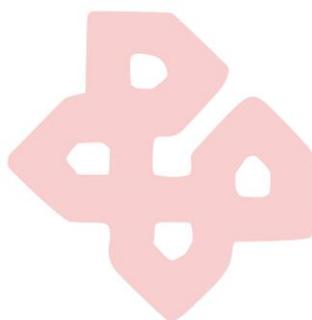




## **OPORTUNIDADES PARA APRENDER A SER PROFESOR REFLEXIVO EN EL CURRÍCULUM FORMATIVO**

*Opportunities offered by ITT programs to learn to be reflective teachers*



**Andrea Ruffineli Vargas**  
Universidad Alberto Hurtado

E-mail:

[aruffine@uahurtado.cl](mailto:aruffine@uahurtado.cl)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9096-6463>

### **Resumen:**

Este artículo aborda las oportunidades que ofrece el currículum de la formación inicial docente para formar profesores reflexivos. Describe, mediante análisis de contenido, la concepción de la reflexión y acciones para su desarrollo presentes en los programas de cursos del plan de estudios de dos programas chilenos de formación de docentes de educación básica o primaria que declaran formar profesores reflexivos. Los hallazgos dan cuenta de una presencia más discursiva que práctica de la reflexión, tendencia a un enfoque cognitivo -propio de la reflexión técnica- particularmente en la formación teórica, caracterizado por la comprensión de una reflexión desde la teoría; y de una tendencia al enfoque metacognitivo -propio del tránsito desde la enseñanza a la práctica reflexiva- en la formación práctica, caracterizado por la reflexión desde la experiencia, a la luz de la teoría. Incipientes atisbos del enfoque de la práctica reflexiva, como reflexión generativa, a la luz de la experiencia y la teoría, capaz de modificar los conocimientos profesionales y mejorar el desempeño, incidiendo en el desarrollo profesional.

**Palabras clave:** desarrollo profesional; formación de profesores; programa de estudios

### Abstract:

This article addresses the opportunities offered by the curriculum of initial teacher training to train reflective teachers. It describes, through content analysis, the conception of the reflection and actions for its development present in the syllabus programs of two Chilean programs for the training of teachers of basic or primary education who declare to train reflective teachers. The findings give an account of a more discursive presence than practice of reflection, and a tendency to a cognitive characteristic approach of technical reflection-particularly in theoretical formation, characterized by the comprehension of a reflection from theory; And from a tendency to the metacognitive approach - typical of transit from teaching to reflective practice - in practical training, characterized by reflection from experience, in the light of theory. Incipient glimpses of the approach of the reflective practice, like generative reflection, in the light of the experience and the theory, able to modify the professional knowledge and to improve the performance, influencing the professional development.

*Key Words: professional development; study programs; teacher training*

## 1. El problema de investigación y su justificación

En las últimas tres décadas la reflexión se ha constituido en piedra angular de los idearios formativos de docentes. Esta dimensión del desarrollo profesional representa un pilar y eje transversal de la formación (Ruffinelli, 2018; Jones y Ryan, 2014, Gelfuso y Dennis, 2014). Se asume al profesor como un profesional reflexivo, que ha de ser preparado para esta práctica como fuente de aprendizaje profesional permanente (Beauchamp, 2006, 2015; Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Ruffinelli, 2018; Russell, 2005, 2012; Zeichner, 1993, Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014).

De este escenario deriva una paradoja si se observa que la aparente omnipresencia y saturación del enfoque en los programas formativos es inversamente proporcional a su fundamentación teórica, como evidencia del desarrollo del campo desde una perspectiva empírica (Beauchamp, 2006), y también inversamente proporcional a la evidencia de su desarrollo en dichos programas (Russell, 2012). Las revisiones muestran incipientes avances en esta situación: el 2009 Guerra concluye falta de evidencia científica que sustente el enfoque reflexivo en la formación inicial docente (FID), mientras Ruffinelli et al. (2020) observan consolidación del enfoque desde la construcción empírica del conocimiento en el campo, aunque con un significativo grupo de estrategias pedagógicas para el desarrollo reflexivo con evidencias todavía poco robustas, destacando el avance en describirlas

A esta paradoja se atribuye la debilidad conceptual del campo, sus limitaciones metodológicas y las del enfoque formativo, hecho que a su vez se traduciría en escasas evidencias acerca de cómo y con qué objetivo promover su desarrollo en la FID (Alper, 2010; Akbari, 2007; Beauchamp, 2006, 2015; Concha, Hernández et al, 2013; Fendler, 2003; Correa et al., 2014; Guerra, 2009; Jay y Johnson, 2002; Mena et al., 2011; Russell, 2005; Silva et al., 2012; Thompson y Pascal, 2012; Yaffe, 2010). En este contexto, Collin et al. (2013) plantean que los escasos estudios empíricos que han surgido son tan diversos como los enfoques conceptuales, modelos, tipos y niveles de la reflexión, situación que impide su comparabilidad. Abundan las evaluaciones de niveles de reflexión entre estudiantes de pedagogía y una variedad de intervenciones para desarrollarla, sin

haberse levantado todavía suficiente evidencia a partir de la investigación como para constituir una teoría al respecto (Alper, 2010; Concha, et al., 2013; Fendler, 2003; Guerra, 2009; Jay y Johnson, 2002; Mena et al., 2011; Russell, 2005; Silva et al., 2012; Thompson y Pascal, 2012; Yaffe, 2010).

En Chile, también el discurso oficial manifiesta adhesión a al enfoque reflexivo en la FID, considerándola una estrategia de desarrollo profesional. Sin embargo, la concreción de esta idea implica un conjunto de dificultades derivadas del nivel de desarrollo del campo y las debilidades ya expuestas (Cisternas, 2011; Montecinos et al., 2011; Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2011). Dada la autonomía de las instituciones formadoras, la política nacional no se pronuncia respecto del lugar de la formación reflexiva, aunque algunos instrumentos de política orientan al respecto. La Ley de Desarrollo Profesional Docente (N° 20.903. Diario Oficial, 2016) se funda en la concepción del docente como profesional autónomo y responsable, en desarrollo profesional permanente sobre la base del trabajo reflexivo y colaborativo. Los estándares nacionales vigentes para egresados de carreras de pedagogía también reconocen al docente como un profesional, sin hacer referencia explícita a su carácter reflexivo (CPEIP, MINEDUC, 2012). Sí lo hace el Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008), asumiendo la reflexión sobre la práctica como herramienta de mejoramiento profesional, sin embargo, Galaz (2011) observa que ocurre solo en una proporción marginal de sus criterios (10%), aludiendo a un tratamiento más bien discursivo.

Este escenario da cuenta de una tensión entre el discurso formativo -que se descansa en la idea de la formación de profesores reflexivos - y el sustento científico del enfoque homónimo. Esta situación, en un contexto de escaso conocimiento de lo que efectivamente ocurre en los procesos formativos, genera preguntas, al menos acerca de la implementación del enfoque del profesor como profesional reflexivo en los programas de formación pedagógica, acerca de las oportunidades que ofrecen para aprender a serlo, particularmente en el currículum, a través de los programas de cursos de los itinerarios formativos.

## 2. Reflexión y desarrollo profesional

El concepto de reflexión tiene un carácter polisémico, producto de su extendido uso en campos diversos de las ciencias sociales, provocando la falta de claridad en su comprensión que le ha sido constantemente criticada (Beauchamp, 2006, 2015; Correa y Gervais, 2009). Beauchamp (2006) menciona siete comprensiones referidas a cuestiones cognitivas, metacognitivas o lingüísticas; o que aluden a un proceso de resolución de problemas o de crítica social, transitando desde simplemente pensar con claridad hasta generar cambios o transformaciones personales y/o sociales.

Schön (1998) precisa que un pensamiento solo se torna reflexivo en la consideración consciente de los pensamientos y los actos, proponiendo una epistemología de la práctica (Schön, 1983, 1998, 2010), a partir de las ideas de Dewey (1989). Sin embargo, Perrenoud (2001) y Sanyal (2014) previenen respecto a que la experiencia no necesariamente genera aprendizaje, para lo que al menos hacen falta tres condiciones adicionales. Dos las aporta Perrenoud (2001): un método

(escritura, conversaciones regulares, etc.), y marcos conceptuales (conocimientos disponibles para la reflexión, contruidos desde la articulación teórico-práctica); y otra de Sanyal (2014): reflexión, sin la que los docentes en formación tenderían a apelar al sentido común, reproduciendo prácticas ‘gastadas y descontextualizadas’ de docentes con más experiencia.

Altet (1996) distingue entre la función cognitiva de analizar -condición necesaria pero insuficiente de la práctica reflexiva- y la reflexión profesional caracterizada por una postura permanente de análisis de la acción, una identidad y un *habitus*<sup>1</sup> que trasciende a resolver dificultades puntuales, capaces de generar sistemáticamente aprendizajes. En tanto, un nutrido conjunto de autores coincide al señalar la reflexión como estrategia de profesionalización de la docencia, permitiendo lograr autonomía y responsabilidad profesional, a partir de la propia experiencia y de capacidades y saberes profesionales derivados de la investigación (Correa y Gervais, 2009; Perrenoud, 2001).

En este contexto, los saberes profesionales son susceptibles de reconfigurarse en la práctica a través de procesos de reflexión (Sutherland et al., 2010). Perrenoud (2001) enfatiza que la reflexión constituye más un ámbito de actitud que de competencia metodológica. En una línea similar, Gervais et al. (2008, 2007) entienden la reflexión como una competencia transversal que a su vez incidiría en el desarrollo de otras competencias, es decir, una metacompetencia, pues organiza los recursos personales para una actuación eficaz. Desde esta perspectiva, la metacompetencia moviliza recursos contextualizadamente. Esto implica que un repertorio de recursos (marcos conceptuales) debe existir y estar disponible, así como la capacidad de movilizar dichos recursos para actuar eficazmente (Le Boterf, 2002; Tardif, 2006).

Guerra (2009) define la reflexión como un producto social que coexiste en distintos niveles y que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, como videos o escritura. Correa et al. (2014) refrendan su carácter social y la definen como proceso intra e inter-psíquico, no jerárquico, que incide en el desarrollo profesional de los profesores en formación.

En este trabajo la reflexión se asume como una metacapacidad, social y recursivamente construida, de llevar a cabo sistemáticamente procesos cognitivos que permiten poner en perspectiva consciente la práctica y la visión de la práctica profesional y revisarlas a la luz de la experiencia y los saberes especializados, con el fin de reconfigurarlas, transformarlas y mejorarlas, incidiendo en el desarrollo profesional (Ruffinelli, 2018).

Esta definición se inscribe en el enfoque de la práctica reflexiva, entendiendo que el saber profesional se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión ‘en’ y ‘sobre’ la acción, a la luz de la teoría (Schön, 1983, 2010). Esta reflexión tiene un carácter generativo, capaz de crear nuevo conocimiento práctico que permite modificar el repertorio del docente, generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. De este modo, la reflexión

---

<sup>1</sup> [ . . . ] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. (Bourdieu, 1972, pp. 209)

implica que la teoría debería informar a la práctica y la reflexión sobre la práctica debería modificar la teoría (Schön,1988; Wallace, 2002).

La literatura reconoce al menos tres enfoques adicionales del profesor como profesional reflexivo: a) Racionalidad técnica (Schön,1983); b) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner,1993), y un enfoque que puede considerarse transicional, c) Enseñanza reflexiva (Cruickshank,1987; Dewey, 1989), como un puente entre la racionalidad técnica y la práctica reflexiva.

El enfoque de la racionalidad técnica asume que el objetivo de la actividad profesional es instrumental, es decir, resolver problemas prácticos o alcanzar objetivos aplicando la teoría derivada de la investigación científica, aplicar el conocimiento para alcanzar metas. Asimismo, asume una escisión entre teoría y práctica en el proceso formativo, distinguiendo entre dos tipos de conocimiento: uno proveniente del estudio científico y otro proveniente de la experiencia práctica (Schön,1983). Desde esta perspectiva, la reflexión se concibe como una capacidad cognitiva que permite hacer uso de la teoría para dar solución a problemas pedagógicos prácticos.

En tanto, el enfoque de la ‘enseñanza reflexiva’, sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje mediante una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial -a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente-que es informado por las teorías existentes (Cruickshank,1987; Dewey,1989). Este enfoque omite la dimensión generativa de conocimiento profesional que caracteriza al enfoque de la práctica reflexiva, circunscribiéndose más bien al análisis de la práctica a la luz de la teoría.

La literatura especializada describe algunas condiciones de contexto para la formación reflexiva, como la ‘cultura reflexiva’ de las instituciones formadoras (Beauchamp 2015; Corbin y Eick 2015; Ruffinelli et al., 2020; Svojanovsky 2017), el desarrollo temprano de la reflexión (Beauchamp 2015; Nocetti y Medina 2018; Ruffinelli et al., 2020), la necesidad de unificar su comprensión (Nocetti and Medina 2018). Guerra (2009) agrega la necesidad de legitimar el conocimiento experiencial, andamiaje, herramientas que la sitúen (videos o escritura) y de proveer tiempos y espacios apropiados.

La literatura también señala estrategias pedagógicas para promover la reflexión, y con ello capacidades profesionales. Se reconocen al menos estrategias directivas y constructivistas. Entre las directivas: juzgar, retroalimentar y sugerir (Crichton y Valdera, 2015; Dickerson, 2018; Jons, 2019; Nagro et al., 2017; Ruffinelli et al., 2020; Russell, 2018), o describir y mostrar (Ciavaldini-Cartaut,2015; Jons, 2019; Mena et al.,2017; Ruffinelli et al., 2020; Yagata, 2017), y estrategias constructivistas dialógicas como escuchar (Mena, Hennissen y Loughran, 2017), preguntar (Correa et al.,2014), estructurar o andamiar (Chung y van Es, 2014; Ruffinelli et al., 2020) y de vinculación teoría-práctica (estudios de caso, análisis de prácticas, protocolos, videos clases, análisis didáctico, de diarios reflexivos, incidentes críticos, portafolios y bitácoras (Körkkö, Kyrö y Turunen, 2016; Mauri et al., 2016; Nagro et al., 2017), y estrategias constructivistas de contexto real y protegido como la microenseñanza (Karlström y Hamza, 2019).

Con este marco, dos preguntas de investigación guían este artículo: ¿Qué dicen los programas de cursos de dos universidades que forman profesores básicos acerca de lo que hacen para formar profesores reflexivos? ¿Cuál es la concepción de la reflexión que se asume en dichos programas de cursos?

### 3. Metodología

Se realizó análisis documental mediante análisis de contenido (Mayring, 2000) de los programas de curso de dos planes de formación de profesores básicos reconocidos por su enfoque reflexivo. Se identificó la expresión 'reflex' en cada programa, con el objetivo de capturar el abordaje de la reflexión y/o de la formación reflexiva que se declara explícitamente en el itinerario formativo. Se seleccionaron párrafos o unidades de contenido significativas que dieron origen a códigos, que fueron cuantificados y sobre los que se realizaron análisis descriptivos. Este procedimiento facilita la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de cualquier mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca los datos analizados (Krippendorff, 1990).

Se generaron códigos para siete categorías emergentes: tipo de curso y lugar del programa en que se hace referencia a la reflexión, comprensión del concepto de reflexión, supuestos de la reflexión, estrategias pedagógicas para el desarrollo reflexivo, temas de reflexión, estrategias de evaluación de la reflexión y rol del formador en el desarrollo reflexivo, discriminando para cada categoría entre estrategias que responden o no a las comprensiones de la reflexión metacognitiva o generativa.

### 4. Resultados

Para develar las oportunidades para aprender a reflexionar, se revisaron 159 programas de cursos de dos programas formativos (Programa A y Programa B, en adelante PA y PB). En 119 de ellos (74,8%) figura el concepto de reflexión (80% en PB y 70,1% en PA) en 689 ocasiones (60,6% de los casos en el PB).

#### 4.1. Tipo de curso y lugar del programa en que se hace referencia a la reflexión

Se observa una mayor presencia del concepto en cursos comunes (sin especialidad) del PA y en cursos disciplinarios y didácticos en el PB. En el PA la totalidad de los cursos comunes incluyen la reflexión y solo la mitad en el PB, mientras que la totalidad de los cursos de reflexión, cursos de especialidad y cursos de prácticas del PB se refieren a la reflexión.

Más de la mitad de las menciones a la reflexión (53%) figuran en las secciones: nombre del curso, descripción, objetivos y competencias a desarrollar, y preferentemente en estas dos últimas. El resto de las menciones (menos de la mitad)

aparece en secciones de los programas vinculadas a actividades concretas: metodología, evaluación, actividades, contenidos o bibliografía. Es decir, figura más como un ideal a alcanzar que como una práctica concreta que se desarrolla cotidianamente.

#### 4.2. Comprensión del concepto de reflexión

Utilizando categorías de Beauchamp (2006), los programas muestran comprensiones mayoritariamente cognitivas (65,6%, fuera de los marcos interpretativos de este estudio) y menos metacognitivas<sup>2</sup> (34,4%, que se inscriben en los marcos interpretativos de este estudio), aluden a procesos de resolución de problemas y en menor medida a procesos de crítica social.

En la comprensión cognitiva se entiende la reflexión como una ‘acción’, una ‘habilidad’, sinónimo de ‘analizar’ o de ‘pensar’, orientada a la resolución de problemas, y es más frecuente en el PA (53%). Desde la comprensión metacognitiva o eventualmente generativa se entiende como ‘reflexión crítica’, ‘herramienta de desarrollo profesional’, ‘reflexión pedagógica’, ‘práctica reflexiva’ o ‘investigación’, que puede orientarse también a la resolución de problemas o la crítica social, y es más frecuente (74%) en el PB. Particular interés reviste la comprensión generativa, que la asume como herramienta de desarrollo profesional, en tanto permite mejorar el ejercicio profesional (Perrenoud, 2001).

#### 4.3. Los supuestos de la reflexión involucrados

Los supuestos más recurrentes en los programas de los cursos acerca de la reflexión son: a) que implica el desarrollo del pensamiento crítico, en la línea de las habilidades metacognitivas; y b) la necesidad de disponer de conocimientos, experiencias y prácticas o procedimientos a la luz de los que llevar reflexionar o que permitan fundamentar técnicamente las decisiones pedagógicas, en la línea de los planteamientos vinculados al enfoque de la reflexión técnica (Concha *et al.*, 2013, Dewey, 1989 y Perrenoud, 2001). Otras menciones indican que a su vez conduciría al mejoramiento de las prácticas y al desarrollo profesional, en la línea de la reflexión generativa, en torno a los planteamientos de la práctica reflexiva de Schön (1983, 2010), supuesto con mayor presencia en el PA, con el 80% de las menciones.

En algunos programas de cursos del PB, se observa un supuesto relativo a que la reflexión implica un análisis que debe realizarse a la luz de la teoría, a partir de los insumos de la propia experiencia, en la línea de la enseñanza reflexiva (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989).

#### 4.4. Las estrategias pedagógicas para promover reflexión

‘Reflexionar’ directamente es la estrategia más recurrente, en la línea de Meirieu (1996), sin ofrecer aproximaciones a alguna forma de realizar dicha tarea. Adicionalmente, se identifican 17 tipos de tareas vinculadas a la reflexión. La

---

<sup>2</sup> como conocimiento procedimental, en términos de capacidad para controlar los propios procesos cognitivos (planificar, controlar, evaluar).

mayoría de estas estrategias (53,7%) están descritas en la literatura para estos fines (bitácoras, análisis videos, estudio casos, etc.), sin embargo, cerca de la mitad no lo están, correspondiendo más bien a estrategias propias de la enseñanza tradicional: clases expositivas, lecturas, ensayos, etc., prácticas en que subyacería la idea que se aprende a reflexionar, por ejemplo, mediante la internalización de las características y modelos teóricos de la reflexión.

La gran mayoría de las estrategias cognitivas -o no descritas por la literatura para el desarrollo reflexivo (92,1%)- se encuentran en los programas de cursos del PB. Asimismo, la mayoría de las estrategias metacognitivas o generativas, también se encuentran en los programas de cursos del programa B (79,5%), observándose que conviven, con una frecuencia similar en sus programas de cursos, estrategias descritas por la literatura para promover la reflexión y otras estrategias propias de la pedagogía tradicional.

La estrategia que sigue a 'reflexionar directamente', en ambos programas formativos, es la elaboración de bitácoras o registro de incidentes pedagógicos y está descrita en la literatura. Le siguen estrategias que no se describen en la literatura: clases expositivas y lecturas acerca de la reflexión, con presencia casi exclusiva en el PB, y la enseñanza explícita acerca de contenidos teóricos de la reflexión. La estrategia de lecturas individuales, guiadas o colectivas, generalmente se asocian a otras actividades como la discusión, análisis o la generación de productos académicos como ensayos, fichas o portafolios, derivadas de la revisión de literatura acerca de formación reflexiva.

Menos frecuentemente aparecen otras estrategias descritas en la literatura como promotoras del desarrollo reflexivo: estudios de casos, análisis de videos, discusiones, simulación o juego de roles, diario reflexivo, uso de plataforma virtual para interacciones, aunque con escasas menciones y mayor presencia en el PB. En ambos programas formativos figuran análisis de videos o de lecturas, y en algunos casos se especifica que en este análisis se desarrolla un contraste con la teoría.

#### **4.5. Los temas de la reflexión**

Los programas de cursos proponen reflexionar acerca de cinco áreas temáticas, de la profesión: esquemas de acción, dificultades, soluciones y contenidos de las disciplinas y las didácticas (Chaubet,2010) o, en palabras de Beauchamp (2006), refieren a objetos externos, como la práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías.

En el ámbito relativo a temas generales de interés docente: la profesión, el otro, sí mismo (Chaubet,2010) y temas relativos a objetos internos: significados, creencias, preocupaciones e intereses (Beauchamp, 2006), la reflexión propuesta en los programas de curso es virtualmente inexistente, limitándose a algunas referencias aisladas en torno a la reflexión acerca del sentido social, político y transformador de la profesión docente, y casi exclusivamente en el PA.

Estos temas, en orden descendente, son: 'conocimiento empírico' (práctico), 'conocimientos pedagógicos generales', 'didáctica', 'conocimiento disciplinar', 'conocimientos generales' y 'sentido de la profesión docente'. En el tema de 'conocimiento empírico' se observa la mayor concentración de propuestas de temas

de reflexión, (39,3% de las menciones sobre temas), con cinco sub-temas: la reflexión acerca de la propia práctica docente, seguida de lejos por la reflexión acerca de los propios procesos de aprendizaje. También se propone reflexionar en torno a las prácticas que se desarrollan en los establecimientos educativos y las relaciones que se observan en los establecimientos. El resto de la reflexión en temas de conocimiento empírico figura exclusivamente en el PB: la reflexión acerca del entorno, las relaciones en la escuela, la propia experiencia.

En el área de ‘conocimientos pedagógicos generales’, figuran más de 15 temas de reflexión, aunque el foco de la reflexión se ubica en temas como el clima, la cultura y contextos escolares, y en menor medida acerca de las condiciones para aprender, la gestión escolar, el sentido político y transformador de la profesión docente y las prácticas evaluativas. Muchos otros temas de reflexión aparecen aisladamente en distintos programas de curso: currículum, diversidad, familia y escuela, etc.

En general, los programas de cursos del PB hacen mención a la reflexión en torno a estos temas con mayor frecuencia que el PA, destacando la reflexión acerca del clima, la cultura y los contextos escolares, las condiciones para aprender y acerca de la gestión escolar. Estos dos últimos temas no figuran como temas de reflexión en el PA, y en general, el PB muestra mayor variedad temática para la reflexión, incluyendo temas como ciclo vital, debates actuales en educación, diversidad en el aula, o familia y escuela.

Asimismo, temas más propios del PA para la reflexión parecen ser: currículum y planificación, acerca de la construcción del conocimiento pedagógico, y acerca de enfoques de investigación. Respecto de este último subtema, se plantea el uso de la investigación para una eventual transformación de la práctica, lo que implica una concepción del docente como investigador, y la investigación como fuente o tipo de reflexión, mirada propia del PA.

Finalmente, un tema común en ambos programas formativos para la reflexión parece ser las prácticas evaluativas. En general, se trata de temas mayormente vinculados al enfoque de la reflexión técnica, planteados desde el conocimiento útil para ser utilizado en la práctica.

#### **4.6. Estrategias para evaluar la reflexión**

Ocasionalmente, los programas explicitan estrategias para evaluar la reflexión dentro de las estrategias de evaluación de sus cursos. Se identifican nueve estrategias, casi todas ellas en programas de cursos del PB.

La mitad de las estrategias de evaluación consignadas se inscriben en la comprensión de reflexión de este estudio, ya sea porque se describen en la literatura para estos fines, como la escritura (en este caso, el ensayo), o el análisis de observaciones; o bien porque responden a principios de vinculación de la experiencia y los saberes profesionales, como el monitoreo, simulaciones o propuestas de mejoramiento de planificaciones. La otra mitad de las estrategias evaluativas quedan fuera del marco interpretativo de este estudio y develan una opción importante por formas tradicionales de evaluación (control de lectura, autoevaluación de asistencia, participación y responsabilidad, examen, informe) aun cuando se han implementado

antes estrategias mucho más vinculadas de manera específica a los procesos reflexivos (análisis de videos, bitácoras, portafolios, etc.), sugiriendo una tendencia a evaluar de manera eventualmente diferente a la forma en que se ha enseñado. Estas estrategias se encuentran solamente en el PB, coexistiendo con las estrategias de evaluación cognitiva tradicional, así como con estrategias de promoción de la reflexión que también combinan ambos enfoques.

#### 4.7. El rol del formador en el desarrollo reflexivo

Marginalmente, los programas de cursos explicitan el rol del formador en el desarrollo reflexivo de los estudiantes, inscribiéndose en el marco interpretativo de la promoción de la reflexión en este estudio. En ambos programas formativos aparece el rol de 'guía o conducción de la reflexión', aunque no se especifica de qué manera se realiza esa guía. Un programa de curso del PB alude a un rol de modelador, en tanto es el formador quien hace la reflexión e invita a hacerlo luego conjuntamente. Otro programa de la misma universidad señala que su rol es 'acompañar la reflexión', aunque no especifica el modo. Con todo, cuando figuran, se trata de comprensiones del rol siempre vinculadas a una concepción constructivista de la enseñanza, en que el protagonismo es del estudiante.

### 5. Discusión

Los hallazgos refrendan la omnipresencia del concepto de la reflexión en los programas formativos de docentes, tal como señala la literatura: 75% de los programas de curso mencionan en 689 oportunidades la reflexión (Beauchamp, 2006, 2015; Correa *et al.*, 2014; Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Russell, 2005, 2012). Se observa mayor presencia en los cursos de líneas de prácticas, como ha venido sugiriendo la literatura (Jones y Ryan, 2014; Gelfuso y Dennis, 2014), figurando en todos los programas de esta línea.

Sin embargo, los datos sugieren un énfasis declarativo por sobre un énfasis efectivo, de la formación reflexiva, puesto que la mayoría de las menciones se observan en las secciones declarativas de los programas de cursos (descripción, objetivos, competencias): En cambio, en las secciones de eventual trabajo directo y concreto con la reflexión (metodología, contenidos, actividades, bibliografía y evaluación), la aparición del concepto disminuye a menos de un tercio de los programas. Es decir, sugiere una mayor facilidad para levantar un discurso acerca de la incorporación de la reflexión en el currículum y menor facilidad para concretar dicho discurso en acciones o estrategias definidas.

Esto podría atribuirse a la relativa juventud del enfoque reflexivo en la formación docente en Chile, sumado a la tendencia a la resistencia al cambio, que llevaría a las innovaciones educativas a instalarse primeramente en el discurso y eventualmente más tarde en la práctica, o a quedarse solo en el discurso, desde una perspectiva de la deseabilidad social. En el mismo sentido que lo plantea Russell (2012): nuevos enfoques pedagógicos que están incorporados al lenguaje del formador, pero que no han logrado trascender a ese plano discursivo.

## 5.1. Sobre la comprensión y lugar que ocupa la reflexión

La saturación antes descrita del concepto no parece significar omnipresencia del enfoque de la reflexión docente. La evidencia refrenda el carácter polisémico de la reflexión ampliamente descrito en la literatura (Beauchamp, 2006, 2015; Correa y Gervais, 2009), que demanda discriminar entre comprensiones más genéricas o cognitivas y comprensiones metacognitivas o de reflexión propiamente pedagógica, que consideren la reflexión, al menos, a la luz de los saberes y la experiencia, y finalmente, como un proceso metacognitivo capaz de generar nuevo conocimiento profesional y mejorar el desempeño.

En general -y particularmente en los programas de cursos comunes o de pedagogía general- predomina una comprensión de la reflexión cognitiva que se ejecuta directamente -análoga a pensar o analizar- ante la solicitud de hacerlo, o bien, luego de ser estimulada mediante lecturas, exposición de contenidos, bitácoras o videos, orientada preferentemente a la resolución de problemas, en términos de Beauchamp (2005), o en términos de una racionalidad ‘técnica’ (Schön, 1983).

En cambio, en los programas de cursos de líneas de prácticas predomina una comprensión de la reflexión metacognitiva, implicando reflexión a la luz de la teoría y la experiencia. Es decir, una reflexión como una actividad profesional, que excede al sentido común y las habilidades intelectuales puras, a modo de prisma que requiere saberes profesionales específicos y experiencia, en la línea de la ‘enseñanza reflexiva’ (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989).

Sin embargo, la capacidad ‘generativa’ de la reflexión, aquella que posibilita el desarrollo profesional al producir nuevo conocimiento profesional y mejorar la práctica -propia de la ‘práctica reflexiva’- es un elemento menos presente en ambos programas (Schön, 1998; Wallace, 2002). La escasa figuración de esta idea podría interpretarse también desde la perspectiva de un enfoque técnico de la reflexión, que la privilegia o entiende a la luz de la teoría, pero visibiliza en menor medida el valor formativo de la experiencia y su capacidad de transformarse en conocimiento profesional mediante la experiencia, y esto se observa en ambos programas.

## 5.2. Sobre los temas de la reflexión

Los programas de cursos proponen reflexionar preferentemente acerca de temas específicos de interés docente: conocimientos empíricos (esquemas de acción, dificultades y soluciones) y contenidos de las disciplinas y las didácticas (Chaubet, 2010), o, en palabras de Beauchamp (2006), se refieren a objetos externos, entre los cuales señala la práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías.

Se observa: a) un desplazamiento de la reflexión en torno a temas generales de interés docente: la profesión, el otro, sí mismo (Chaubet, 2010) o bien temas relativos a objetos internos, como significados, creencias, preocupaciones e intereses (Beauchamp, 2006), como temas sociopolíticos, en torno a temas relativos al rol

social y transformador de la escuela y la docencia, es decir, de la dimensión crítica de la reflexión (Zeichner, 1993); y b) un desplazamiento de la reflexión disciplinar y didáctica, que encuentra un rol secundario y débil en este esquema.

Esto puede explicarse en la línea de lo que plantea la literatura acerca de profesores principiantes que se enfrentan a un choque entre la formación y las exigencias reales de la práctica, tensionando su identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2010), razón que podría generar la predominancia de la reflexión acerca de temas que reafirmen fundamentalmente la actuación.

Destacan, por su recurrencia, los temas pedagógicos generales, como la gestión y clima de aula, diversidad, comportamiento, estructura de la clase, uso del tiempo, relación con los estudiantes. También se reflexiona acerca de la práctica, la contextualización de la enseñanza y estrategias pedagógicas. Estas preferencias temáticas son sugerentes de una opción por un enfoque reflexivo en la línea de la racionalidad técnica (Cruickshank, 1987; Schön, 1983).

Esta situación también parece sugerente de la presencia de un supuesto que se ha venido postulando en este trabajo: la exposición de los estudiantes al ejercicio reflexivo directo y recurrente como útil para el desarrollo de la reflexión, acerca de temas específicos más que mediante una aproximación metodológica a los temas, supuesto vinculable a una comprensión cognitiva de la reflexión, fuera de los límites de este trabajo. En síntesis, una tendencia a reflexionar sobre temas prácticos, específicos de interés docente, y de carácter externo.

### **5.3. Sobre las estrategias pedagógicas de promoción de la práctica reflexiva**

Se identifican tanto estrategias metacognitivas y eventualmente generativas, como frecuentemente también estrategias fundadas en una visión cognitiva. Es así como “reflexionar”, directamente, es la estrategia más recurrente (Meirieu, 1996).

Los resultados también dan cuenta de la presencia de estrategias propias de la pedagogía tradicional (clases expositivas), y sin sustento en la literatura del campo. Esto parece reforzar la idea de la promesa incumplida de Russell (2012) respecto de la alta frecuencia con que se enseña que se debe superar la dimensión expositiva, y pese a ello persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. Adicionalmente, la exposición de temas para reflexionar tal vez respondería a una instrumentalización de dispositivos para el desarrollo reflexivo con el fin de hacerlos funcionales al fortalecimiento de debilidades o vacíos formativos (Canning, 2011; Parkison, 2009).

Estos hallazgos sugieren que en estos programas formativos aparecen las mismas dificultades que en otras latitudes para concretar el discurso promotor de la reflexión docente en acciones específicas que aseguren su desarrollo. Sin embargo, la misma literatura da cuenta de la debilidad del avance del campo en la determinación de las estrategias más convenientes para implementar el enfoque y enseñar la reflexión, (Cisternas, 2011; Montecinos et al., 2011; Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2011), dando cuenta de una coincidencia con la literatura reciente respecto del carácter todavía incipiente con que aparece en la investigación la búsqueda de estrategias para el desarrollo reflexivo, prevaleciendo la declaración de la intención de desarrollar la reflexión por sobre formas específicas que indiquen cómo hacerlo.

En términos de Mena et al. (2011) se hace referencia más a los atributos de la reflexión que a cómo desarrollarla.

#### **5.4. Sobre las estrategias de evaluación de la reflexión**

Las estrategias de evaluación consignadas por los programas de cursos tienden a ser escasas, se alejan de las que describe la literatura del campo para estos efectos y evidencian una dificultad más transversal del campo evaluativo: no necesariamente están vinculadas a las estrategias empleadas para enseñar la reflexión (que como hemos analizado antes, no siempre son estrategias descritas por la literatura con este fin).

Más bien se trata de evaluaciones tradicionales, como ‘ensayos’ o controles de lectura, que no se inscriben en el marco de acciones evaluativas propias de la reflexión. Adicionalmente, esto parece sugerente de una tendencia a enseñar de una manera probablemente distinta a la que se utiliza para evaluar y lejana a estrategias más vinculadas con la formación reflexiva, que suele considerar estrategias como los portafolios (Kaasila y Lauriala, 2012; Zhu, 2011), por su potencial para hacer seguimiento de procesos y productos. Probablemente esto responda a la falta de tematización específica de la reflexión, que no es evaluada como tal, sino a través de otras capacidades.

#### **5.5. Sobre el rol del formador en la formación reflexiva**

Cuando lo hacen, los programas de cursos declaran que los formadores guían, modelan o acompañan, desde una mirada constructivista o menos directiva de la acción pedagógica, y evidencian la intención de poner en contacto al estudiante con estímulos como lecturas, contenidos, presentaciones o videos; o con acciones en las que se ponga en juego la reflexión. Sin embargo, estos estímulos o acciones parecen ser concebidos como gatilladores de procesos reflexivos, sin requerir mediación, graduación o aproximación, esperando que el estudiante ‘reflexione naturalmente’ a partir de ellos. Entonces, ‘invitar a reflexionar’ figura como la estrategia más recurrente, observándose la omisión de un rol mediador del formador en este ejercicio.

Si se considera lo que señalan Bates et al. (2009), que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado, los programas de cursos estarían abordando débilmente esta dimensión. Para dar cuenta del rol del formador parece preciso hacerlo fundamentalmente desde los hallazgos en torno a las estrategias que utilizan para promover la práctica reflexiva, y luego desde la naturaleza y el nivel de la estructuración que ofrecen, así como la modalidad de trabajo reflexivo que emplean.

En síntesis, se refrenda la saturación del concepto de la reflexión en los programas formativos, y una mayor presencia del concepto en los cursos de líneas de prácticas. Se observa un énfasis más discursivo que efectivo de la reflexión. También una tendencia al enfoque cognitivo -propio de la reflexión técnica- particularmente en la formación teórica, caracterizado por la comprensión de una reflexión a la luz

de la teoría. Asimismo, se observa tendencia al enfoque metacognitivo -propio del tránsito desde la enseñanza a la práctica reflexiva- en la formación práctica, caracterizado por la asunción de una reflexión desde la experiencia, a la luz de la teoría, con un atisbo incipiente del enfoque de la práctica reflexiva, entendida como la reflexión a la luz de la experiencia que es capaz de modificar los conocimientos profesionales y mejorar el desempeño. Esto implica una débil presencia de la reflexión 'generativa', propiamente pedagógica y profesionalizante, y una opción por una comprensión más general (cognitiva) que pedagógica (o metacognitiva), es decir, una reflexión más técnica que 'generativa'.

Queda así en evidencia la debilidad de los programas de cursos para dar cuenta del principal argumento de la adopción del enfoque reflexivo en la FID: su capacidad profesionalizante, a partir de una reflexión al generar nuevo conocimiento profesional disponible y modificar el repertorio de la práctica.

### Referencias bibliográficas

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35 (2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 35 (158), 14-27.
- Altet, M. (1996). Les competences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schemes d'action et adaptation: le savoir-analyser, en Paquay, L., M. Altet, É. Charlier, & P. Perranoud (Eds., *Former des enseignants professionnels, Quelles strategies? Quelles competences?* (pp. 27-40). De Boeck Supérieur.
- Bates, A., Ramírez, L. y Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44, 90-112.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature [Tesis de doctorado, McGill University]. [https://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1579034720433~329](https://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1579034720433~329)
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literatura. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>

- Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560391>
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77. <https://doi.org/10.7202/1002164ar>
- Chung, H. y Van Es, E. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848567>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056909>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, 38, 81-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Corbin, F. L. y C. Eick. (2015). Approaches to Critical Reflection: Written and Video Journaling. *Reflective Practice* 16 (5), 575-94.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32, 343 - 373.
- Correa, E. y Gervais, C. (2009). Reflective Competency: How can it be developed in practicum? Paper 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, Pays-Bas.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crichton, H. y Valdera Gil, F. (2015). Student Teachers' Perceptions of Feedback as an Aid to Reflection for Developing Effective Practice in the Classroom. *European Journal of Teacher Education* 38 (4), 512-24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>.

- Cruikshank, D. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Association of Teacher Educators.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dickerson, C., Thomas, K., Jarvis, J. & Levy, R. (2018). Changing practice in Malaysian primary schools: learning from student teachers' reports of using action, reflection and modelling (ARM). *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1433468>
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gervais, C., Correa, E. y Lepage, M. (2007). *Teaching Competencies during Pre-service Training: What do we Know about their Construction?* Communication au Symposium Studying Teacher Education du SIG Teacher Education, 12 e Conférence biennale de l'EARLI, Budapest.
- Gervais, C., Correa, E. y Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. En E. Correa et C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Jones, M. y Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132-146. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.892058>

- Jons, L. (2019). The supportive character of teacher education triadic conferences: detailing the formative feedback conveyed. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 116-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1550065>
- Kaasila, R. y Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633992>
- Karlström, M. y Hamza, K. (2019). Preservice Science Teachers' Opportunities for Learning Through Reflection When Planning a Microteaching Unit. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 44-62. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1531345>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle). Éditions d'Organisation.
- Ley N° 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 01 abril de 2016.
- Mauri, T., Martínez, A., López de Arana, E., Álvarez, R., Onrubia, J. y Bascón Díaz, M. (2016). Construyendo relaciones entre la teoría y práctica Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. EN J. L. Castejón (Ed.). *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 1016-1025). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
- Meireu, P. (1996). *Frankenslán pédagogaé*. ESF éditeur.
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mena, J., Sanchez, E. y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2226/mo-607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Nagro, S. A., DeBettencourt, L. U., Rosenberg, M. S., Carran, D. T. y Weiss, M. P. (2017). The Effects of Guided Video Analysis on Teacher Candidates' Reflective Ability and Instructional Skills. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(1), 7-25. <https://doi.org/10.1177/0888406416680469>
- Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Significados de Reflexión Sobre La Acción Docente En El Estudiantado y Sus Formadores En Una Universidad Chilena. *Revista Educación* 43, 152-69. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.017>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Romero-Jeldres, M. y Maturana-Castillo, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Ruffinelli, Andrea, de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Ruffinelli, Andrea, Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective practice*, 6 (2), 199-204. <https://doi.org/10.1080/14623940500105833>

- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Sanyal, A. (2014). Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher education*, 39(3), 153-154. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.8>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (2010). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silva, A., Rubio, G., Herrera, V. y Nervi, H. (2012). *Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de educación parvularia y básica durante la práctica profesional*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting Student Teachers' Reflection as a Paradigm Shift Process. *Teaching and Teacher Education* 66, 338-48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thompson, N. y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective practice*, 13(2), 311-325. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>
- Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: using Theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective practice*, 11(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490070>

Yagata, K. (2017). A failure of dialogue? a critical reflection on a discussion between a teacher trainer and a pre-service second-language teacher. *Reflective Practice*, 18(3), 326-338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1277342>

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

Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective practice*, 12(6), 763-775. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>

### **Agradecimientos y financiación del artículo:**

Agradecimientos a CONICYT cuya beca financió los estudios de doctorado que culminaron con la tesis que dio origen a este artículo y a la Universidad Alberto Hurtado por el financiamiento de una licencia doctoral para terminar la tesis.

### **Cómo citar este artículo:**

Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 137-156. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.9374