



Universidad de Nariño

REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE

Volumen 24, 2018. ISSN Impreso 0121-3350, ISSN Electrónico: 2619 -3825

LA ENSEÑANZA REFLEXIVA: UN ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS DEL CONOCIMIENTO

REFLECTIVE TEACHING: AN APPROACH TO TEACH THE FIELDS OF KNOWLEDGE

***Jesús Alirio Bastidas A., PhD**

*Profesor Titular Universidad de Nariño, Estudios Postdoctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España (2011 – 2013) y Director del Grupo de Investigaciones en Ciencias del Lenguaje. E-mail: jabas3@yahoo.es

Citar: Bastidas, J. A. (2018). La Enseñanza Reflexiva: Un Enfoque para la Enseñanza de las Disciplinas del Conocimiento. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 24(4), 67 – 85.

Recibido: Mayo 5, 2018.

Aceptado: octubre 25, 2018.

RESUMEN

La enseñanza de las diferentes disciplinas del conocimiento se la ha realizado a través de diversos enfoques, métodos y procedimientos. Uno de estos enfoques ha sido la Enseñanza Reflexiva. Con el objeto de que la comunidad académica enriquezca su práctica didáctica, después de una introducción que incluye una breve revisión de la literatura, en este artículo me refiero a los orígenes, la conceptualización del proceso de reflexión y las definiciones de la Enseñanza Reflexiva. Finalmente, se incluye una propuesta de un ciclo reflexivo planteado por Bartlett (1990) y sustentado a través de una serie de preguntas guía para los profesores que decidan utilizar esta modalidad de enseñanza en cualquiera de los niveles educativos.

Palabras clave: enseñanza reflexiva, didáctica de las disciplinas del conocimiento, contenidos de enseñanza.

ABSTRACT

A diversity of approaches, methods and procedures have been used to teach the disciplines of knowledge. One of these approaches is Reflective Teaching. The purpose of this article is to familiarize and to motivate teachers to incorporate and implement this approach in their teaching methodology. After doing a brief literature review of the use of this approach in the field of Teacher Education, both in the preparation of new teachers and in teacher development of in-service teachers, I refer to the origin and to some definitions of reflection and reflective teaching. Finally, the reflective cycle proposed by Barlett (1990) is presented so that teachers can put it into practice based on a series of questions, especially selected for each one of the stages of the model.

Key words: reflection, reflective teaching, methodology of teaching the disciplines of knowledge, teaching contents

En 1978 el autor tenía un diálogo con uno de sus colegas del colegio Instituto Técnico Industrial Nacional, ITSIN, de Pasto, al final de la jornada de trabajo, en estos términos:

Autor: ¡Hoy he salido desconsolado de mis clases!

Colega: ¿Por qué?

Autor: No sé... los estudiantes estuvieron muy inquietos ... alborotados y, por lo tanto, no logré lo que me había propuesto.

Colega: Ah..., no se preocupe. Usted límitese a enseñar y si los estudiantes aprenden, bueno, de lo contrario, no se amargue la vida. ¡Eso es lo que yo hago!

Autor: ¿Será? (En mis adentros, recuerdo haber pensado, esa no es mi manera de pensar, ni de trabajar. Mañana debo hacer algo, pues hoy no me voy satisfecho a mi casa).

INTRODUCCIÓN

Los contenidos y habilidades de las diferentes disciplinas del conocimiento, ya sea de las ciencias naturales o de las ciencias sociales se han enseñado a través de varios enfoques, métodos y estrategias de enseñanza en el marco de la Didáctica Especial de las Disciplinas, siendo uno de los

más difundidos el método de la transmisión de conocimientos a través de la exposición o conferencia de los profesores, la escucha atenta de sus estudiantes y la evaluación a través de exámenes parciales. Este tipo de metodología corresponde a lo que hace más de medio siglo, Freire (1970) denominó la concepción bancaria de la educación. La efectividad de cualquier tipo de enfoque o método de enseñanza, sin embargo, está sujeta a la influencia de varios factores internos provenientes de los estudiantes y de los profesores, así como también, a otra cantidad de factores externos presentes en el contexto educativo y sociocultural, tanto de la institución como de la comunidad externa. Entre estos factores, es necesario destacar que la actividad docente, tal como sucede con otras prácticas profesionales, no está exenta de la rutina, la repetición, la mecanización y la predictibilidad por parte de los estudiantes. Es decir, que ellos muchas veces predicen lo que va a suceder en la siguiente clase y, en consecuencia, pueden decidir no asistir a la misma. El problema anterior se agudiza, si los profesores continuamos utilizando un mismo método en todas nuestras materias y en todos los semestres o años de docencia.

Por lo tanto, los profesores necesitamos estar alerta y ser conscientes de la importancia de contrarrestar este sencillo, pero importante factor, con el objeto de lograr la motivación de nuestros estudiantes. Uno de los mecanismos es el uso de diferentes enfoques, métodos, procedimientos o estrategias que nos permitan el logro de los objetivos o el desarrollo de las diferentes competencias de aprendizaje de los estudiantes. Para el propósito de este artículo se ha seleccionado el enfoque de la Enseñanza Reflexiva (ER), correspondiente a su nombre en inglés *Reflective Teaching*, el cual, si bien es conocido en el campo de la Enseñanza de las Segundas Lenguas y de las Lenguas Extranjeras, en las otras disciplinas, puede ser que no se haya difundido y aplicado hasta el momento, al menos, en el sistema educativo de nuestro contexto colombiano.

Los resultados de las investigaciones sobre el valor y el impacto de la reflexión en las prácticas profesionales en general y en particular sobre la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores de las diferentes áreas del conocimiento no han tenido la contundencia que hubiesen esperado sus originadores y promotores, tales como Dewey (1933) y Schon (1983, 1987). Varios estudios han sustentado el valor de la reflexión y la ER en aspectos como: descubrimiento y fortalecimiento de la propia identidad personal y profesional de los profesores (Freese, 2006; Urzúa y Vásquez, 2003; Sutherland, Howard y Markauskite, 2016, citados en Beauchamp, 2015); desarrollo de los futuros profesores para que puedan desempeñar papeles importantes en las reformas escolares (Villegas-Reimer, 2003); mejoramiento de los

niveles de reflexión de los profesores principiantes (Camacho-Rico y otros, 2012; Dervent, 2015); mejoramiento de los procesos de planeación de clases, manejo del tiempo y uso de las facilidades de la institución (Dervent, 2015; Slade y otros, 2019); actualización de las metodologías de los profesores (Olaya-Mesa, 2018); introducción de ajustes a las lecciones diarias de los docentes (Olaya-Mesa, 2018); apertura de las mentes de los profesores y estudiantes-profesores para analizar sus creencias y valores (Olaya-Mesa, 2018); impacto sobre los conocimientos, habilidades y disposiciones de los practicantes (Slade y otros, 2019); desarrollo del papel de los profesores practicantes como aprendices de su propia práctica de enseñanza (Slade y otros, 2019) y obtención de información útil de los practicantes para el mejoramiento de los programas de educación (Slade y otros, 2019), entre otros.

Por otra parte, un gran número de estudios han demostrado que la ER no ha producido los efectos esperados, tanto sobre la formación inicial de los profesores como sobre el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio. Esto lo han demostrado autores como Ian Cornford (2002), Ken Zeichner (2008) y Catherine Beauchamp (2015), en sus revisiones de la literatura sobre la reflexión y la ER. Las críticas que los anteriores autores han identificado se centran en los siguientes aspectos que han persistido a través del tiempo, desde la época de 1980.

En primer lugar, la falta de claridad, precisión y multitud de definiciones del término reflexión y en particular de la reflexión crítica. Según Cornford (2002), esto se debe a que dichas definiciones han provenido de diversas posiciones epistemológicas y en consecuencia han producido teorías, muchas veces, radicalmente diferentes sobre la enseñanza. Para demostrar lo anterior, se refiere a la variedad de propuestas que se han expuesto sobre el desarrollo de profesores en su calidad de: auto-reflexivos, reflexivos, en continua experimentación, de fácil adaptación, investigadores en acción, científicos aplicados, moralizadores, solucionadores de problemas, expertos en la formulación de hipótesis, investigadores clínicos, auto-analíticos, pedagogos radicales, conscientes de la política y académicos. Los roles anteriores demuestran la variedad de posturas epistemológicas y teorías inmersas en las propuestas de reflexión y ER. Otro problema que se deriva de la imprecisión del término y del desacuerdo en los fundamentos epistemológicos y teóricos es la dificultad de operacionalizar las variables de las investigaciones, la variedad de objetivos de las investigaciones y la obtención de resultados diversos, que impiden la comparación de las investigaciones en cuanto a la efectividad o no de la ER.

En segundo lugar, tanto Cornford (2002) como Zeichner (2008) coinciden en afirmar que el número de estudios empíricos sobre la efectividad de la reflexión en la práctica son escasos. Cornford inclusive lamenta que no se hayan publicado otros estudios en revistas internacionales, cuya cuantificación de los resultados sobre la efectividad de la reflexión, tanto en el pensamiento de los profesores principiantes y en su enseñanza hayan sido desilusionantes. Agrega, además, que los resultados de varios estudios (ej.: Chandler y otros, 1991; Wubbels y Korthagen, 1990) han demostrado que no hubo diferencias significativas estadísticamente entre los grupos experimentales y los de control en cuanto a la efectividad de la ER. Además, expresa que no existen evidencias de que los practicantes entrenados con actividades reflexivas hayan mantenido este tipo de enseñanza en su posterior práctica profesional.

Cornford (2002) considera que la escasez de estudios empíricos, pudo haber sido el resultado de la publicación de Gore en 1987, en la que éste afirmó que los resultados de la ER no se los podía medir con métodos cuantitativos y en consecuencia se promovió la investigación de tipo cualitativo, especialmente en la modalidad de estudios de casos en las décadas de 1980 y 1990. Sin embargo, el autor agrega que a partir de la época posterior a 1996 se han realizado investigaciones, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, atendiendo a las tendencias de la investigación en el área de la Educación de los Profesores, tal como lo afirma Houston (1996) en el manual titulado *Handbook of Research on Teacher Education*. Contrario a la posición extrema de Gore, Cornford expresa que los expertos en evaluación y medición, quienes adoptaron una posición más flexible, reconocieron la necesidad de adelantar estudios evaluativos tanto cuantitativos como cualitativos en la mayor parte de situaciones de enseñanza y aprendizaje, incluido el campo de la Educación de los Profesores. Finalmente, reafirma la aseveración de Tom y Valli (1990) en el sentido de que: “A menos que exista una medición cuantitativa y objetiva antes y después de la implementación de un método de enseñanza o de una intervención metodológica, no se puede afirmar con certeza que se hayan logrado los objetivos propuestos en una investigación”, (Cornford, 2002, p. 222).

En tercer lugar, ha persistido una crítica de varios autores sobre el valor de la reflexión en la enseñanza, máxime cuando ésta se convirtió en un componente esencial en la preparación de los profesores en los programas de educación de muchas universidades americanas, europeas y de otros países desde la aparición de las publicaciones de Schon (1983, 1987). Al respecto, Beauchamp (2015) menciona a varios autores que han afirmado que no hay evidencias que

demuestren la efectividad de las técnicas reflexivas sobre el mejoramiento de la enseñanza de los profesores o del aprendizaje de los estudiantes (ej.: Ablaari, 2007). Inclusive, otros autores como Russell (2013) han afirmado que la inclusión de la reflexión en la educación ha sido más dañina que beneficiosa. Agrega que lo anterior se debe a la falta de claridad sobre el significado de la reflexión, a la escasa demostración de cómo funciona este proceso en la práctica y a la desconexión del proceso de reflexión con la acción educativa en el salón de clases por parte de los educadores de profesores en las universidades.

Al respecto, Zeichner (2008) y Beauchamp (2015) coinciden en cuestionar el distanciamiento y la separación entre la teoría sobre la reflexión proporcionada en las universidades y su puesta en práctica en las aulas de clase, tanto por parte de los profesores de primaria como de los de secundaria. Beauchamp agrega, además, que hay evidencias de que falta una efectiva preparación para la reflexión en los programas de educación: donde al parecer se predica, pero no se practica; donde no se demuestra la reflexión crítica y donde la reflexión es más un ideal o una ficción que una realidad, y, en consecuencia, los futuros docentes no alcanzan a internalizar, ni el concepto de reflexión, ni la forma efectiva de ponerla en práctica en su desempeño como profesores en ejercicio. En otras palabras, según Zeichner (2008) lo que se ha creado en las últimas décadas de difusión de la ER es únicamente una “ilusión” de su contribución al desarrollo profesional de los profesores.

En cuarto lugar, Zeichner (2008) llama la atención sobre la tendencia de focalizar la formación en la ER sobre el aspecto individualista e interno de los profesores aislados en sus aulas de clase, desconociendo, por una parte, que los profesores pertenecen a una comunidad docente, con la cual deben trabajar colaborativamente para la solución de los problemas educativos y para el mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes y, por otra parte, se aíslan del contexto social, político y educativo en el cual está inmersa su actividad docente.

En quinto lugar, Beauchamp (2015) se refiere a las críticas realizadas por varios autores sobre aspectos relacionados con las tensiones que se pueden producir en el desarrollo de la identidad personal y profesional, en las emociones de los profesores durante la aplicación de prácticas reflexivas y en el papel del contexto sociocultural. Mientras algunos autores indican que hay factores contextuales que pueden facilitar este tipo de prácticas, tales como el apoyo institucional, la conformación de equipos de trabajo y el fomento de actividades de desarrollo profesional de los profesores, otros se refieren a los efectos de las políticas económicas

neoliberales, de la globalización y en especial de la exigencia de resultados efectivos y medibles de aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, sobre los procesos de desarrollo profesional y en particular de las prácticas reflexivas. Estos nuevos contextos no proporcionan ni tiempo, ni espacios, ni facilidades para realizar este tipo de prácticas, o si los permite, el tipo de reflexión es forzada, obligada, superficial y rutinaria (e. Galea, 2012; Hobbs, 2007; Nagle, 2000; Nofke y Brennan, 2005; citados en Beauchamp, 2015). Otro aspecto relacionado con el contexto, son las limitaciones existentes en algunas universidades, cuyas estructuras organizativas pueden también impedir el aprendizaje efectivo de la práctica reflexiva. Beauchamp expresa que los futuros profesores, aunque participen en comunidades de aprendizaje de la ER, éstos se pueden cohibir en sus procesos de reflexión, dada la presencia de educadores de profesores que reflejan su autoridad en el campo y no demuestran mucha disposición de asesorarlos para el desarrollo de sus habilidades reflexivas.

Finalmente, hay algunos autores que se han referido a la unidimensionalidad de varias prácticas reflexivas, las cuales solamente se han enfocado en los aspectos cognitivos de la reflexión. Es decir, que según Beauchamp (2015) no se ha promovido un enfoque holístico para la reflexión, en el cual se analicen y desarrollen los aspectos afectivos y socioculturales que están implícitos en todo proceso reflexivo. Atención especial merece el descuido de la reflexión sobre aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad personal y profesional y el papel del poder y la ideología en todo proceso educativo. Al respecto, Zeichner (2008) expresa que los estudios y prácticas de la ER no han logrado preparar a los futuros profesores, ni desarrollar en los profesores en ejercicio una consciencia social y crítica que los capacite para luchar en contra de la injusticia social para el logro de una mejor sociedad, particularmente para los niños.

Es muy probable que la revisión de la literatura anterior haya desmotivado al lector desprevenido para la adopción, implementación y evaluación de los resultados de la reflexión o de la ER sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas del conocimiento. Sin embargo, no olvidemos, que en ciencia no hay verdades absolutas y que el conocimiento siempre está abierto a ser refutado a través de procesos investigativos. Precisamente, los resultados contradictorios referenciados anteriormente, constituyen el detonante para la formulación de uno o varios problemas de investigación en el área. Además, la revisión realizada particularmente por Cornford (2002), se centra en su crítica sobre la escasez de estudios empíricos, que necesariamente son de tipo cuantitativo y que, en educación, en pedagogía y en didáctica difícilmente se pueden

probar. Lo anterior, significa que hay necesidad de continuar haciendo estudios, especialmente de corte cuantitativo y cualitativo o mixto, cuyos resultados pueden proporcionar evidencias más sólidas y fuertes sobre la efectividad de la reflexión y de la ER sobre nuestro propio proceso de desarrollo profesional y sobre los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes. En consecuencia, si la intención de los lectores es utilizar este tipo de estrategia o enfoque de enseñanza con carácter investigativo en nuestro contexto, la revisión anterior le va a servir de sustento para sus estudios futuros.

Además, tampoco podemos desconocer que, dada la naturaleza de los campos de práctica profesional, la cual según Schon (1983) es impredecible, inestable, dinámica, cambiante y compleja, la investigación sobre la efectividad de cualquier enfoque, método, procedimiento o estrategia difícilmente se va a poder demostrar. Tal como lo expresamos en la introducción, la cantidad de factores internos y externos al estudiante y al profesor, presentes en el aula de clase y fuera de ella, inciden en los resultados de aprendizaje que aspiremos a obtener en nuestros estudiantes. A esto se agrega, que en el campo pedagógico y didáctico se ha demostrado que el método único, ideal y aplicable a cualquier tipo de contexto no existe. Por lo tanto, los profesores tenemos que partir del análisis de las necesidades y características psico-socioculturales de nuestros estudiantes, de las necesidades de la institución, de la naturaleza y efecto de nuestro propio contexto sociocultural y educativo y de nuestras características psico-socioculturales y preparación y permanente actualización como profesores para la generación, implementación y evaluación continua de aquellos enfoques, métodos y procedimientos que nos puedan garantizar unos mejores resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes. Tampoco, podemos olvidar que la población con la que trabajamos semestral o anualmente no es la misma y que el tipo de estudio anterior sobre cada población estudiantil nos puede obligar a seguir haciendo ajustes a nuestros procesos de enseñanza.

Independientemente de la decisión que tomemos, ya sea de utilizar la reflexión o la ER para propósitos investigativos, para propósitos exclusivos de desarrollo profesional y para la posible obtención de experiencias de docencia exitosas, a continuación, incluyo unas recomendaciones que pueden servir para contrarrestar algunas de las críticas expuestas en la revisión de la literatura anterior.

Primero, no podemos ser ajenos al problema de la claridad en el significado de términos como reflexión, pensamiento reflexivo, reflexión crítica, enseñanza reflexiva e inclusive

aprendizaje reflexivo. Considero que lo importante, para los profesores que se interesen por este aspecto, es profundizar en el estudio de la reflexión, no solamente en el campo educativo, sino también en el epistemológico, filosófico, histórico, psicológico, sociológico, lingüístico e inclusive neurocientífico, antropológico y teológico, ya que la reflexión, como muchos conceptos utilizados en el campo educativo, son polisémicos, interdisciplinarios y complejos. De no ser posible la incursión en estos campos, por cuestión de tiempo o recargo de trabajo en las instituciones, al menos, hay que adoptar el significado del término en el marco de una escuela epistemológica, de una teoría o marco conceptual, de un tipo de currículo y de una pedagogía que sustente coherentemente el uso de la reflexión o de la ER en la práctica docente.

Segundo, hay necesidad de profundizar en el entendimiento de los diferentes modelos, procedimientos y estrategias de reflexión propuestos por diferentes autores, adaptar o elaborar un modelo que responda a las necesidades y realidades de nuestro propio contexto sociocultural y educativo, implementarlo en nuestras clases diarias y evaluar su efectividad en nuestro mejoramiento personal y profesional y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Tercero, si nos acogemos a las tendencias internacionales sobre la responsabilidad de los profesores para ser agentes de su propio desarrollo profesional, la introducción de la reflexión y de las estrategias reflexivas en su proceso de enseñanza o la adopción de la ER en su quehacer docente, seguramente les servirán para su mejoramiento personal y profesional continuo. Un ejemplo sencillo del uso de una estrategia que fomenta la reflexión es la grabación de sus clases diarias, ya sea en audio o en video. Es muy probable que los profesores que la realicen y se auto-evalúen se llevarán un buena cantidad de sorpresas, ya que en ellas descubrirán varias fortalezas, pero también muchos aspectos por mejorar en su actividad docente.

Cuarto, si los profesores universitarios en general y los educadores de futuros profesores en particular, incorporáramos la reflexión o la ER en nuestras clases diarias, estaríamos contribuyendo grandemente a solucionar el problema de la separación entre la teoría y la práctica reflexivas, ya que nos convertiríamos en modelos y en ejemplos de profesores reflexivos para nuestros estudiantes y futuros profesores. No podemos olvidar el viejo adagio de “las palabras convencen, pero el ejemplo arrastra”.

Quinto, si bien Zeichner (2008) y otros autores tienen argumentos para cuestionar las limitaciones de la reflexión de tipo individual y circunscrita al aula de clase, no podemos desconocer que todo proceso de cambio para el mejoramiento inicia en cada uno de nosotros como

personas y como profesores. Además, recordemos que no estamos solos en clase, sino en compañía de nuestros estudiantes, quienes van a ser los directos beneficiarios del producto de nuestras reflexiones, en la medida en que estas promuevan “acciones” de mejoramiento en nuestras clases. Sin embargo, no podemos olvidar que los profesores debemos tener una mente abierta y un sentido de colaboración para compartir nuestras experiencias reflexivas con los colegas para promover el mejoramiento colectivo y para la solución de los problemas del aula y de la institución; después de todo, el aprendizaje y los problemas de nuestros estudiantes no son responsabilidad exclusiva de un solo profesor, sino del colectivo docente, de las directivas institucionales y de los padres de familia. Es probable que, si logramos crear un sentido de colegaje y de trabajo en equipo, podamos generar la conformación de las denominadas “comunidades de práctica” e idealmente “comunidades de aprendizaje”. Finalmente, los profesores tenemos la obligación ética y moral de acoger los postulados de la reflexión crítico-social para convertirnos en agentes de cambio, de tal manera que podamos contribuir al logro de una sociedad más justa y equitativa.

Sexto, estamos de acuerdo con la sugerencia de que el proceso de reflexión y la ER deben ser de tipo holístico, es decir, los profesores no solamente debemos centrarnos en los aspectos cognitivos, sino que debemos incluir los aspectos afectivos y lingüísticos de tipo intrapersonal, así como también tener en cuenta las influencias socioculturales producto de nuestra interacción con los demás. En concordancia con lo anterior, los profesores tenemos que ser conscientes y estar alerta sobre el papel que desempeña el contexto educativo y sociocultural de las instituciones y de la sociedad en general, ya que éste nos proporciona, tanto oportunidades para desarrollar nuestras capacidades y habilidades crítico-reflexivas, como también nos enfrenta con amenazas que pueden impedir su desarrollo. La adopción de una perspectiva holística para la reflexión nos permitirá, además, entender y evaluar el éxito o las limitaciones de nuestras prácticas reflexivas, ya sea en nuestro desarrollo profesional o en sus efectos sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Una vez presentada la revisión de la literatura anterior sobre la efectividad de la reflexión y la ER e incluido unos argumentos que pueden contribuir a responder a las fuertes críticas que se le ha hecho y a sustentar su importancia y utilidad para el proceso de aprendizaje y enseñanza, a continuación me refiero al propósito de este artículo: dar a conocer y motivar a los profesores de las diferentes áreas del conocimiento a utilizar este tipo de estrategia o enfoque metodológico en su práctica docente. La comprensión, internalización y uso diario de la reflexión en nuestras clases diarias, seguramente nos motivarán a realizar cambios importantes en nuestra actitud y motivación

para enseñar, a reconocer la necesidad de introducir ajustes a nuestros procesos de planeación, enseñanza y evaluación para lograr unos mejores resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes y a su incorporación a nuestro proceso de desarrollo profesional docente.

A continuación, me refiero a sus orígenes, a la conceptualización del proceso de reflexión, a las definiciones de la ER y a una propuesta de un ciclo reflexivo planteado por Bartlett (1990) y sustentado a través de una serie de preguntas guía para los profesores que adopten esta modalidad de enseñanza. Tal como se indica en el diálogo introductorio, este tipo de enseñanza no puede resultar nuevo para los lectores. En nuestro diario caminar docente, seguramente lo hemos aplicado sin conocer su existencia o nombre específico a nivel internacional. Dada la importancia de este tipo de enseñanza, me permito proponerlo como un enfoque que se puede utilizar para la enseñanza de cualquier tipo de disciplina del conocimiento en cualquier nivel de educación.

Origen y conceptualización del proceso de reflexión

La ER tiene sus raíces en el concepto de acción reflexiva propuesta por Dewey (1933). Según este autor, el proceso de reflexión se activa cuando el profesor encuentra una dificultad, un evento problemático o una experiencia que no se puede resolver de manera inmediata. Ante esta situación de incertidumbre se procede a analizarla. Para Dewey, la acción reflexiva incluye el análisis activo, cuidadoso y persistente de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de sus posibles consecuencias.

Otro autor que ha sustentado la importancia de la reflexión es Schön (1983, 1987), quien afirma que la reflexión que hacen los profesionales puede suceder antes o después de una acción (reflection-on-action) o durante la acción (reflection-in-action). Al respecto, Schön expresa que tanto la gente del común como los profesionales, a menudo, piensan en lo que hacen y además, piensan en el mismo momento que realizan una acción. Además, agrega que al ser estimulados por la sorpresa, piensan tanto en lo que hicieron, como en el conocimiento que está implícito en la acción.

La Enseñanza Reflexiva

Aunque los autores anteriores han contribuido a sentar las bases para una ER, sus planteamientos se centraron en la reflexión como un proceso solitario e individual realizado por un profesional durante el ejercicio de su práctica específica o por un profesor en una situación específica de

enseñanza. Zeichner y Liston (1996) se refieren al carácter discursivo y dialógico que también debe caracterizar a la reflexión como base para la enseñanza. Afirman ellos que los estudios de la década de 1990 enfatizan en la reflexión como una práctica social, en la que al discutir las ideas con otras personas, estas se van a volver más reales y más claras. Además, afirman que los profesores no solamente deben reflexionar sobre aspectos que suceden en el interior de sus propias prácticas pedagógicas, sino que las deben conectar con las condiciones sociales externas a dichas prácticas.

Al respecto, Bartlett (1990) también expresa que la reflexión va mucho más allá del pensar en el quehacer diario del profesor en su clase, es decir, hay necesidad de concentrarse en las estructuras institucionales dentro de las cuales se realiza dicho quehacer docente. Zeichner y Liston (1996), agregan que la reflexión implica la elaboración de planes de acción para el cambio, tanto de las prácticas individuales como de la situación contextual en la que se realizan dichas prácticas.

Finalmente, desde una perspectiva socio-crítica, autores como Kemmis (1986; citado en Bartlett, 1990: p. 204) enfatiza en el carácter histórico, social y político que debe caracterizar a la reflexión, lo que implica una visión mucho más amplia que el carácter individual indicado por los autores anteriores. La reflexión y la acción motivada por ella deben contribuir a transformar las relaciones sociales que están implícitas en el trabajo docente y en el contexto en el que desenvuelve el mencionado trabajo. En palabras de Kemmis:

Reflection is not just an individual psychological process. It is an action oriented, historically embedded, social and political frame, to locate oneself in the history of a situation, to participate in a social activity and to take sides on issues. Moreover the material on which reflection works is given to us socially and historically; through reflection and the action which it informs, we may transform the social relations which characterise our work and our working situation. (p. 5)

Definiciones de Enseñanza Reflexiva

Diferentes autores han conceptualizado la ER según Bartlett (1990). Veamos algunos ejemplos para ilustración del lector. Cruickshank y Applegate (1984) la presenta como aquel pensar objetivo y analítico del profesor sobre lo que sucede en clase, en términos de estrategias, procedimientos y técnicas con el objeto de proponer formas alternativas para el

logro de sus objetivos. Es decir, que la reflexión se reduce a una actividad psicológica e instruccional, desde la mirada de la enseñanza como una actividad artesanal. A este tipo de enseñanza la podríamos denominar Instrucción Reflexiva.

Por otra parte, Zeichner y Liston (1985) la definen como el pensar y analizar el origen, los propósitos y las consecuencias de las acciones acorde con los tres niveles propuestos por Van Manen (1977, citado en Bartlett, 1990): 1) instruccional, 2) práctico y crítico y 3) enseñanza cuestionadora. Finalmente, según Van Manen (1977, citado en Bartlett, 1990) la ER debe inclinarse más hacia lo crítico en lo relacionado con las bondades y los obstáculos materiales e ideológicos que existen en la clase, en la escuela y en la sociedad de las cuales hacen parte los profesores. A este tipo de enseñanza la denomina Enseñanza Reflexiva-Crítica, la cual se asemeja a la Pedagogía Crítica.

De los anteriores conceptos se deduce que la ER es un medio ideal para el mejoramiento de la instrucción y de la educación. Asimismo, se observa que la reflexión conlleva un aspecto individual y un aspecto social. En el primero, el profesor piensa y actúa en su contexto inmediato que es el aula. En el segundo, el profesor piensa y actúa en calidad de miembro de un colectivo amplio que se denomina sociedad (Bartlett, 1990). Al respecto Kemmis (1986, citado en Bartlett, 1990) clarifica que la acción, producto de la reflexión, es una actividad que el profesor debe enmarcar en un contexto histórico, social y político, pasado y presente; que lo obliga a asumir posiciones críticas pero constructivas y a buscar el cambio o la transformación de las relaciones educativas, no solamente del aula y de la escuela, sino también de la sociedad, las cuales están implícitas en su trabajo y en la situación social de dicho trabajo.

Otra implicación de los anteriores planteamientos es que un profesor reflexivo-crítico debe trascender las preguntas basadas en el *cómo*, para concentrarse en el *qué* y en el *por qué*, las que le permiten visualizar las técnicas instruccionales y de manejo de clase, no como fines exclusivamente sino como un medio para el logro de propósitos educativos mucho más amplios. Esto significa, que la enseñanza del aula de clase debe conectarse con el contexto social, político y cultural. Mediante las preguntas sobre el *qué* y el *por qué*, los profesores comienzan a tener control y a abrir la posibilidad de transformar su práctica diaria de clase, los eventos de la institución y las actividades del contexto. En consecuencia, lo más importante es que el profesor vaya tomando conciencia de que su quehacer docente debe

contribuir al cambio y a la transformación de la educación, de la cultura y de la sociedad. Este proceso de control es lo que Bartlett (1990) denomina *Enseñanza Reflexiva- Crítica*.

Es importante agregar que un profesor reflexivo se caracteriza por ser de mente abierta, responsable y sincero, tal como lo indica Dewey (1933). Además, es una persona que comparte y discute sus reflexiones con los compañeros y busca la solución de los problemas a través del diálogo y de la colaboración. Zeichner y Liston (1996) agregan que el profesor reflexivo es una persona que: *es consciente y cuestiona los supuestos y los valores con los que enfrenta la docencia; examina, enmarca e intenta resolver los dilemas de la práctica de clase; está atento a los contextos institucionales y culturales en los que enseña; participa en el desarrollo curricular y se involucra en los esfuerzos del cambio escolar y se responsabiliza de su propio desarrollo profesional*. (p.6)

Ejemplo de un Ciclo de Reflexión

Varios autores han propuesto estrategias para llevar a cabo la reflexión, las cuales se han basado en los escritos de Dewey (1933). Para el propósito de este artículo y como una guía para los profesores, a continuación se resume el ciclo propuesto por Bartlett (1990), el cual no debe asumirse como lineal ni continuo. El profesor puede empezar el ciclo, avanzar y retroceder, según las circunstancias de sus clases. Sin embargo, antes de empezar dicho ciclo considero importante que el profesor se haga las siguientes preguntas (Bastidas, 2016):

1. Preparación inicial

- ¿Cuál es el significado de mi enseñanza?
- ¿Qué intento hacer o lograr?
- ¿Qué dificultades encuentro en mi enseñanza?
- ¿Cuál es mi filosofía de enseñanza?
- ¿Deseo descubrir el ‘currículo oculto’ (ej., las inconsistencias) de mi forma de enseñar?
- ¿Qué contradicciones he identificado en mi enseñanza?

2. Naturaleza del conocimiento

- ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento que guía mi enseñanza?
- ¿Quién ha creado este conocimiento?

- ¿Cómo surgió ese conocimiento durante la evolución de la enseñanza?
- ¿A los intereses de quien sirve este tipo de conocimiento?
- ¿Qué tipo de sociedad o de sistema cultural usa este tipo de conocimiento?

El ciclo propuesto por Bartlett (1990) incluye las siguientes etapas: representación del lugar (*mapping*), interpretación (*informing*), justificación (*contesting*), valoración (*appraisal*) y acción (*action*).

Representación del lugar. Se refiere a la auto-observación y a la recolección de evidencias sobre nuestro propósito de enseñanza, nuestras ideas sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre los actores de la clase y las personas externas que pueden tener injerencia en nuestra forma de enseñar. Para el efecto, se recomienda el uso de la técnica de grabación de las clases en audio o en video y la elaboración de un diario de campo, en el que el profesor toma nota de lo sucedido durante y después de la clase. Preguntas importantes que se pueden hacer en esta fase son:

- ¿Qué hago como profesor?
- ¿Por qué enseño en la forma en que lo hago?
- ¿Cómo se desarrolla esta forma de enseñanza?
- ¿De dónde proviene esta forma de enseñar?

Interpretación. Esta es la fase donde el profesor da significado a lo auto-observado en el paso anterior. Además, sintetiza, agrega o complementa el significado de sus acciones. Si bien esta fase es individual, Bartlett (1990) recomienda que el profesor comience su proceso de socialización y apertura de sus ideas y acciones a la comunidad escolar, tanto con profesores como con estudiantes, con el objeto de tener un mayor entendimiento de lo que hace. La pregunta central es *¿Cuáles son los significados implícitos en lo realizado en la clase?* Otros ejemplos de preguntas podrían referirse a la **relación de la enseñanza con el currículo:**

- ¿Cómo se relaciona mi enseñanza con el currículo institucional?
- ¿Qué similitudes y diferencias existen entre mi forma de enseñanza y aquella de mis colegas?

- ¿A qué tipo de teoría de enseñanza y de aprendizaje responde mi manera de enseñar?
- ¿Cuál es el currículo oculto a nivel institucional?

Otras preguntas se podrían referir a las **relaciones de poder**:

- ¿Quién tiene el poder en mi clase?
- ¿Cómo se expresa?
- ¿Cómo influyen las relaciones de poder a mis interacciones con los estudiantes?
- ¿En qué forma se fomenta la democracia en mi clase y en la escuela?

Justificación. Esta fase se refiere a las razones que tiene el profesor para justificar la forma de enseñar y para descubrir o poner en evidencia sus creencias, supuestos, principios o su teoría personal de enseñanza. También, le permite descubrir sus contradicciones e inconsistencias entre lo que piensa, dice y hace. Además, en esta fase se puede formular preguntas relacionadas con sus valores y con aquellas de carácter ideológico, las cuales van mucho más allá de lo sucedido en la clase. La pregunta central es ¿Cómo y por qué llegué a ser la persona y el maestro que soy? Otros ejemplos de preguntas son:

- ¿Qué tipo de valores promueve mi forma de enseñar?
- ¿Cuál es la concepción sobre la relación entre teoría y práctica que implica mi enseñanza?
- ¿Mi forma de enseñar conlleva a la sumisión y conformismo? ¿Al análisis crítico? ¿Al cambio y a la transformación? ¿A la emancipación de los estudiantes?
- ¿Contribuye mi enseñanza a una educación como medio de reproducción social o como medio para la transformación de la educación y de la sociedad?
- ¿Qué tipo de ideología subyace mi enseñanza?

Valoración. Esta fase corresponde al momento en que el profesor, después de las justificaciones realizadas en la anterior fase, decide hacer ajustes en su filosofía, teoría y práctica de enseñanza. Además, se prepara para tomar decisiones sobre formas alternativas de pensar, de creer y de actuar

para lograr un mejoramiento en su proceso de enseñanza. La pregunta central en esta fase es *¿Cómo enseñaría de manera diferente?* Otros ejemplos de preguntas son:

- *¿Cómo podría enseñar de manera diferente?*
- *¿Qué cambios necesito introducir en mi manera de pensar, de decir y de hacer con relación a la enseñanza, al aprendizaje, al lenguaje y al contexto?*
- *¿Cómo voy a implementar los anteriores cambios?*
- *¿Cuáles serían las consecuencias sobre el aprendizaje de los estudiantes si cambio mi manera de enseñar?*
- *¿Por qué voy a cambiar?*

Acción. Esta es el momento donde el profesor pone en práctica lo pensado y planeado en el paso anterior. Es el momento de la acción con el propósito del cambio y la transformación, tanto a nivel personal como cultural y social. Bartlett (1990) clarifica que esta etapa no necesariamente es la final, ya que la misma puede insertarse entre las anteriores, así como también constituye el comienzo de un nuevo ciclo. La pregunta central es *¿Qué y cómo debo enseñar ahora?* Otras preguntas podrían ser:

- *¿Qué cambios importantes he introducido?*
- *¿Cómo se diferencia mi manera de pensar y actuar actual y la forma en que lo hacía en mi primera clase?*
- *¿A quién beneficiará esta manera diferente de enseñar: ¿A mí? ¿A mis estudiantes? ¿A mi institución? ¿A la sociedad en general?*
- *¿Qué tengo aún que modificar?*
- *¿Qué tan satisfecho me siento con lo que ahora estoy haciendo?*

La propuesta del proyecto de Educación Inicial de los Profesores de Lenguas extranjeras sustentado por el autor (Bastidas, 2016) acoge los planteamientos de la Enseñanza Reflexiva, no solamente como un proceso de cambio y transformación de la forma tradicional de enseñar contenidos en los programas de pregrado en idiomas, sino también como un ejemplo, una guía y una demostración en cada uno de los componentes del programa de este tipo de enseñanza para la

formación de los futuros profesores. Si los profesores de pregrado de educación pensamos y actuamos reflexiva y críticamente en cada uno de nuestros núcleos problemáticos, ya sea teóricos o prácticos, es muy probable que nuestros estudiantes desempeñen su profesión en la educación básica primaria o secundaria con un pensamiento, una actividad, una actitud y un actuar reflexivo y lo más importante socio-crítico.

CONCLUSIONES

Los profesores de las diferentes disciplinas seguramente utilizan diversos enfoques, métodos y estrategias de enseñanza para el logro de sus objetivos o competencias. En este artículo he sistematizado y propuesto la adopción de una modalidad interesante de enseñanza: la Enseñanza Reflexiva, atendiendo a su denominación en inglés: Reflective Teaching. Sin embargo, teniendo en cuenta su verdadera esencia se la podría denominar Pedagogía Reflexiva, puesto que sus características sobrepasan el nivel instrumental e instruccional de lo realizado en el aula de clase, se interesa tanto, por la formación de los futuros docentes, como por el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio e incluye la reflexión sobre los valores, la ideología, la política y su emancipación para contribuir a la transformación de la sociedad.

Para información de los profesores de las diferentes áreas se ha sintetizado los resultados de la revisión de la literatura sobre los avances y dificultades que ha tenido la inclusión de la reflexión y de la ER en el campo educativo en general y en particular en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio. Aunque dicha revisión ha enfatizado más en las debilidades que en las fortalezas, éstas nos deben motivar a acoger la estrategia de la reflexión o el enfoque de la ER para adelantar investigaciones e implementar prácticas docentes que nos puedan permitir sustentar su efectividad o proporcionar nuevas evidencias de sus debilidades.

De todas maneras, considero que este tipo de estrategia y de enseñanza es importante, puesto que permite a los profesores salirse de la rutina, de la repetición y de la tradición en su forma de enseñar, así como también convertirlo en una persona más consciente, analítica y reflexiva de todo lo que hace diariamente, no solamente a nivel individual en clase, sino también a nivel colectivo en la institución y en el contexto social. Es decir, que este tipo de pedagogía lo obliga a trascender su papel de instructor, para convertirlo en un verdadero educador. En esta forma, el docente inicia su proceso de cambio, de mejoramiento para beneficio personal,

institucional y lo más importante para contribuir a la transformación de la educación y de la sociedad de la que hace parte.

Referencias

- Bastidas, J. A. (2016). *La educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras*. Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teaching Education* (pp. 202-214). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141.
- Camacho-Rico, D. Z., y otros. (2012). How can a process of reflection enhance teacher trainees' practicum experience?. *HOW*, 19, 48-60.
- Cornford, I. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 219-235.
- Cruikshank, D. R., & Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38, 553-554.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practice of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 260-275.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Seabury Press.
- Gore, J. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.
- Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW*, 25(2), 149-170. <https://doi.org/10.19183/how.25.2.386>.
- Houston, W.R. (1996) Foreword, in J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd Ed. New York: Macmillan Library Reference.
- Russell, T. (2013). Has reflective practice done more harm than good in teacher education? *Phronesis*, 2(1) 80-88.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, UK: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Slade, M. M., Burnham, T. J., Catalana, S. M. y Waters, T. (2019). The impact of reflective practice in teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15.
- Villegas-Reimer, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO, Institute for Educational Planning.
- Zeichner, K. M. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educacao & Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New York, NY: Routledge.