objeto. A partir del pensamiento de este autor, consideramos que cuando se reflexiona se necesitan de estos elementos para aplicarlos no solo al objeto, sino también a los sujetos que intervienen.

John Dewey (1993) expone que el pensamiento reflexivo siempre tiene un propósito y una conclusión, por lo que implica una secuencia de ideas y sus consecuencias. Asimismo, señala que este proceso requiere de curiosidad, sugerencias<sup>1</sup>, lógica, flexibilidad, variedad, orden, control, una mente abierta, entusiasmo y aceptación de la responsabilidad que conlleva.

Además, Dewey propone seis fases para el pensamiento reflexivo, las cuales no necesariamente siguen un orden establecido, ni tienen que llevarse a cabo todas, a menos que se considere necesario. Estas fases son: sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento, comprobación de la hipótesis a través de la acción u observación directa, y visión del futuro. Asimismo, destaca la referencia al pasado, que considera ya implícita en las sugerencias, pues estas dependen de lo ya experimentado. Además, considera factores subordinados como son los juicios (que incluyen las funciones de análisis y síntesis para poder emitirlo), la comprensión (que deriva de la investigación o de la práctica) y el concepto (como modelos de referencia estandarizados).

Además de lo anterior, Dewey propone un método sistemático para la reflexión que evita generalizaciones y abarca la observación guiada por una hipótesis, el análisis, la recopilación y comparación de datos, su comparación y contraste; y la construcción deliberada de datos, a partir de una variación experimental de las condiciones.

Desde el punto de vista de este filósofo, la reflexión permite el cuestionamiento de las experiencias vividas, por lo que es un proceso de indagación, observación e investigación que debe ser continuo, flexible, abierto y que evita las ideas preconcebidas. Podría afirmarse que Dewey, con esta concepción que hace de la reflexión, ya está refiriendo una práctica reflexiva al indicar que la reflexión debe ser un método sistemático o un proceso continuo.

<sup>1</sup> Dewey define las sugerencias como ideas que pueden ser controladas, tienen un significado y son fuentes de pensamiento.

Maurice Merleau Ponty (Atkinson, 2011) enfatiza que debemos reaprender a observar nuestras experiencias, las cuales pueden estar llenas de contradicciones; asimismo, deben evitarse los presupuestos que impiden ver la realidad.

De acuerdo con Anthony Giddens (Torres y Miranda, 2013), los individuos somos seres activos y participativos que transformamos nuestras acciones. La reflexión es necesaria para que la acción posea significado, y pueda modificarse o repetirse de forma consciente.

Muñoz y Velarde (2000) entienden a la reflexión como *un constante retorno sobre sí mismo* y la clasifican como un método de la teoría del conocimiento que requiere de observación, de la búsqueda de la relación sujeto-objeto, del análisis y la síntesis.

Torres y Miranda (2013), Dewey (1989), Schütz (1974), Flavell y Wellman (1977) consideran a la reflexión como un proceso del pensamiento que parte de la metacognición y que tiene como propósito producir, reproducir o transformar acciones o comportamientos.

Reuniendo las ideas expresadas por los autores antes mencionados, se extraen algunas palabras clave relacionadas con la reflexión o algunas como posibles elementos de la misma o estrategias para llevarla a cabo, entre ellas están:

- Debate o discusión.
- Cuestionamiento.
- Ironía, mayéutica y/o *aletheia*.
- Razonamiento objetivo.
- Observación.
- Duda.
- Análisis de la razón y de la experiencia.
- Síntesis.
- Intuición.
- Deducción.
- Entendimiento.
- Interpretación.
- Reaprendizaje.
- *Epojé*.
- Comprensión.
- Significado.
- Transformación.

- Relación sujeto-objeto.
- Pensamiento.
- Proceso.
- Propósito.
- Curiosidad.
- Entusiasmo.
- Sugerencias.
- Consecuencias.
- Juicios.
- Conceptos.
- Visión del futuro.
- Referencia al pasado.
- Lógica.
- Flexibilidad.
- Variedad.
- Orden.
- Control.
- Apertura.
- Responsabilidad.
- Continuidad.

A partir de lo expuesto anteriormente, se entiende que la reflexión es un proceso complejo que requiere de cuestionar y cuestionarse para buscar el significado de un acontecimiento, analizar y entender al propio sujeto, a otro(s) sujeto(s), a un objeto o una situación; dejando a un lado los prejuicios, para emitir un juicio lo mayormente objetivo y que permita al sujeto observar, analizar y sintetizar las experiencias y los conocimientos pasados y presentes para comprender, resolver, resignificar, transformar o proyectar sus resultados en un acontecimiento similar futuro.

Una vez habiendo establecido algunas conceptos relacionados con la reflexión por diversos autores a lo largo del tiempo, y llegando a nuestra propia idea de lo que es la reflexión, se encuentra otro antecedente fundamental de la práctica reflexiva, que es la investigación-acción.

Se reconoce a Kurt Lewin (1946) como el primero en proponer la investigación-acción, entendiéndola como una propuesta metodológica para resolver problemas significativos en diversas áreas, a través de

un cuestionamiento reflexivo, donde se involucra a los participantes como agentes de cambio, con el propósito de mejorar una situación en su propia práctica o en su contexto social. Existen diversos modelos de investigación-acción muy similares a los de la práctica reflexiva, por lo que consideramos a los primeros como la base de los segundos.

Tanto la investigación-acción, como la práctica reflexiva, recurren a la reflexión de la experiencia para transformar una situación. Sin embargo, la práctica reflexiva centra su atención en el profesional que la lleva a cabo. Es decir, se aplica específicamente respecto del profesional mismo y a su desarrollo, o bien, a las actividades que realiza o intervienen directamente en su trabajo; mientras que la investigación-acción propone la solución de uno o más problemas identificados, utilizando una metodología rigurosa de investigación estratégica y en la mayoría de los casos proponiendo cambios sociales e involucrando a distintos actores, no solamente a quienes lo proponen.

Por otro lado, como ya se mencionó, se atribuye a Donald Schön (1992) el término de *práctica reflexiva*, así como el de *formación del profesional reflexivo*, destacando la existencia de la reflexión en la acción (durante la misma) y la reflexión sobre la acción (posterior a lo que se hizo). Se considera que una reflexión en la acción es una actividad pre-reflexiva, es decir, crea consciencia del suceso sin profundizar en este, es inintencional y superficial; mientras que la reflexión sobre la acción es profunda e intencional.

La práctica reflexiva, dentro del ámbito educativo ha sido definida por Domingo (2012) como:

[...] una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente.

En esta definición se encuentra como elemento principal la reflexión de la experiencia por encima de la teoría con una intencionalidad de actualización profesional.

Barnett (1992), al igual que Domingo (2012), explican a la práctica reflexiva como un procedimiento de formación y, junto con Moon (1999), apoyan la postura de Schön destacando el proceso reflexivo durante o sobre las acciones o experiencias en un contexto dado; mientras que Perrenoud (2007), Lantolf (2007), Pedroza (2014) y Cerecero (2018) consideran que, para que exista una práctica reflexiva, debe haber forzosamente una reflexión sobre la acción en la que se revisen los sucesos y estos se soporten con las teorías para llevar a cabo un análisis más profundo.

Con base en lo anterior, la práctica reflexiva puede conceptualizarse como un proceso cíclico y sistemático de análisis y deliberación, respecto del ejercicio profesional, que posibilita una toma de decisiones fundamentada y que contribuye al desarrollo o transformación del profesional.

Reuniendo algunos de los planteamientos de Dewey (1995), Argyris (1980), Schön (1998), Zeichner (1982), Barnett (1992), Perrenoud (2007), Domingo (2012), Anijovich (2009), Pedroza (2014) y Cerecero (2018), puede afirmarse que la práctica reflexiva se caracteriza por ser un proceso ético, consciente, intencional, metódico, deliberativo, social, que requiere tiempo y supone un distanciamiento de la actividad para pensar en esta, conocerla y reconocerla, así como permitir al profesional conocerse y reconocerse; compara y conecta teoría y práctica, exige una suspensión del juicio para buscar la objetividad; implica actuar y transformar, busca el desarrollo humano y profesional de quien la ejerce, e involucra aceptar la responsabilidad de las decisiones tomadas.

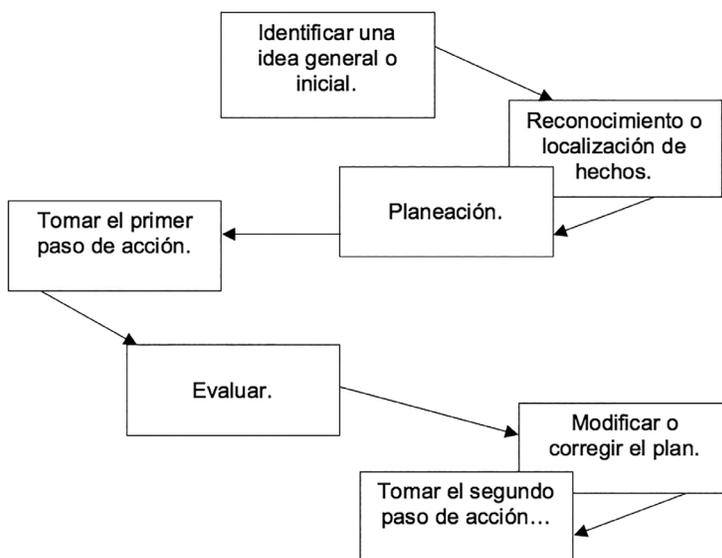
## **MODELOS QUE APOYAN A LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Estos modelos son entendidos como aquellos esquemas teóricos, que pueden o no estar clasificados dentro de la práctica reflexiva, pero que apoyan su proceso en uno o más aspectos. Algunos se describen a continuación:

## 1. Modelo de Investigación-Acción en Espiral

Este modelo fue propuesto por Kurt Lewin en 1946 (Mertler, 2009), aplicándolo principalmente en acciones de apoyo comunitario. Se inicia por un ciclo que involucra encontrar o definir los hechos, planear, actuar, evaluar y modificar el plan, según se considere necesario, extendiéndose al terminar un ciclo en otros ciclos más. Ha sido representado de la siguiente manera:

**Figura 1. Modelo de investigación-acción en espiral de Lewin.**



**Fuente:** Traducido de Mertler (2009, p. 14).

## 2. Modelo de Investigación-Acción de Mertler

Este modelo es cíclico y posee cuatro etapas: planear, actuar, desarrollar y reflexionar; cada una sigue determinados pasos:

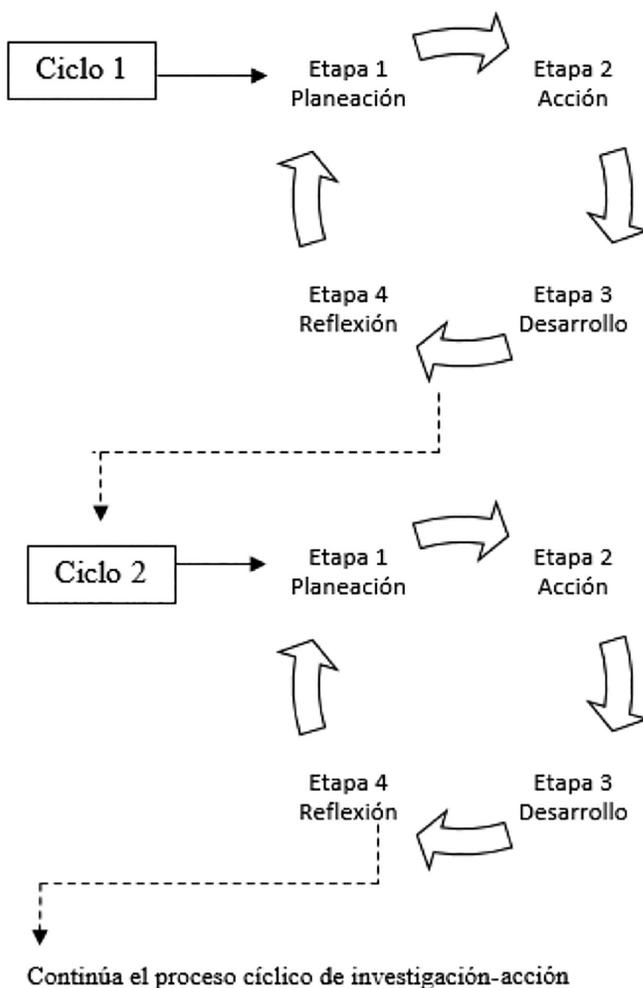
**Planeación.** 1) Se identifica y limita el tema, es decir, se decide lo que se va a estudiar, ya sea por un interés personal o por una necesidad presente. 2) Se reúne información, a partir de otras personas que pueden dar cierta retroalimentación porque conocen del tema o se encuentran en nuestro contexto. 3) Se revisa la literatura o cualquier fuente de información que proporcione datos confiables de manera que pueda contrastarse teoría y práctica. 4) Se desarrolla un plan de investigación, definiendo una metodología a seguir e iniciando con el establecimiento de una pregunta de investigación, una hipótesis o supuesto teórico, las variables y características a medir o analizar, y el seguimiento que se dará a la investigación a lo largo del proceso.

**Acción.** En esta etapa se especifican los datos a recolectar y las técnicas para recolectarlos, por ejemplo: observación, notas de campo, entrevistas, etcétera. Los pasos de esta etapa son: 1) Recolectar los datos. 2) Analizar los datos conforme se obtienen, de manera que surjan nuevos temas o categorías y el investigador pueda integrar o modificar su búsqueda; y un análisis más, al final del proceso, cuando ya se tienen todos los datos de manera que puedan interpretarse.

**Desarrollo.** Una vez analizados e interpretados los datos, se desarrolla el plan de acción para probar las nuevas ideas propuestas y trabajar en resolver el problema. Este plan de acción es puesto en práctica y debe ser monitoreado, evaluado y revisado continuamente para preservar la naturaleza cíclica de la investigación-acción y efectivamente resolver el problema, así como descubrir cualquier otra opción o problema.

**Reflexión.** Finalmente, se sugiere: 1) Compartir y comunicar los resultados dentro del contexto en que se llevó a cabo, presumiendo que los problemas que se presentan pueden presentarse no solo para quien los investigó, sino para cualquier otro de sus colegas; o incluso compartirse en comunidades externas que pueden beneficiarse porque comparten los ejercicios de la profesión. 2) Se reflexiona acerca del proceso, revisando lo hecho, su efectividad y la posibilidad de tomar decisiones para nuevas implementaciones en el proyecto.

**Figura 2. Modelo de investigación-acción de Mertler.**



**Fuente:** Adaptado de Mertler (2009, p. 32).

### 3-4. Modelos de Aprendizaje de una Sola Vuelta y de Doble Vuelta

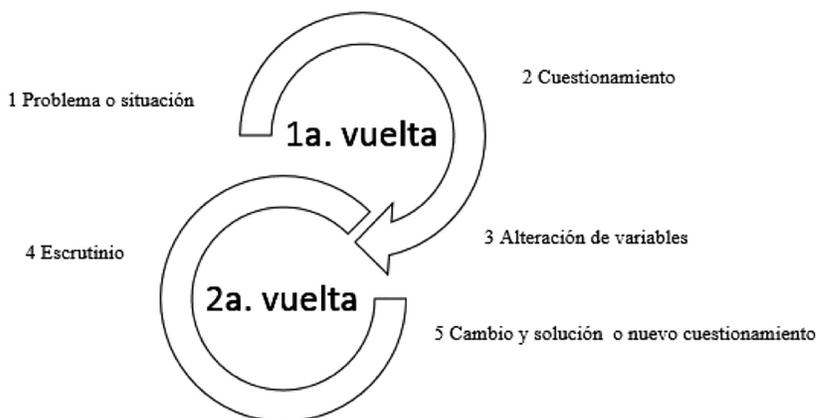
Argyris y Schön proponen dos modelos: el modelo de aprendizaje de una vuelta (o *single loop learning*) y el modelo de aprendizaje de doble vuelta (o *double loop learning*). El primero se enfoca en la solución de un problema sin importar su origen: se busca una solución operativa, evitando el análisis o cambio de variables. El segundo, además de identificar el problema, cuestiona su origen y hace cambios en las variables para observar sus consecuencias y encontrar una solución más adecuada y con mayor permanencia.

**Figura 3. Aprendizaje de una vuelta (*single loop learning*).**



Fuente: Adaptado de Argyris y Schön (1978).

**Figura 4. Aprendizaje de dos vueltas.**



Fuente: Adaptado de Argyris y Schön (1978).

## 5. Modelo Reflexivo de Rolfe, Freshwater y Jasper

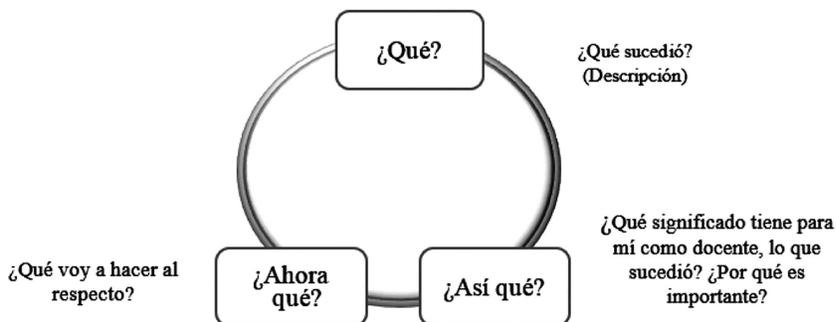
Este modelo ofrece una manera simple de reflexión de los hechos. Se basa en tres preguntas fundamentales, las cuales pueden irse ampliando para obtener un mayor detalle del problema, estas preguntas son: ¿qué o cuál?, ¿así que?, y ¿ahora qué?

La primera pregunta corresponde a la descripción del evento y la autoconsciencia del mismo, por tanto esta podría ser completada de la siguiente manera: ¿Cuál es el problema? Pudiendo originar otras cómo: ¿Cuál es mi papel en esta situación? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Qué sentimientos se provocaron en mí y en los afectados? ¿Qué fue lo positivo y lo negativo de esta experiencia? ¿Qué podría mejorarse?

La segunda pregunta sirve para analizar la situación y evaluar las circunstancias expuestas en la primera. Ejemplos de preguntas en esta etapa son: ¿Así que esta situación que se ha presentado, qué me dice? ¿Así que en qué basé mis acciones? ¿Así que, qué hubiera pasado si hubiera actuado diferente? etcétera.

La tercera pregunta se centra en sintetizar la información para observar los cambios que pueden realizarse ante una situación similar. Pueden utilizarse preguntas como: ¿Ahora qué necesito hacer para arreglar la situación? ¿Ahora a quién podría solicitar su apoyo? ¿Ahora qué he aprendido de la experiencia? ¿Ahora qué debo evitar en un futuro?, entre otras.

Este modelo no toma en cuenta ninguna teoría, se basa únicamente en la reflexión de la experiencia; se sugiere escribirlo y no requiere de ningún acompañamiento ni de otras personas para llevarlo a cabo.

**Figura 5. Modelo de reflexión de Rolfe, Freshwater y Jasper.**

Fuente: Adaptado de Rolfe, Freshwater y Jasper (2010).

## 6. Modelo del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb

En 1984, David A. Kolb (McLeod, 2013) presenta un modelo reflexivo cíclico basado en su teoría de aprendizaje experiencial que pretende ser consistente con la forma de aprendizaje natural a través de la experiencia. Este modelo considera cuatro etapas:

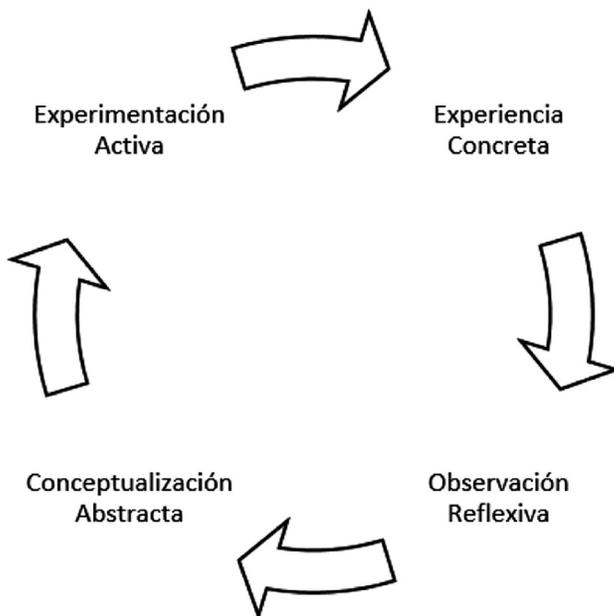
**Experiencia concreta.** Actuar o llevar a cabo una tarea asignada.

**Observación reflexiva.** Tomarse un tiempo para pensar en lo que se ha experimentado, formular preguntas y discutir lo sucedido con los demás que lo han experimentado.

**Conceptualización abstracta.** Es el proceso de entender lo sucedido e interpretar los eventos y relacionarlos con los conocimientos previos que provienen de la teoría estudiada, de otras personas expertas o involucradas, de observaciones previas o de cualquier otro conocimiento desarrollado en el pasado.

**Experimentación activa.** Plan de acción que incluye las predicciones de lo que se espera suceda y de las acciones que deberán realizarse como consecuencia. Finalmente, se pone en acción lo aprendido para ver su utilidad y que pueda ser recordado.

**Figura 6. Aprendizaje experiencial de Kolb.**



**Fuente:** Adaptado de McLeod (2013).

## 7. Modelo Reflexivo de Gibbs

En 1988, Graham Gibbs propone un ciclo reflexivo en su obra *Aprender haciendo*. Este modelo parte de una experiencia o situación sobre la que se quiere reflexionar y consta de seis elementos:

**Descripción.** Relatar detallada y objetivamente el problema o suceso a reflexionar, preferentemente de forma escrita.

**Sentimientos.** Identificar los sentimientos experimentados durante y después del suceso, observando si se alteraron y describiéndolos con la mayor exactitud posible.

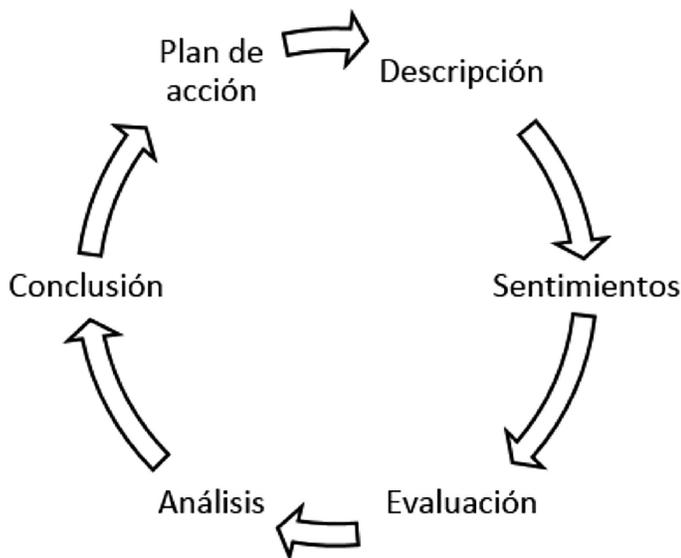
**Evaluación.** Valorar cómo se reaccionó y actuó en la situación descrita. Se identifican los puntos a favor y en contra, los resultados del evento citado, cómo se resolvió, a qué conclusión se llegó, así como su efectividad.

**Análisis.** Examinar cada uno de los aspectos cruciales, comparándolos con la teoría relacionada para entender y explicar lo sucedido.

**Conclusión.** Con base en los resultados de análisis, se generan conclusiones sobre lo acontecido y se consideran algunas alternativas de solución que pudieran haberse tomado en cuenta para un desenlace más favorable.

**Plan de acción.** Se toman decisiones sobre lo que se hará en caso de presentarse un problema similar al experimentado, de manera que los resultados sean positivos y eviten el problema presentado.

**Figura 7. Ciclo reflexivo de Gibbs.**

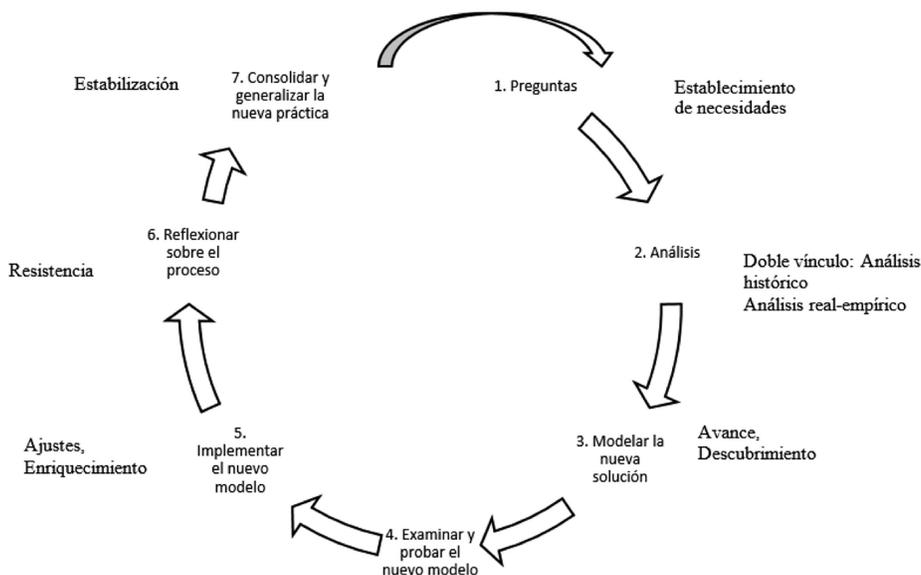


**Fuente:** Adaptado de University of Bradford (2003).

## 8. Modelo de la Teoría del Aprendizaje Expansivo

De acuerdo con Engeström (2010), en el aprendizaje expansivo se aprende algo nuevo a través de su construcción, conceptualización e implementación en la práctica. Esta teoría aplica no solo para el aprendizaje, sino para la mejora docente o profesional. Como puede verse en la imagen, inicia con el cuestionamiento que permite conocer las necesidades para, posteriormente, analizar los datos obtenidos considerando los antecedentes del problema y la situación presente; a partir de los descubrimientos del análisis se buscan propuestas de solución, creándose un posible modelo que es, posteriormente, llevado a la práctica para probarlo, evaluarlo y hacer los ajustes correspondientes; finalmente se reflexiona sobre el proceso y buscando su consolidación al incorporarse de manera continua en la práctica. Una vez terminado el ciclo se puede reiniciar con nuevas preguntas de mejora para el mismo suceso o para otro que se quiera mejorar.

**Figura 8. Secuencia de acciones de aprendizaje en un ciclo de aprendizaje expansivo según Engeström.**



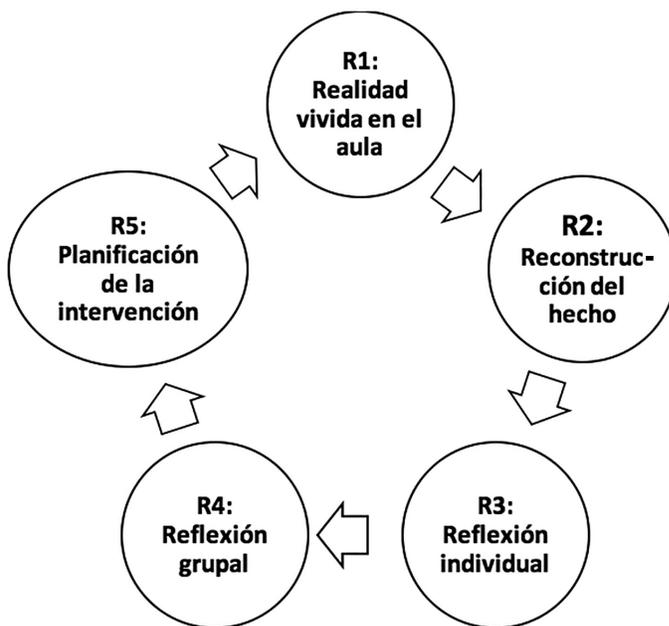
**Fuente:** Engeström (2010, p. 80). Traducción propia.

## 9. Modelo R5

Domingo y Gómez (2014) proponen un modelo de práctica reflexiva que consiste en cuatro o cinco fases para mejorar la práctica del docente, a partir de la reflexión individual (Modelo R4) o grupal (Modelo R5), respectivamente.

- R1.** Elección de una experiencia que se desea analizar, sin importar si su resultado fue de éxito o fracaso.
- R2.** Describe lo sucedido a detalle de forma escrita, de manera que se reconstruya la experiencia.
- R3.** Reflexión individual autorregulada donde se parte del conocimiento de lo sucedido y del conocimiento previo o formativo del profesional; se analiza la reflexión durante la acción y se reflexiona sobre esa reflexión durante la acción, con el propósito de mejora en caso de que se volviera a presentar la intervención descrita.
- R4.** La cuarta fase se considera opcional: se procede a una reflexión compartida o grupal, con otras personas involucradas o con la teoría existente, de manera que se pueda comparar y contrastar la información obtenida, a modo de retroalimentación.
- R5.** La última fase consiste en planificar lo que se hará a fin de mejorar la práctica, tomando en cuenta lo aprendido de la situación sobre la que se reflexionó, lo que se desea modificar o conservar de la misma, los conocimientos teóricos relacionados y los vacíos intelectuales detectados.

Figura 9. Modelo R5.



Fuente: Domingo y Gómez (2014).

## 10. Modelo de Práctica Reflexiva Mediada

En este modelo cíclico de reflexión sobre la praxis del profesional y su autoconocimiento, Cerecero (2018) propone incorporar tres elementos base: 1) La mediación de un tutor como acompañamiento del profesional que lleva a cabo el proceso reflexivo, así como el apoyo de otros agentes, y del contraste entre la práctica y la teoría. 2) La búsqueda del autoconocimiento del profesional, el conocimiento de su práctica y de su contexto. 3) La transformación real y perceptual del profesional en su acción. De este modo, el modelo consta de tres fases cada una con tres ciclos:

**Fase 1. Conocimiento.** El cual incluye: 1) El autoconocimiento del profesional, de su práctica y de su contexto. 2) El conocimiento de sí mismo, su práctica y su contexto, a través de los demás; y 3) La interpretación al contrastar la información obtenida en los dos ciclos anteriores.

**Fase 2. Significación.** Una vez obtenida la información de la primera fase: 1) Se identifica y plantea un problema, describiéndolo detalladamente. 2) Se busca información para fundamentar y contrastar la experiencia con la teoría (análisis de los datos). 3) Se elabora un plan de acción que sintetiza los aprendizajes obtenidos en los ciclos anteriores.

**Fase 3. Resignificación.** Con el fin de resignificar la práctica se requiere de: 1) Llevar a la práctica el plan de acción. 2) Evaluar los resultados de la intervención, reflexionando sobre ellos y elaborando un aporte teórico sobre el proceso y las conclusiones a las que se haya llegado. 3) Evaluar si se alcanzó una transformación de la práctica, no solo en la acción, sino también a nivel mental en la forma de percibir los hechos.

**Figura 10. Modelo de práctica reflexiva mediada.**



Fuente: Cerecero (2018).

## CONCLUSIONES

Mucho se ha hablado de la necesidad de ser críticos y reflexivos en las últimas décadas, siendo estas habilidades consideradas como uno de los desafíos y soluciones, no solo para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la proyección donde cada uno de los distintos profesionales se desempeñan, sin importar el área en que estén inmersos.

Es a través de la reflexión que pueden mejorarse las acciones y los resultados de las experiencias en el ámbito laboral, social y personal. Sin embargo, una reflexión eventual no tendrá los mismos resultados que una práctica reflexiva, puesto que esta última implica un proceso introspectivo sistemático, intencional que busca comprender cada una de las situaciones trascendentales que se van presentando o creando para analizar sus efectos, comprenderlos, corregirlos, perfeccionarlos o transformarlos.

Una vez estudiados algunos de los modelos que apoyan a la práctica reflexiva, se observa que la mayoría son cíclicos y parten de la detección de un problema o situación a resolver; algunos se concentran únicamente en el análisis y la comprensión de la experiencia, como son: el método de investigación-acción en espiral; los modelos de aprendizaje de una o doble vuelta; el modelo reflexivo de Rolfe, Freshwater y Jasper y el R4. Mientras que otros modelos buscan un fundamento teórico para contrastar, como el método R5; todos implican una decisión de acción futura, en general envuelven el diseño de un plan de acción, su puesta en escena y su evaluación.

Sin embargo, algunos modelos son operativos y superficiales, por ejemplo: el aprendizaje de una vuelta de Argyris y Schön, o bien el modelo reflexivo de Rolfe, Freshwater y Jasper; mientras que otros buscan mayor profundidad y soporte, como el modelo de investigación acción de Mertler, el R5 y el de la Práctica Reflexiva Mediada.

Por lo anterior, se concluye que una práctica reflexiva va más allá del uso de un modelo. Supone un estilo de vida laboral que involucra el autocuestionamiento, la autoconciencia, la observación de la práctica y del contexto, el análisis de las experiencias y de los hechos, su

comprensión e interpretación, estar dispuestos al cambio, a reaprender y a aceptar la responsabilidad de las decisiones y acciones tomadas; y sobre todo, la búsqueda continua de una mejora de uno mismo y del medio en que se desenvuelve, no solo para la transformación personal sino para el bien común. ■

## REFERENCIAS

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Atkinson, S. (Ed.). (2011). *El libro de la Filosofía*. Madrid, España: Ediciones Akal/Darling Linderley Limited.

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckinham: SRHE/Open University Press.

Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Mauritius: Editorial Académica Española.

Cerecero, I. (2018, junio 1). «Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada». *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53.

Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (A. C. Barcelona, Trans.) Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Domingo Roget, Á., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Domingo, A. (2012). *¿Qué es la Práctica Reflexiva?*. Recuperado de Práctica Reflexiva: <https://practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>

Ediciones, T. d. (Ed.). (2015). Recuperado de *Diccionario de psicología Científica y filosófica*: <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Duda-Metodica.htm>

Engeström, Y. (2010). *Activity theory and learning at work* (U. o. Helsinki, Ed.) Recuperado de Center for Activity Theory and Developmental Work Research: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Chapter%20for%20Malloch%20book.pdf>

García, A. D. (1999). «Introducción a la fenomenología de Edmund Husserl». Recuperado de *Revista de ciencias humanas*: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/garcia.htm>

Lantolf, J. P. (2007). *Praxis and classroom L2 development*. Recuperado de Researchgate.net: [https://www.researchgate.net/profile/James\\_Lantolf/publication/28249595\\_Praxis\\_and\\_Classroom\\_L2\\_Development/links/0c960534d4ff86f10f000000.pdf?origin=publication\\_detail&ev=pub\\_int\\_prw\\_xdl&msrp=7k3TF1ruX9WNfRvcmkF-QMvZRWIeCvLv62jheZVNvXhS8cGV5loLwY8Uvh-kGIJ](https://www.researchgate.net/profile/James_Lantolf/publication/28249595_Praxis_and_Classroom_L2_Development/links/0c960534d4ff86f10f000000.pdf?origin=publication_detail&ev=pub_int_prw_xdl&msrp=7k3TF1ruX9WNfRvcmkF-QMvZRWIeCvLv62jheZVNvXhS8cGV5loLwY8Uvh-kGIJ)

León, E. (2012). «El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger» (C. d. CISPO, Ed.) Recuperado de *Polis*: <file:///C:/Users/ASUS%20VIVOOBOOK/Downloads/polis-2690-22-el-giro-hermeneutico-de-la-fenomenologica-en-martin-heidegger.pdf>

Lewin, K. (1946). «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Lisón, J. F. (1991). *Reflexión (Filosofía)*. (E. Rialp, Ed.) Recuperado de Mercabá: [http://www.mercaba.org/Rialp/R/reflexion\\_filosofia.htm](http://www.mercaba.org/Rialp/R/reflexion_filosofia.htm)

McLeod, S. (2013). «Kolb - Learning Styles». Recuperado de *Simply Psychology*: [http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology\\_kolb\\_learning\\_styles.pdf](http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf)

Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd. ed.). USA: SAGE Publications.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan.

Muñoz, J., y Velarde, J. (2000). *Compendio de Epistemología*. Madrid: Trotta.

Pedroza Flores, R., Villalobos Monroy, G., y Nava Gómez, N. (2014). *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México / MAPorrúa.

Pedroza, R. (2014). *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva* (2a ed.). México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (4a. ed.). Barcelona: Graó.

Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan.

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

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

Torres, H. S., y Miranda, A. (2013). «¿Es necesaria la categoría de reflexión en la psicología?». *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), 34-45. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art3.pdf>

University of Bradford (2003). *Reflection Models and frameworks*. Recuperado de University of Bradford: [https://www.bradford.ac.uk/wimba-files/skill-space/Reflective\\_Writing\\_HTML/page\\_04.htm](https://www.bradford.ac.uk/wimba-files/skill-space/Reflective_Writing_HTML/page_04.htm)

Zeichner, K. M. (1982, mayo 8). *Factors related to reading performance*. Recuperado de Práctica Reflexiva: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>



# PRÁCTICA REFLEXIVA COLECTIVA: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESORAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

## COLLECTIVE REFLECTIVE PRACTICE: AN EXPERIENCE OF FACULTY DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

*Katina Isabel Camargo Ariza*  
*Ana Carolina Moreno Herrera*

Katina  
Isabel  
Camargo  
Ariza

Magister en Educación. Asesora pedagógica en educación superior. Coordinadora Unidad de Formación Pedagógica Docente. Centro para la Excelencia Docente, Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia).  
[katinac@uninorte.edu.co](mailto:katinac@uninorte.edu.co)

Ana  
Carolina  
Moreno  
Herrera

Psicóloga- Asistente de investigación, Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)  
[morenoca@uninorte.edu.co](mailto:morenoca@uninorte.edu.co)

### RESUMEN

La práctica reflexiva como estrategia de formación docente plantea diferentes escenarios de trabajo. Uno de ellos se conoce como práctica reflexiva colectiva y permite a los participantes compartir su experiencia pedagógica y/o autoevaluar su práctica de aula, en un contexto de

diálogo que establece condiciones para un ejercicio reflexivo entre pares. Este trabajo presenta los resultados del análisis de una experiencia de práctica reflexiva colectiva «Hablemos docencia», desarrollada por el Centro para la Excelencia de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). En este espacio, los profesores participantes de diferentes áreas disciplinares, tienen la oportunidad de reflexionar sobre su práctica de aula en un escenario de diálogo grupal y colaborativo. La metodología empleada es de enfoque cuantitativo y *ex post facto* que caracteriza el efecto de la actividad «Hablemos docencia» en la práctica reflexiva de un grupo de profesores, teniendo en cuenta las dimensiones consideradas por Tsangaridou y O'Sullivan (1994).

**Palabras clave:** práctica reflexiva colectiva, desarrollo profesoral, docencia universitaria, educación superior.

## ABSTRACT

Reflective practice as a professional development strategy allows us to envision different work scenarios. One of those is known as Collective Reflective Practice, which permits participants to share their pedagogical experience and/or self-assess their own practice in a context of dialogue that sets the conditions for a reflective peer practice. This paper shows the results of an analysis of a collective reflective practice called «Hablemos docencia» (Let's Talk about Teaching). An initiative developed by the Universidad del Norte's Center for Teaching Excellence in Barranquilla, Colombia. In this space, professors from different disciplines have the opportunity to reflect on their teaching practices in a group and collaborative setting. Grounded in insights by Tsangaridou and O'Sullivan (1994), we use a quantitative methodology and *ex post facto* approach, which characterizes the effect of «Hablemos docencia» on a group of professors.

**Keywords:** Collective Reflective Practice, Faculty Development, University Teaching, Higher Education.

## INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva colectiva se posiciona como una interesante variante para el pensamiento reflexivo docente. Esta propuesta promueve la autoevaluación de su práctica pedagógica y compartir experiencias que sirvan de base a otros docentes, como situaciones de referencia al enfrentarse a situaciones similares. Cuando se realiza sistemáticamente y con un propósito, los resultados pueden ser efectivos haciendo necesario caracterizar el impacto que genera este tipo de metodologías en los docentes.

Para esta tarea, es importante conocer los aportes teóricos que han dado origen a lo que se conoce hoy como «práctica colectiva reflexiva» y resaltar algunas investigaciones que se han llevado a cabo en torno a esta temática. Por esta razón, se realiza una revisión literaria de la práctica reflexiva con una línea de tiempo y relacionándolo con sus principales exponentes. De esta manera, es posible identificar cómo se ha implementado esta estrategia en las instituciones educativas y si los resultados son coherentes entre sí.

Este estudio es desarrollado por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU), dependencia de apoyo al quehacer pedagógico de los docentes de la Universidad del Norte, mediante diferentes escenarios de formación y orientación pedagógica con el propósito de fomentar la excelencia e innovación en la enseñanza para facilitar el aprendizaje efectivo en el estudiante.

En cuanto a la metodología desarrollada, se implementó el modelo *ex post facto* que permite el estudio de hechos ocurridos en el pasado. Es una investigación de corte cuantitativo que tiene como objetivo evaluar el efecto que ha tenido el servicio «Hablemos docencia» en los docentes participantes durante un período académico determinado (2015-2017), a partir de los cambios metodológicos desde las dimensiones consideradas por Tsangaridou y O'Sullivan (1994).

Para la recolección y análisis de la información se empleó una entrevista semiestructurada que posteriormente fue transcrita para su respectivo análisis y categorización (focos y niveles). Este proceso dio

como resultado que, efectivamente, los docente participantes en la actividad «Hablemos docencia» han desarrollado un nivel reflexivo básico que corresponde a describir lo que hacen los docentes considerando su experiencia previa; algunos lograron describir y justificar su quehacer docente teniendo en cuenta las investigaciones de aula realizadas, y finalmente, en algunas ocasiones, estos docentes pudieron describir, justificar y criticar su quehacer como profesores mediante la autoevaluación crítica.

## LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO UNA METODOLOGÍA TRANSFORMADORA

En la actualidad, uno autor representativo sobre práctica reflexiva es John Dewey (1967, 1903, 1997), un pedagogo estadounidense que plantea la idea de aprender mientras se realiza una acción; es decir, realizar cambios que emergen como producto de una concientización sobre la actividad que se realiza y no como un acto impulsivo. En otras palabras, establece una relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso de aprendizaje. Dewey (1997, citado por Elías, Barcia, y Hernando, 2009) define el pensamiento reflexivo como «la consideración activa, consistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que conduce» (p. 107).

Lo anterior, en el contexto de la práctica docente, considera que las metodologías de trabajo en el aula que emplea un profesor se fundamentan en un conocimiento previo, una teoría que respalde los contenidos y la manera en que deben ser enseñados o que respondan a las necesidades manifestadas por los estudiantes.

Dewey propone tres actitudes para establecer las condiciones que permitan el desarrollo del pensamiento reflexivo como práctica: 1) Apertura de mente (entendida como una actitud hacia el cambio y escucha activa ante los diferentes argumentos presentados, que permiten la toma de decisiones como profesional). 2) Responsabilidad intelectual (considerar las consecuencias de las propias decisiones y mantener una coherencia con los intereses

personales). 3) Entusiasmo (motivación intrínseca que moviliza y facilita el proceso de aprendizaje) (Sánchez, Santos, y Ariza, 2005).

Siguiendo con la propuesta base de este autor, Donald Schön (1983, 1987) enfatiza el pensamiento reflexivo en la docencia, describe que la teoría es importante, pero al momento de llevar la teoría a la realidad no siempre se articulan de manera sinérgica. Lo que es posible es una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción; es decir, el primero concierne a una modificación de alguno de los elementos *in situ* y el segundo, corresponde a examinar —mediante el ensayo y el error— la práctica realizada, considerar sus consecuencias y replantear la acción (Elías, Barcia, y Hernando, 2009; Ortega, Nocetti, y Ortiz, 2015; Schön, (1987).

A pesar de la especificidad que propone Schön, autores como Elías, Barcia, y Hernando (2009), expresan que el ejercicio reflexivo —además de estar enmarcado en la acción manifestada o dirigida de afuera (el medio) hacia dentro (la interpretación)— debe considerar también las teorías implícitas o las concepciones de enseñanza que guían el acto de enseñar por parte del docente.

Las propuestas metodológicas de Dewey y Schön, planteadas en momentos diferentes, establecen que se requiere una situación detonante que involucre al docente, que lo lleve a la necesidad de reflexionar sobre ella. En palabras de Serrano (2005), «algunos de los seguidores de Dewey (como es el caso de Donald A. Schön, 1998) asumen que es la sorpresa, lo inesperado ante situaciones concretas, lo que desencadena en el individuo la posibilidad de reflexión» (p. 157).

Estas versiones propuestas, han sido actualizadas y contextualizadas de manera frecuente, puesto que las mismas investigaciones aportan nuevos conocimientos que se plantean como retos para la práctica docente. Es así como Domingo y Gómez (2014), conciben que la reflexión *in situ* debe manifestarse como un proceso analítico que permita al individuo aprender, teniendo en cuenta sus experiencias para promover una reconstrucción y /o resignificación personal de su conocimiento, mediante la revisión de las acciones realizadas.

La reflexión, como elemento para la transformación social, es planteada por Habermas (1972, 1974), quien desarrolla una teoría que no solo describe las prácticas reflexivas, sino que señala los propósitos y resultados que deben tener para la construcción de una sociedad emancipada e igualitaria (Elías, Barcia, y Hernando, 2009, p. 109).

En este marco de referencia, propuesto por Habermas (1972, 1974) y Van Manen (1977), Tsangaridou y O'Sullivan (1994), proyectaron un estudio que describe cómo las estrategias pedagógicas reflectivas influyen la reflexión en futuros profesores. Esta investigación produjo una nueva clasificación para la práctica reflexiva: focos (técnico, contextual y reflexividad crítica) y niveles (descriptivo, justificativo y crítico) que se desarrollan de manera simultánea.

Con este sentido social, la reflexión puede prosperar en medio de la interacción entre pares o colegas, contribuyendo así a desplegar una visión más crítica y responsable para la construcción de nuevos aprendizajes en la dinámica de un diálogo reflexivo y crítico (Domingo, 2009).

Desde esta perspectiva de colaboración entre pares que sugiere Domingo (2009) —como una forma de generar un pensamiento reflexivo individual y compartido que genere cambios en las concepciones del docente hasta en su práctica de aula—, Catalán (2011), basado en la revisión de otros autores, propone una definición de «reflexión colectiva sistemática»:

[...] reflexión que realizan e intercambian los profesores, actuando como equipo de trabajo que ha recibido capacitación para analizar, intensificar y coordinar los procesos reflexivos en el abordaje de materias profesionales que les son relevantes (p. 207).

Esta propuesta es consistente con una disposición y una preparación por parte de los docentes participantes, que Dewey expone como actitudes. Así mismo, Cornejo (2011); De Vicente (1996) y Murillo (1999), citados por Catalán y Castro (2016), proponen que la participación de docentes en una misma reflexión puede incidir de manera positiva en su práctica pedagógica.

Con base en lo anterior, y las nuevas necesidades de categorizar el concepto de práctica reflexiva, emerge una nueva propuesta que resulta de la integración de aportes de la filosofía, en cuanto a la definición de reflexión y la puesta en práctica de este de manera pertinente: la «competencia reflexiva» (CR).

Barnett (1992, citado por Domingo, 2009) señala que:

La CR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y realizan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones (p. 37).

Para Barnett (1992), la competencia reflexiva vendría siendo la misma práctica reflexiva pero añadiendo un aspecto metodológico e investigativo. Es decir, la conscientización de la práctica ya no es el centro de atención sino que, además, se interrelaciona con características de la persona y su formación académica, la situación y la respuesta que va surgiendo en un proceso reflexivo sistemático e intencional.

Fourés, Pozas y López (2013), determinan que la práctica reflexiva es un proceso complejo que involucra características del docente y su quehacer pedagógico. Por lo tanto, para determinar el buen desarrollo de esta metodología es necesario una adecuada herramienta valorativa y evaluativa que permita «reconocer en los docentes un papel activo, con capacidad de pensar y formular los propósitos y finalidades de su trabajo, como así también ser generador de una actitud cuestionadora de su propia práctica» (p. 72).

## UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA REFLEXIVA COLECTIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En educación superior, la actividad docente implica la articulación de conocimiento disciplinar y pedagógico. Sin embargo, por lo general, los profesores universitarios son solo expertos en áreas disciplinares, preparados para la producción de conocimiento en el desarrollo

de procesos de investigación y no necesariamente tienen formación pedagógica para desarrollar el rol como docentes.

Frente a este escenario, en las instituciones de educación superior se evidencia la necesidad de apoyar a los profesores en sus procesos de formación pedagógica, mediante la oferta permanente de programas o actividades, enmarcadas en su realidad como docentes universitarios responsables de múltiples procesos.

En 2012, la Universidad del Norte crea el Centro para la Excelencia Docente (CEDU), con el propósito de apoyar a la comunidad en el desarrollo y fortalecimiento de su quehacer pedagógico, ofreciendo escenarios de formación docente en el contexto de programas, servicios y recursos destinados a fomentar la excelencia e innovación en la enseñanza, para facilitar el aprendizaje efectivo en el estudiante, de acuerdo con las tendencias que proponen investigaciones en educación superior.

Entre esta oferta de actividades para la formación docente, se presenta «Hablemos docencia», como un espacio de diálogo, que propicia la reflexión e intercambio de experiencias entre los participantes, sobre la práctica de aula en temas específicos, relacionados con la práctica pedagógica universitaria.

«Hablemos docencia» constituye un encuentro periódico, a la hora del almuerzo, donde a través de la interacción entre pares sobre un tema pedagógico, de interés común a los asistentes, los profesores reflexionan sobre su práctica docente de manera propositiva, amplían su conocimiento pedagógico o tienen un primer acercamiento sobre estrategias pedagógicas que, eventualmente, pudieran incorporar en su práctica de aula.

Actualmente, esta actividad es semanal y en horas de almuerzo; el tema es seleccionado previamente mediante votación por los docentes participantes. Cada docente inscrito recibe por correo electrónico el material de lectura de máximo cuatro páginas, asociado al tema seleccionado.

Las sesiones se enmarcan en la implementación de los incidentes críticos como estrategia para activar y movilizar las creencias y emociones de los profesores participantes, en relación con su práctica de aula e identidad docente (Monereo, 2012). Bajo este escenario se establece una dinámica de interacción; los incidentes críticos se plantean mediante el uso de fichas que expresan preguntas de reflexión, una situación o caso, una instrucción o la descripción de una estrategia pedagógica sobre el tema seleccionado que es desarrollado en la lectura. Cada docente participa de acuerdo con las indicaciones expresadas en sus fichas, impulsándose así varias rondas. El resto de docentes aporta con sus experiencias o inquietudes, y se genera una alta participación alrededor del tema tratado.

En cuanto a la participación, por período académico se mantiene un promedio de 79 docentes, distribuidos en grupos entre 12 y 15 por sesión. En total han participado, aproximadamente, 474 docentes de Uninorte en un período de seis semestres (2015-2017). Las temáticas de mayor demanda fueron: interacción social y emocional en el aula para dinamizar el aprendizaje, y estrategias para valorar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la metodología empleada en «Hablemos docencia» —como estrategia de práctica reflexiva colectiva—, se pretende determinar su incidencia en la percepción de los profesores participantes, en cuanto a su práctica de aula. Para ello, se realiza una caracterización de las reflexiones que expresaron algunos docentes en función a los focos técnico, contextual y de reflexividad crítica, propuestos por Tsangaridou y O'Sullivan (1994).

## Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque de investigación cuantitativa, que permite probar hipótesis a partir de la recolección de datos, con base en la medición numérica y su análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El tipo de la investigación es no experimental *ex post facto* que corresponde a un proceso investigativo, realizado sin manipular deliberadamente variables y en los que

solo se observan los fenómenos en su ambiente natural. Después se analizan (Hernández *et al.*, 2010) y establecen inferencias sobre las relaciones causa-efecto entre variables, sin intervención directa o influencia directa, puesto que el evento a investigar sucedió en un espacio y tiempo determinados (Bernardo y Caldero, 2000, citado por Cancela, Cea, Galindo y Valilla, 2010).

En el contexto de este estudio, las variables a analizar corresponden a la actividad «Hablemos docencia», como variable independiente, y la práctica reflexiva de los docentes, como variable dependiente. En la siguiente tabla se observa la caracterización de las variables de acuerdo con su definición conceptual y operacional.

**Tabla 1. Caracterización variables de la práctica reflexiva colectiva *Hablemos docencia*.**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
<b>Independiente:</b> Hablemos docencia.	Hablemos docencia: Es una actividad coordinada por la Unidad de Formación Pedagógica Docente del CEDU, que desarrolla espacios de diálogo entre la comunidad docente sobre temas relacionados a la práctica pedagógica universitaria que conlleven a la reflexión e intercambio de experiencias sobre la labor docente.	La asistencia es al menos de cuatro sesiones y máximo de siete sesiones.

<p><b>Dependiente:</b> La práctica reflexiva de los docentes.</p>	<p>Práctica reflexiva: Aprender mientras se realiza una acción, es decir, realizar cambios que emergen como producto de una concientización sobre la actividad que se realiza (Dewey, 1967, 1903, 1997).</p> <p>La práctica reflexiva debe contemplar los cuatro elementos que son parte del proceso enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y evaluación (Ortega, Nocetti, y Ortiz, 2015).</p>	<p>Reconocimiento de cambios en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Frecuencia con que el docente revisa/replantea su propia planeación de clase.</li> <li>– Frecuencia con que el docente revisa/replantea su metodología de clase.</li> <li>– Grado en que el docente considera los factores individuales del estudiantes (edad, estilo de aprendizaje, contexto social) para diseñar los ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
---	--	--

**Fuente:** Elaboración propia.

## Población y Muestra

La población a investigar son los docentes que participaron en el servicio «Hablemos docencia» en los períodos académicos 2015 a 2017. Se empleó un muestreo no probabilístico, es decir, la selección de la muestra no se realiza al azar, y la selección de los participantes

corresponde a unos criterios establecidos por el sujeto investigador, de acuerdo con los propósitos establecidos en la investigación (Hernández *et al.*, 2010).

Se establecen como criterios de inclusión los siguientes:

1. Estar vinculados a la Universidad del Norte como docentes.
2. Haber participado en mínimo cuatro sesiones de «Hablemos docencia», durante los períodos 2015-2017.

Un total de 34 profesores participantes cumplieron con estos criterios y solo cinco de ellos dieron su consentimiento para participar en el estudio.

En la tabla 2 se caracteriza la muestra en función al género y tipo de vinculación a la institución universitaria.

**Tabla 2. Caracterización muestra profesores participantes.**

Total profesores participantes entrevistados	Género		Vinculación	
	F	M	Tiempo completo (TC)	Tiempo parcial
5	2	3	2	3

**Fuente:** Elaboración propia.

## Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de información, teniendo en cuenta el propósito de este estudio, se desarrollaron entrevistas (técnica cualitativa que da cuenta de la realidad de los sujetos participantes) con el apoyo de un cuestionario. Como señala Kvale (2011), «las entrevistas son adecuadas

para estudiar la comprensión de las personas de los significados de su mundo vivido, describir sus experiencias y su modo de comprenderse a sí mismos, y aclarar y elaborar su propia perspectiva sobre su mundo vivido» (p. 73).

Para el análisis de la información correspondiente a la transcripción de las entrevistas, se empleó como técnica el análisis de contenido, con el apoyo de una rejilla de Análisis documental, que permite la clasificación y/o codificación de las ideas expresadas en categorías, con el propósito de darle un sentido científico al propósito del proceso (Gómez Mendoza, 2000).

**Tabla 3. Caracterización técnica e instrumento utilizados para el estudio.**

Variables	Técnica	Instrumento
Focos y niveles de la reflexión en y sobre la práctica de aula.	Entrevista.	Formato de entrevista semiestructurada.
	Análisis de contenido.	Ficha de análisis documental.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Procedimiento

A la muestra anteriormente descrita se le aplicó un cuestionario, bajo el contexto de una entrevista semiestructurada, para indagar sobre los focos de reflexión de los docentes (técnico, contextual y reflexividad crítica) y conocer en profundidad su nivel de reflexión (descriptivo, justificativo y crítico), en torno a aspectos de su práctica pedagógica y la incidencia de la actividad de «Hablemos docencia» en su práctica reflexiva.

El análisis de los resultados se realizó mediante la aplicación de la técnica Análisis de contenido con el apoyo de una ficha de análisis documental para la organización e interpretación de las transcripciones de los diálogos desarrollados en las entrevistas. Con esta técnica se logró la identificación de las ideas expresadas por los docentes, relacionadas con las dimensiones consideradas por Tsangaridou y O’Sullivan (1994), descritas brevemente en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Descripción dimensiones de la práctica reflexiva según Tsangaridou y O’Sullivan (1994).**

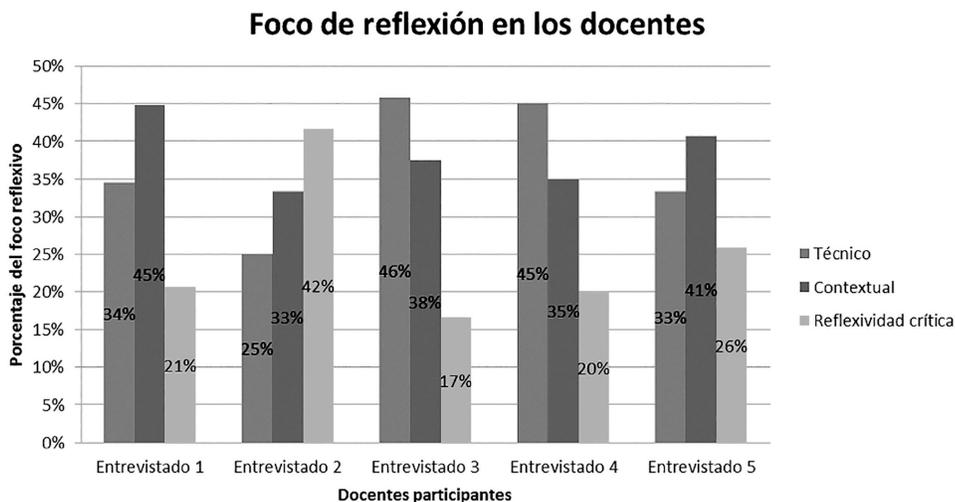
<b>Dimensión técnica</b>	Consiste en la aplicación de conocimientos (instrucciones) para la enseñanza de un material.
<b>Dimensión contextual</b>	Radica en considerar los factores situacionales para el desarrollo de una clase.
<b>Dimensión reflexividad crítica</b>	Corresponde a las acciones docentes teniendo en cuenta los conocimientos, los factores situacionales y la propia persona.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Resultados

En la gráfica 1, puede observarse, de manera general, los resultados de la dinámica reflexiva en los profesores participantes en «Hablemos docencia», para cada uno de los focos reflexivos, propuestos por Tsangaridou y O’Sullivan (1994). De acuerdo con estos resultados, los focos reflexivos que se activan significativamente en los docentes, corresponden al *contextual* y *técnico*.

**Gráfica 1. Focos de reflexión en los docentes participantes en *Hablemos docencia*.**



**Fuente:** Elaboración propia.

El foco predominante corresponde al *contextual*, relacionado con los factores situacionales para el desarrollo de las clases, que involucra la planificación y la selección de estrategias de aprendizaje y de evaluación que favorezcan el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

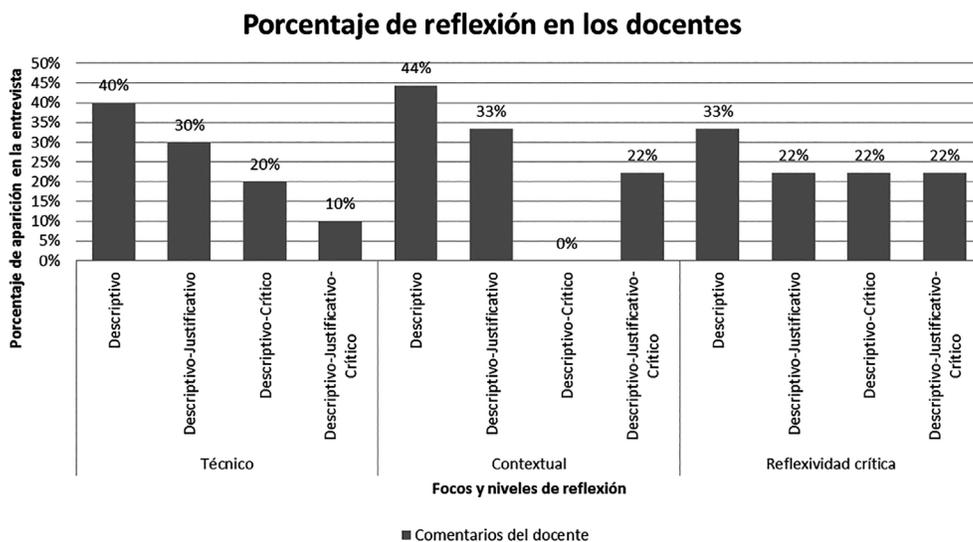
En segunda instancia, el foco *técnico*, corresponde a los aspectos relacionados con las instrucciones específicas que se comparten con los estudiantes para el desarrollo de alguna actividad, al diseño de materiales de estudio pertinentes de acuerdo con el desarrollo didáctico de las metodologías pedagógicas, que posibilitan el desarrollo de las clases.

Por último, el foco *reflexivo crítico* —con una baja exposición en comparación con los dos primeros—, comprende la aplicación de los

conocimientos de manera justificada, teniendo en cuenta los factores situacionales y los factores individuales de los docentes (creencias, percepciones y emociones), en función a la comprensión de los principios pedagógicos que deben prevalecer para la creación de ambientes de aprendizaje.

En la gráfica 2 se muestra la frecuencia de aparición, en porcentajes, de los comentarios de los profesores participantes, teniendo en cuenta el *nivel de reflexión* (descriptivo, justificativo y crítico) en correspondencia al *foco de reflexión* (técnico, contextual y reflexividad crítica) expuesto anteriormente, con la finalidad de caracterizar la práctica reflexiva de los docentes en el contexto de la actividad de «Hablemos docencia» en función a estas dimensiones.

**Gráfica 2. Distribución de comentarios de los profesores participantes en Hablemos docencia.**



**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo a estos resultados, en los tres focos de reflexión, el *nivel descriptivo* fue predominante, y corresponde a que los docentes logran desarrollar de manera significativa reflexiones relacionadas con las acciones que realizan en su práctica de aula, en relación con: planificación de su asignatura, reconocimiento de los retos que se les presentan cada semestre y cómo enseñar los contenidos de su clase.

El segundo nivel representativo corresponde al *descriptivo-justificativo*, relacionado con la capacidad que expresan los docentes participantes en la actividad de «Hablemos docencia» en identificar lo que proponen en sus clases, basados en un ensayo-error y en precisar los factores que pueden influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *nivel descriptivo-justificativo-crítico*, como tercer aspecto sobresaliente, hace referencia a que algunos docentes emplean la reflexión de manera constante y la enriquecen no solo con la retroalimentación de sus estudiantes a las clases y con los procesos de investigación de aula que han realizado, sino que reconocen los aspectos positivos de su docencia y lo que se requiere mejorar con el propósito de fortalecer su práctica de aula.

Por último, el nivel *descriptivo-crítico*, señala la valoración que los docentes realizan sobre su quehacer pedagógico, considerando la posibilidad de evaluar o auto evaluar su práctica para caracterizarla en sí misma. Este nivel, si bien es bajo en relación con los otros, se entiende como una característica que establece la base del nivel *descriptivo-justificativo-crítico* porque se relaciona con la toma de decisiones para establecer cambios que promuevan y fundamentan la innovación pedagógica.

El análisis propuesto en este apartado, confirma el propósito y las características de «Hablemos docencia» en cuanto al foco y nivel del ejercicio reflexivo en los participantes, teniendo en cuenta que la dinámica de esta estrategia propone un acercamiento inicial, a nivel descriptivo y circunstancial, a temas o aspectos pedagógicos no necesariamente familiares para los profesores que participan en esta actividad.

## CONCLUSIONES

La práctica reflexiva requiere de un propósito y una estructura que posibilite su desarrollo en el contexto de la realidad que vive el profesor. Es en la reflexión de los saberes que configuran la experiencia docente donde encontrarán los fundamentos profesionales para transformar su práctica de aula.

Es por ello que el Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte, permite el desarrollo de estas prácticas en diferentes escenarios; entre ellos se destaca la actividad de «Hablemos docencia».

Este espacio, por sus características, se ha consolidado como una valiosa estrategia de práctica reflexiva en una dinámica colectiva que involucra la participación con otros docentes, quienes se constituyen a sí mismos, en sujetos de referencia para propiciar una revisión de la experiencia docente con interlocutores válidos.

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian el efecto de la actividad «Hablemos docencia» en cuanto a la activación y desarrollo del pensamiento reflexivo, mediante la propuesta de una metodología que permite focalizar el sentido y propósito de la reflexión. En este caso, el empleo de fichas —como artefactos mediadores— y el diálogo en comunidad —que considera los saberes, vivencias y sentir docente—, permiten la revisión *in situ* de la experiencia docente que puede plantear una posible ruta de trabajo para considerar, a mediano plazo, cambios en la práctica de aula.

Por el alcance de esta actividad, las características del pensamiento reflexivo que se caracterizan bajo la propuesta Tsangaridou y O'Sullivan (1994), en «Hablemos docencia», predominan el foco contextual y técnico. El primero de ellos enfatiza la reflexión, en cuanto a comprender la importancia de una identificación del alcance de las estrategias de aprendizaje y de evaluación que permiten el logro de los objetivos de aprendizaje. Este resultado corresponde al propósito de la dinámica planteada durante las sesiones de «Hablemos docencia»; porque esta actividad se enfoca en la revisión de algunos temas que proponen la revisión sobre estrategias pedagógicas que la investigación respalda para promover el aprendizaje en educación superior.

El foco técnico, inmerso en el contextual, resalta la capacidad reflexiva de los profesores participantes en identificar los aspectos relacionados con la planeación de sus actividades y con describir lo que sucede en su práctica de aula. Algunos de ellos mostraron matices propios del foco de reflexividad crítica, al justificar y evaluar las decisiones que toman durante y sobre la acción docente.

Por último, es necesario destacar que «Hablemos docencia» se ha establecido como uno de los espacios de práctica reflexiva colectiva, con una importante participación por parte de los profesores en la Universidad del Norte. Esta actividad permite sensibilizar a la comunidad docente frente a la importancia de la práctica reflexiva como un medio para pensar y sentir la docencia de una manera significativa, con el respaldo de experiencias de y con otros.

Como centro de apoyo a la docencia, el reto se encuentra en fortalecer estos espacios con metodologías que propicien un pensamiento reflexivo estructurado y con sentido, permitiendo a los profesores encontrar el significado de su práctica de aula. ■

## REFERENCIAS

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., y Valilla, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación Ex Post Facto. *Universidad Autónoma de Madrid*, 1-19.

Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. *Psicología Educativa. Rumbos, problemáticas y aportaciones*, 187-215.

Catalán, J., y Castro, P. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 157-167.

Domingo, A. (2009). «Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 33-57.

Domingo, A., y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. España: Narcea, S.A. Ediciones.

Elías, M., Barcia, M., y Hernando, G. (2009). «Influencias en la génesis del concepto de enseñanza reflexiva». *Cuadernos de Educación*, 103-113.

Fourés, C., Pozas, D., y López, N. (2013). «La escritura de auto-registros como proceso de recuperación y reflexión sobre la práctica docente». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 67-78.

Gómez Mendoza, M. (2000.) «Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología». *Revista de Ciencias Humanas*, 20.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Monereo, C.; Panadero E. y Scartezini, R. (2013). «SharEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente». *Cuadernos de Educación*, 45-67

Ortega, J., Nocetti, A., y Ortiz, L. (2015). «Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud». *Educación Médica Superior*, 576-590.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Serrano, J. (2005). Reseña de «Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey». *Intercontinental de Psicología y Educación*, 154-162.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). «Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers». *Journal of Teaching in Physical Education*, 13-33.

# NARRATIVAS, PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y SABERES PEDAGÓGICOS EN DOCENTES EN FORMACIÓN

## NARRATIVES, REFLECTIVE PRACTICES AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN TEACHERS IN TRAINING

*Alejandra Nocetti de la Barra*

*Julio Hizmeri Fernández*

*Jocelyn Arriagada Candia*

**Alejandra  
Nocetti de  
la Barra**

Doctora en Educación y Sociedad. Jefa programa Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Miembro de REDFORMA (Red de Formadores de Formadores) y miembro de PIPR (Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva).

[anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

**Julio  
Hizmeri  
Fernández**

Doctor en Educación y Sociedad. Jefe Unidad de Práctica Pedagógica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

[jhizmeri@ucsc.cl](mailto:jhizmeri@ucsc.cl)

**Jocelyn  
Arriagada  
Candia**

Candidata magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

[jarriagada@magisteredu.ucsc.cl](mailto:jarriagada@magisteredu.ucsc.cl)

## RESUMEN

Chile mantiene el desafío de formar docentes reflexivos y, en ese contexto, el objetivo del estudio fue describir la experiencia con relatos sobre lo vivido, en los centros de prácticas, y analizar su relación con la práctica reflexiva y la construcción de saber pedagógico en estudiantes de tres programas de formación pedagógica, en la región de Biobío al sur de Chile. La investigación fue interpretativa con un diseño de casos múltiples. El estudiantado escribió relatos durante la práctica y los compartieron en un sitio virtual. Los resultados indican que escribir relatos significó «re-vivir, re-conocerse y re-flexionar» y al compartirlos, se «enriquecen», se «reconocen» y se «reconstruyen», a partir del saber pedagógico adquirido en la práctica docente. En conclusión, la narrativa estimula la práctica reflexiva y promueve procesos de formación y transformación del docente, a partir de una epistemología que se distancia de un modelo aplicacionista de la formación del profesorado.

*Palabras clave:* práctica reflexiva, saberes pedagógicos, narrativa, práctica docente.

## ABSTRACT

Chile maintains the challenge of training reflective teachers and in this context, the objective of the study was to describe through stories about teachers' experiences in the practice centers analyzing their relationship with reflective practice and the construction of pedagogical knowledge. The study was conducted with students in three programs of pedagogical training in the Biobío region in southern Chile. The research was interpretive with multiple case design. The students wrote stories during the practice and shared them in a virtual site. The results indicate that writing stories meant «re-living, re-thinking and re-flexing» and by sharing them, they are «enriched», «recognized» and «reconstructed» from the pedagogical knowledge acquired in the teaching practice. In conclusion, the narrative stimulates reflective practice and promotes processes of teacher training and transformation, based on an epistemology that distance themselves from an applications model of teacher education.

**Keyword:** Reflective Practice, Pedagogical Knowledge, Narrative, Teaching Practice.

## INTRODUCCIÓN

Hoy se reconoce la importancia de la reflexión durante la formación de los profesionales (Schön, 1992), especialmente, porque significa una mirada epistemológica que se distancia de la postura técnica de la formación profesional. En el campo educativo, varios autores (Altet, 2010; Barcena, 2005; Perrenoud, 2004, Tardif, 2004) señalan que, poseer reflexión temprana, robustece el aprendizaje desde la experiencia misma (Domingo y Gómez 2014) y constituye el sustrato para la construcción de saber profesional que forma y transforma al futuro docente (Contreras, 2010; Tardif, 2004). Coherente con lo anterior, la política pública chilena —en materia de educación— evidencia la adhesión a estos planteamientos en los Estándares para la Formación Inicial Docente (2012), el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y otras orientaciones para docentes que inician la carrera profesional.

Dada la relación entre práctica reflexiva y desarrollo profesional (Correa, 2011), podría afirmarse que esta constituye el motor de la práctica, porque se vincula con la construcción de saberes profesionales (Guevara, 2018; Labra y Fuentealba, 2011; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004). En nuestro caso, nos adherimos a la propuesta de Contreras y Pérez de Lara (2010), quien establece que la experiencia, al ser analizada de modo reflexivo, moviliza la construcción de saberes —en este caso formativos— que articulan lo que aporta el sujeto desde su propia biografía escolar, lo que suscribe el proceso formativo y lo que le ocurre en términos profesionales, tanto en la institución universitaria como en la propia escuela. Todos estos elementos, al ser objeto de reflexión, poseen un alto potencial de aprendizaje para el futuro profesor.

Así, existen numerosas investigaciones sobre los recursos y dispositivos que estimularían una práctica reflexiva temprana durante la formación profesional. Destacan entre ellos, el de video grabación (Anijovich y Cappelletti, 2014; Davini, 2015; Husu, Toom y Patrikainen, 2008; Paquay y Wagner, 2010), el diario docente (Anijovich y

Cappelletti, 2014; Caporossi, 2012; Costa, Ornique y Peire, 2014; Jarpa, Hass y Collao, 2017; Zabalza, 2004, Zeichner y Liston, 1999), el portafolio electrónico (Rodríguez y Rodríguez-Illera, 2014; Seckel y Font, 2016) y, más recientemente, el empleo de relatos de experiencias (Contreras, 2010; Suarez, 2007)

A nivel institucional, se trabaja en un modelo de formación práctica reflexiva que valora la experiencia como sustrato para construir saber pedagógico. En dicho contexto, el objetivo de esta investigación es describir la experiencia con relatos de experiencias vividas en los centros de prácticas por estudiantes de Pedagogía, y analizar su vinculación con la práctica reflexiva y la construcción de saber pedagógico en docentes en formación, de tres programas de formación de maestros en una universidad de la región de Biobío, al sur de Chile.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS CONCEPTUALES

### La Investigación Narrativa en Ciencias Sociales y en Educación

El giro hermenéutico y narrativo abre la senda para entender los fenómenos sociales y educativos como *textos*, cuyo significado viene dado por la auto-interpretación que de ella dan los sujetos. De esta manera, se cree en la importancia de hacer emerger al sujeto y propiciar la reflexividad. Probablemente este sea uno de los aportes más relevantes de la creciente investigación biográfica y narrativa que la diferencia de otras perspectivas dentro de la orientación interpretativa.

El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento, como racionalidad técnica y formalismo científico. Todo lo cual expresa, por lo tanto, el deseo de describir e interpretar las experiencias significativas de la vida diaria en la escuela —desde la voz de sus protagonistas—, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método para tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia habitual. Por ello, como reflejo de este giro en las ciencias sociales, Santamaría y Marinas (1995) señalan que el fenómeno conforma

un síntoma de época al que llaman el *síntoma biográfico*. Asimismo, Denzin (2003) señala que vivimos en el momento de la narración, añadiendo que todo lo estudiado está dentro de una representación narrativa o relato y, por consiguiente, el mundo académico llama teorías a esas historias. Esto explicaría la gran cantidad de documentos personales y la multiplicidad de usos que está teniendo, desde hace décadas, extendiéndose y cubriendo diferentes disciplinas con objetivos distintos (Plummer, 1989).

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también, personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (pp. 11-12).

Cabe señalar que la investigación narrativa reclama un ideal de racionalidad post-clásico, superador del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida, desde los relatos de experiencia vivida. Por lo tanto, el relato de experiencia vivida capta la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos y educativos que no pueden expresarse en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, ya que tiene cierto carácter de inefabilidad, como lo expresara Van Manen (2003). Por ello se trabajará con relatos de experiencias de los sujetos que dan cuenta de lo vivido.

Señalado esto, la experiencia y su relato constituyen elementos fundantes en la aproximación fenomenológica y hermenéutica, incorporando la dimensión temporal y, con ello, el reconocimiento histórico de la experiencia relacional en el seno de una comunidad lingüísticamente articulada. Así, no es de sorprender que Connelly y Clandinin (1995) enfatizan que *los seres humanos somos organismos contadores de historia, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*. La narrativa dice relación tanto con la cualidad de la experiencia, vista como relato, como con las formas de construir sentido, a partir de hechos o acontecimientos temporales personales.

## EL SABER PEDAGÓGICO Y EL SABER DE LA EXPERIENCIA

El saber no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El *conocimiento* sería el conjunto de los enunciados que describen objetos susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos, con exclusión de todos los demás enunciados; mientras que la *ciencia* sería un subconjunto de conocimientos, construida con enunciados denotativos, y que impondría dos condiciones suplementarias para su aceptabilidad dentro del lenguaje considerado como pertinente por los expertos (Lyotard, 1984). Por su parte, el *saber pedagógico* se compone de dos perspectivas del saber; el saber pedagógico tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el peso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia, y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo.

Se trata, por tanto, de un saber encarnado, que no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Así, el saber pedagógico es tal porque ha ido cuajando en la relación de interrogación de lo vivido, y en la mirada abierta a aquellos con quienes entramos en relación. En otras palabras, un saber que hace de la vivencia una experiencia con valor pedagógico y un saber en relación, atento a la *solicitud pedagógica* y al *tacto pedagógico*, empleando nociones de Van Manen (1998).

Dicho esto, el saber de la experiencia no se conforma por una simple interiorización de las formas habituales de comportamiento y su automatismo, sino que emerge del vivir y del actuar, manteniendo una relación pensante con el acontecer de las cosas, que interrumpe lo ya sabido y obliga de nuevo a mirar y pensar. Un saber que interpela a descentrarse de sí y que aprende a abrirse a lo inesperado y, por lo tanto, que se pregunta por el sentido de lo que pasa, tanto como su propio actuar, buscando más allá de un pensamiento fijo (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Es un saber que se autoriza a aparecer —más allá de los parámetros y las prescripciones de perfiles de desarrollo docente (como las establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza o las establecidas en los planes de formación)— y, por tanto, un saber en primera persona, que nace del acto inaugural de dar cuenta de la experiencia. O sea, un saber que constituye un acto poético y, por ende, fundacional que puede emerger al momento de relatar la experiencia vivida en educación. Esto

porque muchos de los relatos contienen un saber que circula en el mundo exterior. Pues, «en muchos casos, los relatos no solo contienen un saber, sino que son en sí mismo el saber» (Jackson 1998, p. 28).

## METODOLOGÍA

La investigación fue desarrollada con un enfoque interpretativo (Álvarez-Gayou, 2013; Crotty, 1988; Sandin, 2003; Van Manen, 2003), focalizándose en la experiencia de profesores en formación que emplean relatos en la asignatura de práctica pedagógica para adquirir saber, desde la experiencia, en el centro de práctica. Se empleó el método de estudio de casos intrínseco (Stake, 2013), el que tuvo un carácter descriptivo e interpretativo de la experiencia del estudiantado de las carreras de: Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Biología y Matemática, tal como puede apreciarse en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Caracterización de los casos.**

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Programa de formación</b>	Pedagogía en educación básica.	6	23
	Pedagogía en educación media en matemática.	10	38,5
	Pedagogía en educación media en biología.	10	38,5
<b>Tipo práctica</b>	Práctica pedagógica.	16	61,5
	Práctica profesional.	10	38,5
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia sobre 26 casos válidos.

De acuerdo con Flick (2015), la selección de los casos obedeció a dos criterios. En primer lugar, su potencial de transferibilidad; es decir, los programas seleccionados comparten características con otros planes de formación de universidades regionales del sur de Chile. En segundo lugar, se eligieron los casos por el acceso al campo (Vieytes, 2004); es decir, se disponía de apoyo institucional para trabajar con estos estudiantes de Pedagogía. Cabe indicar que se colaboró con un total de 26 docentes en formación, de los tres programas indicados anteriormente.

## **Recogida de los Datos**

Se utilizó como estrategia de recogida de datos, la entrevista semiestructurada (Kvale, 2012) y la escritura de relatos de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Segovia y Fernández-Cruz, 2001; Suárez, 2007). En esta investigación, las narrativas fueron parte de los trabajos desarrollados en el taller universitario y las preguntas que guiaron el relato fueron las siguientes: 1) ¿Qué suceso puntual, vivido en el centro de práctica, ha sido el más significativo durante este mes? 2) ¿Por qué fue significativa para ti dicha situación? ¿En qué sentido lo ocurrido transforma tu mirada del ejercicio de la profesión?

## **Análisis de los Datos**

Se desarrolló un «análisis temático» a través de la reflexión macro-temática o aproximación holística y sentenciosa; la reflexión micro-temática a través de la aproximación selectiva o de marcaje y, finalmente, la aproximación detallada para obtener un conjunto de frases que «capturaran» los significados esenciales de la experiencia (Van Manen, 2003). A partir de ello se desarrolló la obtención de resultados y conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1999).

## Resultados

A partir del análisis temático de los relatos, emergen dos dimensiones, por un lado, la experiencia de relatos, por otro, la experiencia de circulación de relatos, donde la primera se corresponde con una perspectiva individual y la segunda con una perspectiva entre pares.

### **DIMENSIÓN TEMÁTICA: LA EXPERIENCIA DE ESCRITURA DE RELATOS**

A partir de la dimensión temática «La experiencia de escritura de relatos» se desprendieron tres focos de reflexión o planos: re-vivir, re-conocerse y re-flexionar.

#### **Re-Vivir**

El estudiantado reconoce que la escritura de relatos en la asignatura de práctica permitió «volver a vivir la experiencia», para extraer de ella ciertos saberes que transformaron el sentido que dan a la docencia, tal como lo ilustra en su relato una futura profesora de educación básica y Biología:

El hecho de pensar en una vivencia en el aula para relatarla y escribirla hace [que] nuevamente vivamos lo ocurrido, detalles que quizás en el momento no les dimos la importancia necesaria, pero que al recordarlos nos dice mucho más y uno va obteniendo un conocimiento de lo que nos pasó en el aula o en la escuela. P60: Narrativa-Básica.docx- 60:9.

Cuando uno se sienta y vuelve a repasar la situación para escribirla se hace muy significativo, ya que vuelves a vivir lo que pasó en ese momento, y uno va aprendiendo de esa experiencia; es como lo que a uno le queda de lo que le pasó y en ese nuevo conocimiento va cambiando el modo de ver la profesión. P24: Narrativa Biología-2017.docx - 24:3.

Por una parte, el «re-pensar» significó analizar detenidamente, y por otra, implicó pensar detalladamente. En primer lugar, reconocieron

que habitualmente piensan rápidamente sobre lo que acontece en la clase, especialmente cuando enfrentan problemas o situaciones emergentes, siendo la actividad mental rápida, constante y gobernada por la urgencia de una respuesta a lo que acontece. En cambio, relatar significó pensar detenidamente sobre lo que sucede a diario, reflexionar sobre aquello y a partir de esa experiencia, replantearse la acción profesional. Lo expresado queda manifiesto a continuación:

Pensar sobre algo que está pasando en el momento es algo que se debe hacer de modo rápido, ya sea para resolver alguna situación problemática o emplear lo [que] emerge en favor del objetivo de la clase. Bajo esas circunstancias se requiere actuar de manera rápida, en cambio pensar con relatos significó pensar de modo más calmado o reposado. Eso te lleva a desarrollar una reflexión sobre lo vivido y de ese modo, una va aprendiendo de lo que nos pasa y, también, te lleva a replantearse la actuación docente para enfrentar de otro modo situaciones similares futuras. P64: Narrativa-Básica.docx - 64:2.

El pensar detenidamente los liberó de la urgencia de responder/ actuar de inmediato como una reacción ante situación profesional y, de acuerdo con los docentes en formación, los encauzó a extraer un conocimiento para enfrentar situaciones equivalentes, teniendo la escritura de relatos un alto potencial transformador de la práctica docente, tal como se visualiza en una reflexión de un estudiante de la carrera de Biología:

Escribir relatos me llevó a desarrollar un pensamiento apaciguado, pensar calmadamente en la solución a un problema, de modo que luego podía usar ese conocimiento en situaciones futuras similares y esa experiencia de poco fue transformando mi actuación profesional. P64: Narrativa-Biología.docx - 64.

En segundo lugar, los profesores en formación percibieron que el pensar detenidamente estimula en ellos la habilidad para pensar detalladamente. Ellos enfatizan que se trata de una auto observación intencional que diversifica los puntos de atención. Por consiguiente, afloran los actores, sus dichos y entredichos, reacciones y acciones. Todo lo cual se transforma en sustrato a partir del cual se va extrayendo un saber

que emerge de la reflexión sobre lo vivido en una relación pensante con lo que le pasa y ocurre dentro o fuera del aula en un espacio educativo, lo que se refleja en la siguiente declaración:

Escribir relatos en la asignatura de práctica de modo habitual, desarrolló en mí la habilidad para poner atención en los detalles. Se trata de una auto observación intencional; aparecen los diferentes actores implicados, las acciones se analizan y se piensa en las consecuencias de lo ocurrido. Luego, a partir de una lectura exhaustiva de lo relatado, se puede ir rescatando aquella información que resulta importante para mejorar la práctica pedagógica y, entonces, esta reflexión va incrementando el conocimiento de la profesión. P25: Narrativa-Biología.docx - 25:5.

## **Re-Conocerse**

Un gran número de profesores en formación percibe que la escritura de relatos permite un nuevo conocimiento de sí: examinar lo que se piensa y siente sobre la profesión docente. Esto significa volver hacia sí mismo para re-conocerse como profesor; dicho conocimiento les permite ir desarrollando identidad docente. Lo anterior se visualiza en la siguiente experiencia:

Fue un buen ejercicio de reflexión trabajar a través de la escritura de nuestros relatos. Y quiero destacar que, a través de este relato, pude ordenar ciertas ideas sobre la docencia: reconocer lo que yo siento como docente. Al comprender un poco mejor cuáles son mis ideas y desafíos con esta profesión, uno se va conociendo como profesor. Es como otra dimensión de uno mismo; se trata de ir reconociéndose como profesor. P59: Narrativa-Matemática.docx - 59:5.

Asimismo, la mayoría del estudiando tiende a vincular el re-conocerse con una autoevaluación de la propia acción profesional. En esa perspectiva, manifestaron que relatar experiencias les ayudaba a identificar debilidades y también, a plantearse el modo de superar aquellas deficiencias, especialmente en el caso de estudiantes que trabajaron de modo complementario con análisis de videos de clases, tal como se plantea a continuación:

Fui recordando las vivencias en el establecimiento mediante las observaciones que realicé de mi clase filmada. Los relatos me permitieron encontrar aquella debilidad que pasa desapercibida y me motivó a mejorar para una próxima clase, ya sea reforzando una competencia en los estudiantes o mejorando mi propia competencia docente. Verme en el video me hizo reflexionar y luego, [al] escribir sobre aquello, definitivamente me comprometió con un mejoramiento de mi práctica. P25: Narrativa-Biología.docx - 25:14.

Por otra parte, experimentaron que los errores pueden transformarse en aprendizaje profesional a partir de su análisis reflexivo:

Logré a través de los relatos y también, a partir de la maduración con la cual uno termina esta carrera, ver de manera positiva los errores y no quedarse solo con lo negativo, sino que rescatar algo de ello y cambiarlo. En ese sentido, creo que no basta con identificar y reflexionar en torno a los aspectos deficientes, sino que hay que trabajar en el mejoramiento de la propia práctica docente y no sé si con los relatos se llega a eso. P24: Narrativa-Biología.docx - 24:7.

Se agrega a la inquietud anterior, cierto cuestionamiento profesional, es decir, hasta qué punto se cumple con lo que se espera de un profesional de la educación. En ese sentido, existe temor de no responder a la expectativa profesional; ello se minimiza cuando se comparten experiencias similares y se comienza a comprender que dicho cuestionamiento es parte del proceso de transformarse en profesional de la educación.

Relatar supone re-conocerse y juzgar el trabajo desarrollado en el aula. Muchas veces en esta experiencia, reflexioné acerca de si respondería a las expectativas que tienen los estudiantes acerca de mi labor dentro de la sala de clases y me atemoriqué, pero al compartir los relatos con otras compañeras, bajó mi ansiedad, porque a la mayoría le pasa lo mismo. P62: Narrativa-Básica.docx - 62:8.

## Re-Flexionar

El flexionarse o volverse a sí mismo, fue percibido por la mayoría del estudiantado en sus relatos de experiencias. En este sentido, el pensar detenida y detalladamente, y reconocerse a través del relato, permite a los docentes en formación contar con un tiempo destinado a la reflexión pedagógica, cuestión que valoran y que declaran como algo poco común en experiencias anteriores. Así lo escribe una profesora en formación de la carrera de Biología y Matemática:

Es totalmente diferente a la experiencia en otras prácticas, porque se genera una nueva perspectiva, con mucho más detalle, de lo que nos ocurrió. El pensamiento es más calmado y predispone al análisis reflexivo de lo vivido y eso es valioso para nosotras. P25: Narrativa Matemática-2017.docx - 25:4.

En cuanto al proceso de escribir relatos, debo decir que si bien a mí no me gusta leer y tampoco escribir, encuentro que es un proceso valioso hacer relatos porque obliga a pensar y recordar lo vivido, y ese es el motor básico para reflexionar sobre nuestras acciones y de a poco ir mejorando, cuestión que no vemos de modo sistemático en las prácticas anteriores. P26: Narrativa-Biología.docx - 26:3.

Se evidencia que la reflexión desprendida de la escritura de relatos deja de ser episódica y, por consiguiente, estimula una experiencia de práctica reflexiva temprana, que los docentes en formación entienden como parte del desarrollo profesional. Se percibe y valora la construcción de saberes que emergen de la relación pensante con la propia experiencia, en contextos de práctica en los establecimientos educacionales, re-significando el valor que tiene la formación práctica en el plan de formación, lo que queda de manifiesto a continuación:

Pensar sobre nuestro actuar, mediante relatos, transforma la reflexión en una costumbre y se hace un hábito que estimula nuestro desarrollo profesional; adquirimos conocimientos a partir de las propias experiencias, no experiencias que nos da otra persona, sino lo vivido por uno y eso constituye un aprendizaje profundo de la profesión. P26: Narrativa-Biología.docx - 26:4.

Sin duda, el hecho de escribir sobre las vivencias ocurridas durante la estadía en nuestros centros de práctica, ayudó a reflexionar de modo profundo porque una va adquiriendo conocimiento de aquello que va viviendo y entonces, uno se desarrolla profesionalmente. P64: Narrativa Básica-docx - 64:1.

Hay dos modos en que el relato, a juicio del estudiantado, estimula el mejoramiento de la propia práctica. Por una parte, acentúa la reflexión sobre la acción docente, particularmente incrementando la problematización sobre la actuación docente y el planteamiento de dilemas. Por otra, el relato aumenta la vinculación pedagógica entre docente y estudiantado, ya que los estudiantes siempre están presentes de modo explícito o implícito en las situaciones que narran los profesores en formación:

Entonces, al escribir el relato, reforzamos la reflexión, porque pensamos sobre nuestro actuar después de la clase y nos planteamos problemas desapercibidos anteriormente. Igualmente, aumentan los dilemas cuando pensamos más consciente[mente] en el estudiantado, y entonces uno duda y entonces sirve para cambiar o reforzar nuestra actuación. P26: Narrativa-Biología.docx - 28:1.

Con cada una de las vivencias dentro del aula que trabajé con los relatos, me volví **más reflexiva**. Además, me interesé más por conocer la vida de los estudiantes; averigüé qué ocurría con algunos niños y niñas, y esto aumentó mi vínculo con ellos. Yo creo que esa estrecha relación con ellos [y] afectó positivamente mi reflexión y comencé a reflexionar más sobre lo que hacía en la clase. P64: Narrativa-Básica.docx - 64:6.

## **DIMENSIÓN TEMÁTICA: LA CIRCULACIÓN DE RELATOS**

En este estudio se emplea la noción de «circulación de relatos» como la disposición de estos en una plataforma en que todos los participantes puedan acceder a ellos; particularmente, una vez al mes, tuvieron que seleccionar una de las narrativas (relatos) y escribir qué les ocurría

a ellos con esa experiencia. En el contexto de esta experiencia se configuraron tres focos de reflexión o planos: 1) Enriquecerse con otras experiencias. 2) Re-conocerse en la vivencia del otro. 3) Reconstruirse desde el saber pedagógico.

## Enriquecerse con Experiencias de Otro

Se observó que el estudiantado valora compartir las vivencias de los centros educacionales, porque reconocen que falta trabajo colaborativo en las escuelas y liceos, ya que el trabajo del docente se concibe como una actuación solitaria; en ese sentido, esta experiencia los lleva a cambiar el modo de ver la profesión: menos individual y más colectiva.

Yo pensaba que la educación es algo que se debe trabajar de manera individual, para ser capaz de ver tus propios errores, pero con esta experiencia con los relatos compartidos también pienso que hay que intercambiar vivencias. Muchas veces en los colegios los problemas se trabajan aislados, creo que es importante comunicar lo que nos pasa y así trabajar en conjunto en opciones de mejoramiento. En ese sentido, pensar sobre lo vivido con relatos se hace significativo, especialmente para cambiar el modo de ver la profesión más como [trabajo] colectivo y no como algo individual. P24: Narrativa-Matemática-2017.docx - 24:7.

La mayoría precisó que en la medida que existe más análisis de las problemáticas entre pares, se incrementan las soluciones posibles, se enriquece la comprensión de las causas y de los efectos de una acción profesional particular. Entonces, uno se abre a nuevos puntos de vistas y se nos ocurren más opciones para hacer frente a las dificultades propias de nuestra docencia. Al respecto, una docente en formación, del programa de Pedagogía de Educación Básica, plantea lo siguiente:

Escribir relatos para compartirlos con otras compañeras, [es] tal vez una de las cuestiones más valiosas de esta experiencia, porque uno puede conocer una visión diferente del problema y también, [es] otro modo de dar soluciones o ayudas. Esto nos enriqueció mucho porque ya no se trata de lo que uno aprende por sí mismo, sino también, con la visión de otras compañeras. P64: Narrativa-Básica.docx - 64:3.

Además como compartimos experiencias y relatos con otros compañeros, más de una de esas experiencias causó un impacto en mí y me ayudó a comprender, desde el punto de vista de otro compañero, cómo reaccionar ante aquellas situaciones. P60: Narrativa-Básica.docx - 60:14.

Por otra parte, percibieron que el compartir sus relatos de experiencias vividas, con compañeros de otros programas de formación, amplía la comprensión de la profesión docente, diversifican el conocimiento sobre «la docencia», y se reconocen problemas comunes y específicos. Además, esto les significa la oportunidad de ir construyendo una identidad docente que sobrepasa los límites de las definiciones de la profesión, de acuerdo con la disciplina que se enseña.

La experiencia de compartir relatos de vivencias con nuestros pares, significó ampliar la comprensión de la docencia, ya que se accede a otras experiencias escolares, diferentes problemas de la enseñanza, algunos comunes y otros específicos de cada disciplina. Esto ayuda, de manera positiva, a desarrollar la capacidad de pensar críticamente y, además, desarrolla en nosotros una mirada de nuestra profesión que va más allá de la enseñanza de la propia disciplina; es decir, ante todo somos profesionales de la educación y esto no lo había percibido antes. P24: Narrativa- Biología.docx - 24:6.

## **Re-Conocerse en la Experiencia del Otro**

De acuerdo con los estudiantes, compartir relatos de experiencia llevó, por una parte, a reconocer que existen experiencias comunes a los docentes en formación que están desarrollando su práctica pedagógica, independientemente de la disciplina que enseñen y esto disminuye la tensión, porque reconocen que obedece a la etapa de su formación:

Cuando leí los relatos de mis compañeros, reconocí en sus experiencias cuestiones que también me habían pasado a mí y entonces, uno se da cuenta que nos han pasado las mismas cosas o algo similar. Como que eso baja un poco la ansiedad, porque las problemáticas son comunes y por lo tanto, no se trata de un problema personal, sino [de] una cuestión

de la profesión o de la etapa que estamos viviendo, supongo. P60: Narrativa-Matemática.docx - 60:10.

Además, la lectura de las experiencias del otro estimula la toma de conciencia de aspectos de la propia enseñanza que no habían sido reconocidos anteriormente durante la formación. Entonces, la experiencia del otro resuena en ellos y los hace más conscientes de su propia experiencia de profesor durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los centros educacionales. Al respecto, un estudiante de la carrera de Biología comenta su experiencia:

Pensar situaciones, escribirlas en forma de relato y compartirlas, hace que uno sea más consciente de lo que está pasando en su sala de clases y en su alrededor. Muchas veces me pasó que leer lo que le sucedía al otro, me llevaba a pensar en mi propia experiencia y, entonces, también mi propio conocimiento como profesor se fue enriqueciendo. P24: Narrativa-Biología.docx - 24:5.

## **Reconstruirse desde el Saber Pedagógico**

El estudiantado percibe que va aprendiendo sobre el ejercicio de la profesión, porque los relatos se centran en situaciones que son significativas para ellos y en el análisis compartido, se va extrayendo conocimiento sobre la relación entre el docente y el estudiantado, la enseñanza de valores o la contención emocional y, en el caso de la educación media, se van preparando mejor para otras situaciones futuras.

Los relatos me permitieron, de alguna manera, establecer las vivencias más significativas dentro de aula; por ejemplo, contener al estudiante de enseñanza media es algo que se aprende en la experiencia. Al compartir las narrativas aumentó el conocimiento que se puede adquirir a partir de una situación particular y, de este modo, mejorar la práctica docente en situaciones similares futuras. P25: Narrativa-Biología.docx - 25:1.

Por otra parte, al compartir relatos, el estudiantado se hace más consciente que el conocimiento instrumental de la formación recibida en la universidad y las orientaciones para el trabajo que ofrece

el Ministerio de Educación, no son suficientes para desarrollar una práctica docente pertinente y, por lo tanto, se requiere de un saber que se va gestando en el análisis sistemático de la propia experiencia a nivel individual y grupal.

Compartir la reflexión de modo narrativo, me ha permitido aprender sobre la labor docente mediante el análisis de diferentes situaciones que son significativas para nosotros. Además, me ayudó a darme cuenta que hay muchas situaciones que se escapan de lo enseñado en la universidad y de lo que dictan los programas del Ministerio de Educación y, en ese sentido, hay que generar espacio para el análisis compartido de lo que nos ocurre y aprender entre todos. P27: Narrativa-Básica.docx - 27:7.

Se observa que hacer circular relatos refuerza la idea de que la construcción de saberes desde la experiencia, al compartirla con los compañeros, amplía el conocimiento sobre la profesión, develando aspectos pedagógicos no contemplados de forma individual:

Escribir mis propios relatos, compartir con los compañeros el conocimiento que voy adquiriendo, significó ampliar mi conocimiento sobre el ejercicio de la profesión. Me di cuenta que gran parte de nuestro trabajo no será solamente enseñar la matemática, lenguajes o biología, sino hacerse cargo de la formación de mis estudiantes. P27: Narrativa-Biología2017.docx - 27:5.

Otro docente en formación agrega que no sabe si está preparado para asumir la tarea docente, pero ha comprendido que el ejercicio de la profesión se favorece por un saber pedagógico que surge desde lo particular y lo común, y que alimenta la vocación a la luz de lo verdaderamente significativo:

El compartir los relatos entre nosotros lo veo como una manera de «alimentación de la vocación», la cual va más allá de los siempre y cotidianos comentarios de la sala de profesores. Por el contrario, se trata de una reflexión sobre la vocación a partir de lo significativo que vivimos en los centros de práctica. A veces fueron cuestiones particulares y también, en muchas ocasiones, hay temas que son comunes a todos independientes de la carrera. P59: Narrativa-Básica.docx - 59:6.

## DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados del estudio indican que el empleo de relatos de experiencias en la asignatura de práctica pedagógica, estimula la práctica reflexiva en los profesores en formación. Cabe subrayar que la experiencia, a nivel individual, favoreció una reflexión sobre la acción significativa en el aula y significó «re-vivir, reconocerse». Se observa que en este proceso hay una vuelta a sí mismo, lo que hace presumir que se le otorga mayor valor a la propia experiencia como sustrato para la construcción de saber pedagógico. Lo anterior podría significar un avance hacia un modelo de formación práctico y situado que releva la importancia de los profesores en servicio en la formación del profesorado.

En la dimensión grupal del trabajo con los relatos, referido a la circulación de los relatos en la plataforma y la escritura de meta-relatos, basadas en las experiencias de los compañeros, significó «enriquecerse, reconocerse en el otro y reconstruirse a partir del saber pedagógico» que emerge del análisis reflexivo conjunto con pares. Esto denota dos cuestiones relevantes, por una parte, esta experiencia refuerza una identidad profesional que se co-construye a partir de la comprensión de la tarea profesional que se logra en conjunto y otorga un lugar al saber que se extrae desde el relato que explicita lo vivido en los centros escolares, reafirmando la idea del profesional de la educación como un sujeto de conocimiento, lo que evidentemente afectará su identidad profesional.

Además, la elaboración del relato siguiendo los tres pasos propuestos en este estudio, a saber: describir una situación significativa; luego, explicar por qué es significativa, y pensar cómo lo vivido transforma la perspectiva personal, demuestra la importancia de guiar el proceso de escritura desde un enfoque de práctica reflexiva. Asimismo, el hecho de dejar libre la elección de la situación a describir, develó que el contenido de la reflexión sobre lo que viven los profesores en formación, corresponde más con asuntos vinculados a la relación pedagógica y el manejo de la complejidad del aula, que con aspectos didácticos referidos a la enseñanza de un contenido disciplinar específico, como Lenguaje, Matemática o Ciencias Naturales.

Los resultados reafirman lo que reporta la literatura en cuanto a la importancia de enseñar de modo intencional la reflexión docente (Domingo y Gómez, 2014; Perrenoud, 2004) y, en ese sentido, la experiencia con relatos de experiencias, refuerza el hábito de la práctica reflexiva en las asignaturas de práctica pedagógica (Costa, Ornique y Peire, 2014). Esto significa que no solo en los programas de formación se debe trabajar con relatos u otros dispositivos, sino que se debe guiar la experiencia reflexiva, asegurando cierta sistematicidad y el avance hacia una práctica reflexiva crítica (Fernández y Ramírez, 2015).

Asimismo, los resultados también evidencian la vinculación entre el empleo de relatos y la construcción de la identidad profesional (Madrid-Vivar y Mayorga-Fernández, 2015; Vera, 2010). Respecto de ello, este estudio evidencia que los compañeros co-construyen una visión de la profesión, a partir de los relatos compartidos en la plataforma. Esto resulta relevante, especialmente porque la identidad se asocia con el proceso de re-construcción desde el saber que emerge de la experiencia «revivida y repensada» (Contreras, 2013; Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Lozano, 2013).

Se observó que la mayoría relató experiencias sobre la relación pedagógica, la identificación de dificultades y la insuficiente preparación para abordar experiencias complejas en el aula. Así, gracias a los relatos y las experiencias de lectura se adentran en las vivencias y, a su luz, abordan la complejidad epistemológica del saber docente, ampliando el foco de atención hacia dimensiones más allá del plano de la didáctica del contenido.

Este hallazgo resulta relevante porque la formación inicial docente de cuño academicista descansa en reflexiones sobre el contenido y el enfoque de la enseñanza, evidenciándose un marcado enfoque técnico, como lo constatan Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2014). Por el contrario, los participantes de esta experiencia con relatos toman consciencia de recibir una preparación instrumental en la universidad y que la realidad les exige competencias a desarrollar en la experiencia práctica, reiterando el valor de la formación práctica, especialmente cuando posee un enfoque práctico reflexivo. La formación bajo un enfoque aplicacionista suscita prácticas formativas inspiradas en un modelo ya obsoleto, de supuesta aplicación directa de la teoría a la práctica (Korthagen,

2010), es decir, prácticas de enseñanza basadas en un modelo formativo deductivo que propician la distancia entre la formación inicial y la realidad escolar (Cochran-Smith y Lytle, 1999/2002).

En este sentido, la experiencia suscitó una reflexión en doble dirección porque no solo experimentaron la reflexión al escribir su propio relato, sino también al leer y comentar la experiencia del otro: la experiencia repensada, revivida enriquecida y reconstruida va formándoles y transformándoles.

Finalmente, las implicancias formativas se sitúan, al menos, en dos ámbitos. Por un lado, muestra una modalidad de trabajo con relatos de experiencias —enriquecidas con el análisis de compañeros— y que se constituyen en el sustrato para la construcción de saber pedagógico, distanciándose de un modelo de formación práctica «aplicacionista» para transitar hacia una propuesta formativa sustentada en un enfoque reflexivo. Y, por otro, en la relación escuela/universidad, surge el desafío de volcar estudios hacia las experiencias vividas en las escuelas y los saberes del profesorado, trayéndolos a la formación inicial docente.

## **Agradecimiento**

Este proyecto de investigación (DINREG- 02/2018) fue apoyado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a la que agradecemos el financiamiento de nuestro estudio. ■

## REFERENCIAS

Altet, M. (2010). «La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas». En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *Formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (2° ed.). México: Paidós.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). «Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 14 (3), 89-98.

Anijovich, A., Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Astudillo, C., Rivarosa, A., y Ortiz, F. (2012). «Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales». *Perspectiva Educacional*, Vol. 53(1), 130-144.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Bolívar A., Segovia D., y Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Caporossi, A. (2012). «La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes» (107-149). Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A., Alfonso, I. y Foresi, M. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). «Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities». *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). «Relatos de experiencia e investigación narrativa». En Larrosa, J. (ed), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2010). «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 24(2), 61-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J. (2013). «El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 27(3), 125-136.

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

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.

Costa, P., Orniqúe, M. y Peire, J. (2014). «Los Diarios Formativos». En: Anijovich y Cappelletti (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.

Denzin, N. (2003). «Foreword: narrative's moment». In M. Andrews, S. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.), *Lines of narrative*, (pp. 11-13). Londres: Routledge.

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

Fariás, G. y Ramírez, M. (2007). «La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias». *IX Congreso Nacional Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre de 2007.

Fernández, M. y Ramírez, P. (enero 2006). «Los relatos de experiencias escolares en la formación docente». *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4).

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

Guevara, J. (2018). «Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial». *Pedagogía y Saberes*, (48), 127-139.

Husu, J., Toom, A., y Patrikainen, S. (2008). «Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies». *Reflective Practice*. Vol. 9, n. 1, 37-51.

Jackson, P. W. (1998). «Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza». En McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jarpa, M., Hass, V., y Collao, D. (2017). «Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las Prácticas Iniciales». *Estudios Pedagógicos*, XLIII, n. 2, pp. 163-178.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

Korthagen, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 83-102.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). «Formación inicial docente: Una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional de desde la práctica». *Foro Educativo*, n. 19, 143-173.

Lozano, I. (2013). «La formación de la identidad del maestro, una construcción entre saber pedagógico y la investigación». *Pedagogía y Saberes*, (39), 99-106.

Lyotard, J. (1984). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Madrid-Vivar, D. y Mayorga-Fernández, M. (2015). «Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas». *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPEIP.

Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.

Paquay L., y Wagner, M. (2010). «Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar». En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 222-263). México: Fondo de Cultura Económica.

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

Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

Rodríguez, R. y Rodríguez-Illera, J.R. (2014). «El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 65, 53-74.

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

Santamaría, C. y Marinas, J. M. (1995). «Historias de vida e historia oral». En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.

Seckel, M. J. y Font, V. (2016). «El portafolio como herramienta para desarrollar y evaluar la competencia reflexiva en futuros profesores de matemática». En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 499-508). Málaga: SEIEM.

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

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

Suárez, D. (2007). «Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares». En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vera, J. (2010). «Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la educación física». *Revista de Educación*, Vol. 21(2), 423-441.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. y Listón, D. (1999). «Enseñar a reflexionar a los futuros docentes». En Pérez, Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (pp. 506, 532). Madrid: Ed. AKAL.

# GLOSA

---



# LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Coord. Centro de Investigación para  
la Administración Educativa, CINADE  
San Luis Potosí, México, 2019, 248 págs.

---

El libro *La formación del docente y la práctica reflexiva*, publicado por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) de San Luis Potosí, México, ofrece una colección de capítulos que complementan y amplían, de manera importante, los artículos y las investigaciones que ofrece este número 28 de la Revista Panamericana de Pedagogía: «Quehaceres y Saberes del Pedagogo».

Los puntos de partida de la obra son el prólogo de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, y la introducción de Lya Sañudo Sierra. Las palabras de las primeras contextualizan atinadamente los siete textos al señalar que «apoyan la idea de la reflexión compartida ante colegas, la interacción dialogada donde emergen las creencias, los saberes, las preguntas y la posibilidad diversa de decisiones fundamentadas». El escrito de la segunda, cumple su función introductoria al anunciar la esencia del tema eje de la obra «una epistemología de la práctica, basada en el análisis de las relaciones entre pensamiento y acción del profesional, y entre esta y los contextos personales e instituciones».

Los textos en su conjunto alientan a los docentes a cuestionar su experiencia y diario quehacer, incitándolos a la introspección para conocer sus prácticas de enseñanza e interpretar sus acciones para decidir

los cambios necesarios de mejora. Así, Ángels Domingo Roget, examina el papel del aprendizaje experiencial y reflexivo en la formación docente, como esencial binomio en la profesionalización del profesorado ya que, como afirma la autora, «la experiencia vivida no garantiza por sí misma que se produzca aprendizaje», si no se acompaña de la reflexión que promueva el autodesarrollo.

Sara E. Galbán, explica el papel de la práctica reflexiva en la formación de pedagogos; analiza concretamente la asignatura de formación docente que, en México, generalmente posee dos finalidades para sus egresados. Una, preparar al futuro profesional en Pedagogía como docente frente a grupo. La otra, en donde el egresado en Pedagogía puede escoger otras salidas y ámbitos laborales distintos a la enseñanza en la escuela. La pregunta clave es entonces, ¿qué pertinencia tiene para estos últimos la enseñanza de la práctica reflexiva? Con base en un estudio de campo, la autora concluye que la figura del practicante reflexivo es indispensable en el ejercicio de cualquier profesión.

En esto último concuerda Gerardo Esteban Centeno Noriega, quien habla de la didáctica reflexiva en el nivel de posgrado. Considera que los objetivos para cualquier posgraduado son asumirse como un profesional preparado, competente, con valores en la aplicación de los saberes teórico metodológicos. Pero enfatiza que dichos objetivos han de alinearse a la práctica reflexiva como indispensable eje propiciador de las habilidades metacognitivas para el análisis de situaciones complejas, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Ana María Mata Pérez también se sitúa en el posgrado. Argumenta que el pensamiento reflexivo en los posgrados de educación, es aún una asignatura pendiente. Específicamente se centra en los posgrados profesionalizantes en México, dando cuenta de su devenir para situar los retos que enfrenta el docente del posgrado en educación, para promover en los estudiantes el aprendizaje continuo, reflexivo y permanente desde la propia experiencia profesional.

Martha Vergara Fregoso, aborda a la práctica reflexiva como un camino para la resignificación de la formación del docente de cualquier nivel educativo. Lo anterior constituye un reto y una responsabilidad para las instituciones formadoras de docentes, que han

de estimular en todo programa y experiencia formativa del futuro docente, la práctica reflexiva, el juicio crítico y las estrategias que permitan su implementación.

Desde el contexto de la educación actual como respuesta a un mundo de retos y cambios, Pedro Hernández Sánchez, aborda la importancia de la práctica reflexiva, que además de su correcta aplicación para beneficio de los alumnos y la organización educativa, «trasciende la formación docente, al asumirse como seres imaginativos, creativos y capaces de movilizar procesos de crecimiento humano».

En el último capítulo, Ingrid Eugenia Cerecero Medina describe el conocimiento como el primer paso en la práctica reflexiva mediada. Con referencia al modelo de práctica reflexiva mediada, indica que el comienzo indispensable —una vez identificado el problema a solucionar— es el conocimiento de uno mismo y del otro. La autora, además de ayudar a entender conceptualmente en qué consiste la secuencia, brinda actividades y ejercicios que conducen a la introspección, la descripción y la reflexión.

Estamos, pues, ante una publicación que contiene diferentes aristas del tema, plasmadas en las propuestas de experimentados profesionales, todos ellos referentes en el tema y que forman parte de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva, un colegiado que cada vez adquiere más fuerza y cuya misión es «poner conocimiento al servicio de quienes se encuentran inmersos en procesos de innovación, renovación o transformación en escenarios profesionales del ámbito educativo». Lo anterior, lo logra este libro al aportar sustento y claves para poner en práctica la reflexión como metodología sistemática y de mejora continua, en lo individual, grupal, institucional y social. Son este conjunto de textos una contribución importante a la excelencia y a la calidad educativa porque, desde una perspectiva innovadora, integran el desarrollo cognitivo, personal y social del profesional de la educación, con el objetivo de perfeccionar su práctica, flexibilizar su pensamiento y, sobre todo, su responsabilidad social. ■

*María del Pilar Baptista-Lucio*



# CONVOCATORIA

---



## CONVOCATORIA

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», ha sido indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», de la Universidad Panamericana que se publicará semestralmente, se complace en realizar la siguiente convocatoria a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en torno a la educación, en dos fechas de entrega:

- Para el número 29, enero-junio 2020, se recibirán artículos hasta el 4 de octubre de 2019.
- Para el número 30, julio-diciembre 2020, hasta el 4 de mayo de 2020.

Las personas interesadas en enviar trabajos, favor de revisar los «Lineamientos para la redacción y presentación de colaboraciones».

## LINEAMIENTOS

Los artículos se solicitan por convocatoria dos veces al año. Los trabajos recibidos serán revisados por un *software* anti-plagio para salvaguardar la integridad académica y la originalidad de los mismos. Además, serán arbitrados por pares expertos de acuerdo a los criterios formales de la revista y que se aplicarán en todas las modalidades de los artículos —ya sean teóricos o empíricos—, y en las reseñas y glosas. Se espera un empleo apropiado en el lenguaje y la redacción. Se buscarán artículos originales con coherencia entre título y contenido, y entre los objetivos, el desarrollo y las conclusiones. Son también criterios importantes, el sustento teórico, la rigurosidad metodológica e interpretación crítica de resultados y conclusiones. Y se pide un manejo adecuado de la información y del aparato crítico, según versión 6 del manual del APA (*American Psychological Association*).

### Requisitos para la recepción de artículos:

- El documento deberá tener una portada con el título, el nombre del autor (o autores). Su adscripción (con nombre y dirección de la institución), correo electrónico y en dos o tres renglones, el último grado de estudios, y puesto de cada autor. Es relevante también mencionar si se pertenece a algún Sistema o Consejo científico nacional / o Red de investigación.
- En la siguiente hoja, los trabajos iniciarán únicamente con el título en español y en inglés, centrados, no mayor de 15 palabras.
- Resumen en español y *abstract* en inglés, de 100-150 palabras.

- Palabras clave en español. Puede consultarse el vocabulario controlado de IRESIE: <http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>
- *Keywords* en inglés. Puede consultarse el *Thesaurus de Education Resources Information Center* (ERIC): <https://eric.ed.gov/>
- Los trabajos serán enviados electrónicamente en documento Word con la fuente Arial de 12 puntos e interlineado de 1.5 renglones. La extensión máxima de los artículos de investigación y los ensayos será de 6 mil palabras. La extensión de las reseñas deberá ser de entre 2 mil y 3 mil palabras.
- Las gráficas, los cuadros, esquemas, dibujos y otros materiales anexos deberán ir numerados en orden de aparición, con sus respectivas referencias en el texto *American Psychological Association* (APA), en su versión 6, y deberán tener la calidad necesaria (imágenes con excelente resolución) para su correcta visualización.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las notas aclaratorias, se citarán de acuerdo con los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA) en su versión 6: <https://www.apastyle.org/learn/faqs/index>
- Los artículos pueden subirse al portal de la Revista Panamericana de Pedagogía:  
<http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/index>  
O pueden enviarse a la siguiente dirección:  
[mx\\_revistapedagogia@up.edu.mx](mailto:mx_revistapedagogia@up.edu.mx)
- En archivo separado deberá adjuntarse una carta membretada y firmada por el autor (o autores), solicitando evaluación y declarando la autoría de su artículo original inédito.

- El dictamen será comunicado a los autores. Este puede ser rechazado, aceptado o aceptado con modificaciones, las cuales deberán ser realizadas en el plazo establecido. Los autores de artículos aceptados, firmarán formato de cesión derechos de autor para publicaciones presentes o futuras de la Universidad Panamericana.

## DICTAMINACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
2. El Consejo Editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
3. El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en plazo establecido.

Coordinación de Investigación y Publicaciones.  
Augusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,  
Ciudad de México, c.p. 03920, México.  
Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5374  
Fax: 5482.1600, ext. 5357  
Informes: Señora Faustina Fernández Delgado  
ffernandezd@up.edu.mx

Esta publicación se terminó  
de imprimir en junio de 2019,  
Ciudad de México.

La publicación tiene una  
periodicidad semestral.