

Artículo científico

Cómo citar: Bolívar, R. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.222-246>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 22 de noviembre de 2020

Aceptado: 18 de febrero de 2021

Publicado: 15 de septiembre de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros¹

Experience, reflection and professionalization: the double game of the reflective practice approach in teacher training

Experiência, reflexão e profissionalização: o jogo duplo da abordagem da prática reflexiva na formação de professores

Resumen

Este artículo, derivado de una investigación, presenta un análisis de la serie experiencia–reflexión–profesionalización en relación con el enfoque de práctica reflexiva en el campo de la formación de maestros. Con base en el análisis de 90 publicaciones nacionales e internacionales publicadas entre el 2000 y el 2019, se realiza una lectura en clave de diagrama que establece el lugar de fuerzas que se ha tejido entre estos conceptos y las tensiones que han activado. Se presentan los hallazgos en dos grandes categorías, la relación reflexión–profesionalización, y la relación reflexión–experiencia.

Rosa María Bolívar Osorio

<https://orcid.org/0000-0003-4005-0419>

rosa.bolivar@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia



.....
1 Este artículo de investigación se deriva de la tesis doctoral de la autora, desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Valle, gracias a una beca para estudios doctorales del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

En conclusión, se reconoce el doble juego en el cual entra la reflexión, lo que la dotado de una polivalencia táctica que le permite apropiarse de diferentes maneras en el contexto local según sean las procedencias que se identifiquen.

Palabras clave: experiencia, formación inicial de maestros, práctica pedagógica, práctica reflexiva, profesionalización, reflexión.

Abstract

This article, derived from research, presents an analysis of the experience–reflection–professionalization series in relation to the reflective practice approach in the field of teacher training. Based on the analysis of 90 national and international publications published between 2000 and 2019, is read as diagram code that establishes the place of forces that has been woven between these concepts and the tensions that they have activated. The findings are presented in two major categories, the reflection–professionalization relationship, and the reflection–experience relationship. In conclusion, the double game in which reflection enters is recognized, which endows it with a tactical versatility that allows it to appropriate in different ways in the local context according to the origins that are identified.

Keywords: experience, initial teachers training, reflection, reflective practice, professionalization, teaching practice.

Resumo

Este artigo, derivado da pesquisa, apresenta uma análise da série experiência–reflexão–profissionalização em relação ao enfoque da prática reflexiva no campo da formação de professores. Com base na análise de 90 publicações nacionais e internacionais publicadas entre 2000 e 2019, é lido um diagrama de código que estabelece o lugar de forças que se teceram entre esses conceitos e as tensões que eles ativaram. Os resultados são apresentados em duas grandes categorias, a relação reflexão–profissionalização e a relação reflexão–experiência. Em conclusão, reconhece-se o duplo jogo em que entra a reflexão, o que lhe confere uma versatilidade tática que lhe permite apropriá-la de diferentes formas no contexto local de acordo com as origens que se identificam.

Palavras-chave: experiência, formação inicial de professores, prática pedagógica, prática reflexiva, profissionalização, reflexão.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar una lectura en clave de *diagrama*² acerca del concepto de reflexión y sus aplicaciones en los discursos sobre la práctica reflexiva en el campo de la formación de maestros. Con la lectura en clave de diagrama, lo que se quiere es que, se intenta establecer el lugar de fuerzas que se ha tejido entre estos conceptos y las tensiones que han activado. No se trata de describir la reflexión, ni la práctica reflexiva como una idea general, sino como un concepto operatorio, en el sentido que activa relaciones con otros conceptos, luchas por el lugar y deber ser de la actuación del maestro y, por supuesto, configura series que terminan por agenciar subjetividades para el maestro.

El concepto de reflexión ocupa un lugar central en la literatura sobre la práctica reflexiva, Thompson & Pascal (2012) nos indican de los peligros de usar los términos “reflexivo” y “práctica reflexiva” indistintamente, advirtiendo que tomado literalmente, reflexivo se refiere al proceso de pensar sobre el trabajo que emprendemos; es decir, reflexionamos sobre nuestras acciones en el momento (reflexión en acción) o en una oportunidad adecuada a partir de entonces (reflexión sobre la acción). En este sentido, “el sello distintivo de la Práctica Reflexiva es la práctica informada, donde la reflexividad es una parte clave de asegurarse de que la Práctica Reflexiva sea una práctica críticamente reflexiva” (p. 319, traducción propia).

Calderhead, por ejemplo, ha identificado tres concepciones diferentes del término relacionados con la variedad de énfasis dados a la “Reflexión”. El primero es el de Dewey, la cual enfatiza en la búsqueda conscientemente racional de soluciones a los problemas; el segundo Schön, quien se concentra en la noción de “reflexión-en-acción”, vista como “el ejercicio de habilidades interactivas e interpretativas, en el análisis y soluciones de problemas complejos y ambiguos”; y la tercera es la aproximación de la escuela de Frankfurt a la reflexión como un proceso de “autodeterminación” (Calderhead, 1989, p. 44).

.....
2 Deleuze (2014) llama diagrama a la exposición de una relación de fuerza, o de un conjunto de relaciones de fuerzas. [...] a toda emisión de singularidades. [...] es un lugar de mutación [...] son siempre intermediarios entre un campo social que está desapareciendo y un campo social que está naciendo (p. 78).

La conclusión de Calderhead es que estas definiciones tratan el contenido del proceso, las condiciones previas y el producto de la reflexión de manera diferente y, por lo tanto, quienes usan el término tienen “una variedad de creencias sobre la enseñanza y la formación docente en las que han incorporado sus propias nociones particulares de reflexión (p. 45). (Gilroy, 1993, pp. 125-126, traducción propia)

Vista desde la Psicología, se ha descrito la reflexión como una facultad de la mente humana que permite a las personas un conocimiento de sí mismas y de sus acciones, esto mediante un proceso de estructuración de las percepciones que se tienen a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la reflexión no podría reducirse entonces a un proceso psicológico individual. Pérez Gómez la define así:

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. (Pérez Gómez, 1992, p. 417)

Se presenta aquí la reflexión como un dispositivo de captura que, a la vez, organiza la experiencia para orientar la acción. De esta manera, la reflexión opera como forma de conocimiento de sí mismo diferente del conocimiento académico, al cual se le ubica como un instrumento externo a la reflexión y que solo actúa en unas condiciones particulares. En palabras de Porlán (1995),

la reflexión se convierte en un proceso metacognitivo, en una estrategia metodológica compleja, a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos, los depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana. (p. 44)

De acuerdo con Zehm & Kottler:

Ser reflexivo significa esencialmente ser un pensador independiente. Significa saber cómo razonar, pensar por ti mismo, combinar la intuición y la lógica en el proceso de resolución de problemas. Significa ser introspectivo sobre los fenómenos que ocurren tanto dentro de tu mundo interno como en el mundo que te rodea. (1993, p. 103, traducción propia)

Pero la reflexión es actualmente leída desde otras perspectivas que superan la visión cognitiva, en dónde se la sitúa como un proceso metacognitivo; en cambio, desde una perspectiva más hermenéutica se busca identificar la reflexión con un trabajo sobre lo vivido, que no es sobre la experiencia, ni para lograr la experiencia, sino en la experiencia.

Entendemos la reflexión como un proceso recursivo, y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, bucea en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles, cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos. [...] la reflexión implica un camino que parte de la experiencia y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar. (Souto, 2017, p. 77)

Vista de esta manera, la reflexión se ha fortalecido con el uso de diferentes dispositivos narrativos en sus procesos de formación, a través de los cuales se inicia un camino que parte de la experiencia y no de la teoría; asunto que ha resultado especialmente útil para los procesos de formación de maestros, que involucran las prácticas de manera transversal en todo el plan de estudios.

Se podría resumir estas múltiples concepciones de la reflexión en los siguientes enunciados: búsqueda de solución a problemas, ejercicio de habilidades de análisis, autodeterminación, proceso metacognitivo, experiencia o vuelta sobre sí. La invitación es a leer cuidadosamente la reflexión, que se ha tornado en un concepto polisémico de uso común, pero no por común con un significado unívoco.

Metodología

Este trabajo se realiza desde la perspectiva de los estudios generales, lo que incluye, la pregunta por las procedencias de los discursos sobre los cuales queremos identificar sus procesos de apropiación. Teniendo en cuenta que nuestro orientador es el concepto de diagrama, este artículo no se desarrolla alrededor de las posturas de autores o tendencias, tampoco los clasifica por localización geográfica o amplitud de su difusión. Lo que se busca al describir las procedencias, será ubicar la dispersión, la multiplicidad, deconstruir el objeto “práctica reflexiva” para darnos cuenta que no se trata de una entidad, de un todo que puede ser analizado, sino que en su procedencia tiene amplios matices, discontinuidades y vértices.

En su construcción fueron revisados 90 textos entre libros, capítulos de libro, manuales, tesis y, principalmente, artículos de investigación. Los textos revisados se pueden catalogar así: 25 libros, 6 capítulos de libro, 52 artículos de revista científica, 5 manuales y 2 tesis de doctorado³.

Numerosa es la bibliografía sobre el profesional reflexivo. El archivo analizado al interior de esta investigación muestra una parte de ella, y aunque puede decirse que la reflexión ha estado desde siempre en la práctica y teoría filosóficas, los textos aquí revisados concuerdan en ubicar el trabajo de Jhon Dewey (2007[1933]) *Como pensamos (How we think)*, como el texto de partida acerca de la pregunta por la reflexión en la acción —*reflective active-reflective thought*—. Hay que mencionar, además, a Donald Schön quien, en 1983, realizando una lectura de Dewey, desarrolló el concepto de *práctica reflexiva* para leer lo que pasa con los profesionales. Desde allí, ese concepto se ha popularizado de tal manera que, en los últimos 30 años, ha sido creciente la literatura e investigaciones que toman como referencia su obra para entender el proceso de formación y desarrollo profesional en diferentes tipos de profesionales.

Con este propósito y dentro del campo que nos ocupa, es Fred Korthagen quien retoma estos postulados para analizar específicamente a práctica reflexiva aplicada a la profesión

.....
3 Un buen número de estos textos se publicaron originalmente en inglés. Para que el lector pueda efectuar una lectura más fluida, las citas en inglés se han traducido al español por la autora.

docente. Convencido de que la educación de los profesores podía hacer la diferencia, Korthagen desarrolló un modelo de formación denominado A.L.A.C.T —por sus siglas en inglés—,⁴ resaltando la idea de que, para que se logre un cambio cualitativo en la formación de los profesores, este debe estar ligado a la realidad del docente en formación, partir de sus experiencias, por lo que su modelo ha sido denominado como el modelo realista.

A partir de estos trabajos, sus reelaboraciones y lecturas se han producido diferentes enfoques de trabajo con la práctica reflexiva⁵ en la formación docente, lo que lo ha llevado a extenderse por muchos países y, en varios de ellos, a ser referenciado como el modelo deseable para la formación inicial y continuada de maestros.

En 1991, basados en el trabajo de Klierbard y sus análisis sobre el desarrollo del *curriculum* en las escuelas públicas en los Estados Unidos, en el siglo xx, Kenneth Zeichner y Dan Liston publican el libro *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, allí elaboran un marco para describir las diferentes tradiciones de práctica docente reflexiva existentes en los Estados Unidos. Como resultado, encuentran cuatro tradiciones que describen así:

En primer lugar, está la tradición académica, que hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura de que se trate, y en la representación y traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos (la obra de Lee Shulman y sus colaboradores constituye un destacado ejemplo de esta tradición). En segundo lugar, aparece la tradición de la eficacia social, que insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación [...] La tercera tradición, la desarrollista o evolucionista, da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición). Por último, la tradición reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político

4 Son las iniciales en inglés de las cinco fases de su modelo: *Action* (Actuación), *Looking back on the action* (Atención a la actuación), *Awareness of essential aspects* (Concienciación), *Creating alternative methods of action* (Búsqueda de alternativas) y *Trial* (Ensayo).

5 Sirva de ejemplo, el aprendizaje experiencial de Kolb, el proceso de reflexión sobre la práctica de Smyth, en 1991, y el método R5® registrado por Domingo Roget en 2013, entre otros.

de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa (encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit) (Zeichner, 1993, p. 47)

Esta clasificación sigue siendo vigente, actualmente es posible encontrar trabajos que desarrollen la práctica reflexiva desde cualquiera de estas tradiciones, aunque tiende a señalarse que la ruta deseable sea transitar hacia la práctica reflexiva crítica ubicada según su clasificación en la tradición reconstruccionista. Los documentos aquí analizados corresponden a las diferentes tradiciones, pero no se han clasificado según esta referencia.

Esta forma de análisis, permitió analizar los documentos no como campos teóricos (con la intención de identificar los principios rectores, las reglas de formación de los conceptos etc.), sino como campo de relaciones de poder, como tensiones que describen un diagrama con su funcionamiento, estrategias. En otras palabras, estos documentos permiten con estas herramientas analíticas reconstruir el funcionamiento de esos conceptos, la apropiación, las estrategias o dispositivos con los cuales se hace en un momento determinado y, finalmente, el tipo de sujeto–maestro que logran configurar.

Se trata de leer la reflexión más allá de las posturas disciplinares de la psicología o la filosofía en las que suelen ubicarse los textos. Sin la pretensión de tomar posturas, o evaluar la eficacia de unas u otras teorías, lo que se busca es describir las diferentes maneras de cómo se ha asumido este concepto, las relaciones en las que ha entrado y su posterior incidencia en las apuestas por la formación de maestros. Haciendo uso de las nociones metodológicas, se acercó a leer el archivo y a través de la tematización y con el propósito de visibilizar las relaciones conceptuales que en ella se tejen para dar cuenta al final de la serie experiencia–reflexión–profesionalización.

Resultados

Relación reflexión profesionalización

La relación experiencia–reflexión–profesionalización es la principal serie que emerge de la lectura de este archivo. Al ser una relación tejida durante tantos años y en diferentes contextos, se ha ido complejizando y alcanzando múltiples

visibilidades. Empezaremos por la relación entre la reflexión y la profesionalización, foco central de las políticas actuales de la formación de maestros (Schulz, 2005; Tarrant, 2013; Vaillant, 2013). Dos grandes tendencias se pueden apreciar al revisar esta relación: la primera, aquella en la que la reflexión ocupa una posición productiva al operar como camino para llegar a la profesionalización (Perrenoud, 2004); la segunda, aquella en la que la reflexión es producida, visibilizándose como el producto de la condición de ser profesional, dicho de otra manera, ser profesional se convierte en la condición para poder llegar a ser reflexivo.

1. Reflexión productiva de la profesionalización

En el 2005, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) publicó un informe titulado *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*⁶, acerca de las políticas para contribuir a reclutar, retener y desarrollar los profesores eficaces en las escuelas. Allí se expresa que uno de los principales desafíos para los responsables de las políticas educativas es cómo mantener la calidad del docente y garantizar que todos los maestros continúen participando en el aprendizaje profesional continuo y efectivo. “La investigación sobre las características del desarrollo profesional efectivo indica que los maestros deben ser agentes activos en el análisis de su propia práctica a la luz de los estándares profesionales, y del progreso de sus propios estudiantes” (OECD, 2005, p. 10). Para la OECD los signos de cambio se muestran en aquellos países en donde los docentes desarrollan un rol de investigación junto con su papel docente; con los maestros participando más activamente y con el desarrollo profesional centrado en *evidence-base*⁷ para mejorar la práctica.

-
- 6 El informe se basa en los resultados de un estudio principal de la OECD sobre política docente, realizado durante el período 2002-2004., en colaboración con 25 países en todo el mundo. Dice la nota de edición que: “El hecho de que hayan participado tantos países indica que los problemas de los docentes son una prioridad para las políticas públicas, y es probable que lo sea aún más en los años futuros”.
 - 7 Apropiado como un método de enseñanza, el aprendizaje basado en la evidencia se ha aplicado principalmente en la formación en medicina, donde la práctica clínica es su principal estrategia, a partir de la cual se enseña a formular preguntas, buscar la mejor evidencia para esas preguntas, evaluar esa evidencia por su validez e importancia, y, por último, integrarla a los valores y preferencias de los pacientes.

La idea sobre el mejoramiento docente a través de la reflexión se ha extendido en los discursos de los académicos, trascendiendo las políticas de las agencias multilaterales, de tal manera que, se ha concretado en importantes apuestas por la formación de maestros a partir de la reflexión. Por ejemplo, la desarrollada por Angels Domingo en su tesis doctoral, que más adelante se convirtió en la ya mencionada plataforma internacional de práctica reflexiva.

La dimensión profesionalizadora de la formación universitaria comporta abordar la capacidad reflexiva de los estudiantes ya que no es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica. Precisamos, en consecuencia, que los maestros/as aprendan en la Universidad a ser reflexivos, que finalicen sus estudios habituados a realizar ese ejercicio imprescindible en la profesión docente y a través de esta práctica, iniciada metodológicamente en el periodo de su formación universitaria, mejorar su preparación para la intervención educativa y pedagógica en su futura aula escolar. Si la capacidad de reflexión es un aspecto básico de la formación docente, ésta ha de abordarse también desde los planes de estudio del título de grado de maestro y llegar a formalizar el modo de incidir en su formación para la reflexión. (Domingo Roget, 2013, p. 103)

Las afirmaciones anteriores visibilizan una relación de dependencia entre la profesionalización y la reflexión, expresada en el enunciado “no es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica”. Según esto, la reflexión debe aprenderse en la formación como maestro hasta convertirse en un hábito (*habitus*) y la forma de lograrlo es a través de la práctica que debe ser intencionada desde el plan de estudios, todo ello con el propósito de incidir en el aula de clases. En consecuencia, se configuran posturas como la de Erazo-Jiménez (2009), que apuestan porque la cualificación docente o el desarrollo profesional deben tener la reflexión como fundamento de su propuesta de formación.

Uno de los académicos más comprometidos con esta posición es Perrenoud (2004), para quien, mientras que en otros oficios considerados como profesiones, la referencia a la práctica reflexiva es una forma de reintegración en el núcleo de la competencia profesional, puesto que en educación, “el practicante reflexivo es más bien el símbolo de un acceso deseado al estatus de profesión de pleno derecho, que todavía

no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante, ni tampoco reivindicado por todos aquellos que lo ejercen” (p. 15). En síntesis, Perrenoud les entrega a los formadores la tarea de enseñar la práctica reflexiva, pues esta se constituye en expresión de la conciencia profesional.

2. Reflexión producida por la profesionalización

Ahora bien, consideremos la relación opuesta, según la cual, la reflexión es producida por la profesionalización y, en consecuencia, se acepta que ser profesional es condición para ser reflexivo. Así lo hacen notar Thompson & Pascal (2012), quienes utilizan la metáfora del espejo según la cual,

El término “reflexivo” se refiere a otro significado de la palabra reflexión, es decir, no simplemente para pensar, sino para reflejar como lo hace un espejo. Por lo tanto, la Práctica Reflexiva es una forma de práctica que se remonta a sí misma, que se basa en el autoanálisis para asegurarse de que: (1) la base de conocimiento profesional se utiliza al máximo; (2) nuestras acciones son consistentes con la base de valor profesional; y (3) hay oportunidades para que se genere aprendizaje y desarrollo. (p. 319, traducción propia)

Desde esta perspectiva, la reflexión es vista como una competencia que debe tener el profesional de la enseñanza o el maestro, y con ello se ha llegado hasta desarrollar estándares para la creación y/o evaluación de programas de formación de maestros. Así, por ejemplo, Beatrice Avalos (2009) retoma los estándares para la formación docente inicial y las competencias definidas en Chile para la evaluación de docentes en servicio, que fueron elaborados por el Ministerio de Educación chileno en el 2000 y 2003, respectivamente. Allí, las competencias se clasifican en tres grupos: primero, las referidas a la preparación para la enseñanza; segundo, las referidas a la enseñanza en el aula; y tercero, las referidas a la conducta profesional.

En estos estándares, la reflexión aparece como una conducta profesional esperada, en la cual el docente “evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje”, y para eso reconoce errores o dificultades, y presenta sugerencias para superarlos convirtiendo la práctica docente reflexiva en un contenido de aprendizaje, dentro de los programas de formación de maestros Avalos (2009). En la versión de 2008

del marco para la buena enseñanza chileno aparece esta competencia en el dominio de responsabilidad profesional y nuevamente se pregunta ¿si el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica? Lo interesante aquí es que, aunque se resalta que el compromiso de los profesores es con el aprendizaje de los alumnos, estos aprendizajes se presentan como dependientes directamente de la incidencia de la práctica del maestro y se le pide no “atribuirlos a factores externos o ajenos a su responsabilidad” y por ello las acciones de mejora recaen todas sobre el docente, invitándolo a identificar y satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación (Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2008).

De manera semejante, en varios países se vienen posicionando programas de formación profesional articulados a la propuesta de la práctica reflexiva, en donde la reflexión actúa como instrumento de mejora y cambio, entre otras razones, porque se considera como el principal articulador entre el conocimiento teórico y práctico (Korthagen & Kessels, 1999; Valk & Somers, 1996).

La idea [...] de que el profesor puede aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales, está vinculada al corazón de la profesionalización. Esto explica “no sólo la popularidad de la reflexión sino también la forma que el término ha sido interpretado por varios autores” (Korthagen & Russell, 1996, p. 317, citado por Erazo-Jiménez, 2009, p. 55)

Lecturas de este tipo son las que vienen justificando la inclusión de la propuesta reflexiva en planes y programas de gobierno, en los que se invita al maestro a encontrar situaciones de su práctica profesional que deban mejorar, bien sea en la planificación, la intervención didáctica o la evaluación. Se estima que la reflexión actúa sobre la persona del docente como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional, cuya meta es mejorar la práctica (Domingo Roget, 2013).

Son útiles a este propósito las concepciones de la reflexión como la de Field (1997) quien describe la reflexión como “un medio para el autodesarrollo (es decir) tan incrustado

en el desarrollo profesional que el poder reflexionar se ha convertido en un fin en sí mismo” (p. 27). Sin embargo, Harrison *et al.* (2005) señalan que,

la reflexión no es simplemente aprender en bruto, sino que es un proceso que hace que lo que aprendemos tenga sentido, así que lo entendemos mejor. Loughran (1996, p. 21) lo describe como “el acto intencional y deliberado de investigar los propios pensamientos y acciones a través del cual se examina un problema percibido para que una respuesta reflexiva y razonada pueda ser probada”. Esto implica un proceso en el cual la evidencia de nuestra práctica puede ser examinada y explorada, en la que las teorías personales pueden ser adecuadas, o no, y en la que se pueden formular interpretaciones alternativas. (p. 422, traducción propia)

Convertido en profesional competente para reflexionar, el maestro es caracterizado como sujeto polivalente (Torres del Castillo, 1998), en Estados Unidos se posiciona el discurso del *Effective Teacher* (Stronge, 2002), traducido frecuentemente como “el maestro eficaz”. La perspectiva más común es aquella que asocia al *effective teacher* con el rendimiento estudiantil, pero Stronge (2002) plantea la complejidad de definir ese concepto, pues, en varias ocasiones, estos maestros han sido denominados también como competentes, analíticos, obedientes competentes, expertos, reflexivos, satisfactorios, sensible a la diversidad y respetado (p. viii).

Se argumenta que el profesor eficaz no tiene miedo a la realimentación y a la crítica de otros, que le interesa mejorar su habilidad para tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, que requiere “mente abierta, honestidad y tiempo para cambiar los comportamientos”. Más aún, se señala que los maestros efectivos se dan cuenta de que las prácticas reflexivas son más que simples ejercicios previos al servicio o en servicio. De hecho, las prácticas reflexivas son cruciales para el aprendizaje permanente y una necesidad profesional. El pensamiento reflexivo se traduce en una mayor eficacia del maestro, y el sentido de eficacia de un maestro tiene un impacto en la forma en que aborda el contenido de instrucción y los estudiantes.

Hallazgos adicionales de este autor sobre el valor de las prácticas reflexivas incluyen lo siguiente:

- Los docentes efectivos pueden reflexionar sobre su trabajo formal o informalmente; por ejemplo, pueden revisar el trabajo de un día mentalmente, llevar un diario o un portafolio, reunirse regularmente con un mentor o con colegas, o evaluar una grabación realizada en video de su enseñanza. Independientemente del modo, la clave es la reflexión.
- Los maestros, cuyos alumnos tienen altas tasas de rendimiento, mencionan constantemente la reflexión sobre su trabajo como una parte importante de la mejora de su enseñanza.
- La creencia en la eficacia de uno y el mantenimiento de altas expectativas para los estudiantes son comunes entre los maestros que reflexionan. (Stronge, 2002, p. 21, traducción propia)

En conclusión, se puede decir que, en esta relación reflexión-profesionalización, ser profesional es condición fundamental para reflexionar y a su vez, la reflexión se convierte en herramienta para llegar a ser un maestro eficaz —aquel que logra un alto rendimiento entre sus estudiantes—. Todo esto posiciona la reflexión como un medio, en la búsqueda de la autonomía profesional del maestro.

Relación reflexión y experiencia

Esta lectura relacional nos ha posibilitado revisar la relación entre reflexión y profesionalización, y en contraste examinaremos ahora, como de manera simultánea es posible identificar la relación entre experiencia y reflexión, y la emergencia del concepto de aprendizaje experiencial.

El concepto de experiencia, base de la obra de Dewey (1938), se convirtió en el centro de las llamadas pedagogías activas contemporáneas. *Learning by experience* es exactamente la expresión acuñada por Dewey, que ha sido retomada por diversos autores para señalar la experiencia como fuente de aprendizaje, desarrollando el concepto de aprendizaje experiencial.

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

promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas bien a través de experiencias planeadas con esa finalidad. En esas ocasiones la reflexividad de cada aprendiz puede llegar a contener momentos de creación que bien orientados pueden ser constructivos y transformadores (Barnett, 1997). De esta manera podemos plantear que la reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia. Sin embargo, el aprendizaje experiencial es algo más que la simple transferencia de conocimientos teóricos a la práctica. (Domingo Roget, 2013, p. 98)

En esta relación, la experiencia se constituye en la base de la reflexión, es el objeto sobre el que se reflexiona Rodgers (2002). Harrison *et al.* (2005) plantean que la experiencia por sí misma no produce aprendizaje (Zabalza, 2004; Zink & Dyson, 2009), sino que se requiere de la reflexión pues articuladas producirían el aprendizaje experiencial.

Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial es la acción como si tratara de “aprender haciendo”, la palabra clave, apunta Zabalza (2003) no es la acción sino “la reflexión”. En este mismo sentido Gibbs y Rust (1997) señalan que el aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón resultan en la práctica inseparables las nociones de aprendizaje experiencial (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión). Para que pueda darse el aprendizaje experiencial se precisan estos tres elementos básicos interactuando entre sí: experiencia, reflexión y aprendizaje. (Domingo Roget, 2013, p. 97)

El aprendizaje se presenta, así como resultado de la experiencia, dónde la reflexión se ubica como puente en un ciclo continuo, que a modo de espiral hace que cada vez más la reflexión sea deseable porque a través de ella se consigue más aprendizaje.

[...] podemos definir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana. (Kolb, 1989, citado por Domingo Roget, 2013, p. 97)

Es importante resaltar, como en este punto el “trabajo reflexivo sobre lo vivido” se vuelca sobre el sujeto al cual hace responsable de su propio proceso de “autoafirmación”; de manera que, no sólo lo vincula a este ciclo continuo, sino que lo encierra en sí mismo por la pretensión de lograr que toda la experiencia se vuelva conciencia.

Grimmett (1989) reconoce tres perspectivas diferentes respecto al concepto de reflexión: la reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, la reflexión como proceso de deliberación entre diversos enfoques de enseñanza y la reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta última, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los profesores/as redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando, y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.
- Reconstruirse a sí mismos como profesores/as. Este proceso de reflexión conduce también a que estos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.
- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión así es una forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza, ¿qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles? (pp. 24-25)

Este último modo de concebir la reflexión, según Pérez Gómez (1992) y Zeichner & Liston (1990) plantean la reconstrucción del quehacer del maestro y del escenario en el que interviene, de una forma que se facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso. Esto ha dado lugar a una perspectiva que Pérez Gómez denomina: “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”, en la cual agrupa el enfoque de la crítica y reconstrucción social (Kemmis, 1985; Zeichner & Liston, 1990), y el enfoque de la investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión (Elliot, 1990; Stenhouse, 1998), dentro de la cual se fortalece el carácter ético de la actividad de

la enseñanza. Para Stenhouse no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional docente y, para ello, es necesario que el profesor actúe de manera reflexiva.

Una parte importante de esto es reconocer que las formas rutinarias de práctica que no incorporan un elemento de reflexión no solo sobrepasan nuestras capacidades mentales, sino que también sobrepasan nuestra base de valores, en el sentido de que, si estamos reaccionando a las situaciones de un modo no reflexivo. De esta forma, existe un gran peligro de que nuestras acciones acríticas y mal pensadas puedan ir en contra de nuestros valores. Si la práctica se ha vuelto tan arraigada de una manera no reflexiva, es posible que ni siquiera notemos que lo que estamos haciendo contradice nuestros valores. Es en parte por esta razón que la Práctica Reflexiva necesita ser una práctica críticamente reflexiva. (Thompson & Pascal, 2012, traducción propia)

De esta manera se introduce un potente elemento a esta serie de reflexión–experiencia–aprendizaje, y es el elemento crítico, pues para estos autores la práctica reflexiva debe ser, además, crítica, de manera activa y comprometida.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por lo tanto, pueden cambiarse históricamente. (Pérez Gómez, 1992, p. 421)

Cuando se lee a Kemmis (1985) es muy claro al desarrollar esta visión sobre la necesaria dimensión crítica de la reflexión, a la cual, contrario a otros autores, considera como algo no determinado biológicamente y, en esa medida, presupone un trabajo, lo que la convertiría en un ejercicio no mecánico y mucho menos neutral. Para Kemmis (1985), la reflexión como proceso de transformación de nuestra experiencia en pensamiento tienen las siguientes características:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.

2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. (citado por Domingo Roget, 2013, p. 101)

De esta manera, se perfila a la práctica reflexiva como el articulador entre el pensamiento crítico con el aprendizaje experiencial (Harrison *et al.*, 2005) y este asunto es clave porque cambia la posición diagramática de la práctica reflexiva; pues deja de ser una finalidad para convertirse en el medio para el logro del aprendizaje experiencial.

En contextos de entrenamiento médico y clínico, Maudsley y Scrivens (2000) argumentan que “la Práctica Reflexiva une la discusión del pensamiento crítico con el aprendizaje experiencial” (p. 539). Plantean la pregunta importante: “¿Cómo pueden los educadores asegurarse de que el pensamiento reflexivo sea pensamiento crítico?”. En otras palabras, que haya una “reflexión crítica sobre la práctica” (p. 539). La evaluación a menudo se considera la capacidad central para el pensamiento crítico (Kennedy *et al.*, 1991). Las habilidades asociadas incluyen: identificar un problema y sus suposiciones asociadas; aclarar y enfocar el problema; analizar, comprender y hacer uso de inferencias, lógica inductiva y deductiva, así como juzgar la validez y confiabilidad de los supuestos, fuentes de datos o información. Pithers y Soden (2000) también resumen las disposiciones necesarias: estas incluyen ser “de mente abierta”, dibujar suposiciones con cautela, sopesando la credibilidad de la evidencia. (Harrison *et al.*, 2005, p. 423, traducción propia)

Frente a las posiciones que invitaban al maestro a ser un profesional reflexivo sin definir un contenido concreto, ni

estar comprometidos con el ideal emancipador, se configuran propuestas que postulan al maestro como intelectual crítico con intención transformadora (Elliot, 1990; Giroux, 1990; McLaren, 1997). No obstante, a juicio de Contreras Domingo (2011), ahora corremos el riesgo de que, aunque estos modelos representen claramente un contenido y una orientación, la reflexión terminen por convertirse en una nueva visión que se impone como un ideal, con pretensión de universalidad. Asunto que ha dado lugar al surgimiento de algunas críticas a esta plataforma de pensamiento.

Se pregunta Brookfield (1995): ¿qué es, entonces, lo que hace que este tipo de reflexión sea crítica?, ¿es una forma de reflexión más profunda, más intensa y más inquisitiva? Él nos responde que no, necesariamente, puesto que la reflexión crítica sobre la experiencia ciertamente tiende a conducir al descubrimiento de suposiciones paradigmáticas y estructurantes; pero, la profundidad de un esfuerzo reflexivo no lo hace crítico en sí mismo. Desde su postura, la reflexión se vuelve crítica cuando tiene dos propósitos distintivos:

El primero es comprender cómo las consideraciones de la aplicación subyacen, modifican y distorsionan los procesos e interacciones educativas. El segundo es cuestionar las suposiciones y las prácticas que hacen que nuestras vidas en la enseñanza sean más fáciles, pero, en realidad, funcionan en contra de nuestros mejores intereses a largo plazo. (1995, p. 8, traducción propia)

Desde este punto de vista, asumir la práctica reflexiva crítica requiere de una conciencia de cómo la dinámica del poder impregna todos los procesos educativos y se introduce en el aula. Reconocer que,

las aulas no son estanques limpios, tranquilos, separados del río de la vida social, cultural y política. Son espacios disputados: remolinos que contienen las corrientes cruzadas contradictorias de luchas por la superioridad material y la legitimidad ideológica que existen en el mundo exterior. (Brookfield, 1995, p. 9)

Ese sería el primer paso, y en segundo lugar aprender a reconocer que hay algunas ideas sobre “buena enseñanza” que pueden parecer obvias, incluso deseables, pero que se

revelan como dañinas y restrictivas⁸. Estos maestros pueden ver la demanda de buscar maneras de enseñar que, en última instancia, amenazan seriamente su propio bienestar.

Conclusiones

Al cierre de este análisis, se puede demostrar que según sea el haz de relaciones en que entre la reflexión se afectará la formación de maestros y cambiará la puesta en escena de la práctica reflexiva. Cuando se relaciona con la profesionalización adquiere su carácter más instrumental en el que se liga al mejoramiento continuo y apropia instrumentos que tienen por finalidad informar la práctica del maestro. De otro lado, cuando aparece ligada a la experiencia, la reflexión nos interroga respecto a lo que consideramos como experiencia, pero en esta relación se va más allá y se le exige a la reflexión el desafío de ser crítica y emancipadora; todo esto ha configurado una perspectiva de la práctica reflexiva crítica que se sigue desarrollando hasta ahora.

Otro hallazgo sugiere que, aunque los discursos sobre la práctica reflexiva se han extendido en Colombia, para algunos podría considerarse que no está consolidada y sigue provocando dudas en algunos sectores, lo que nos ha permitido encontrar este análisis de la serie experiencia–reflexión–profesionalización es que esta tendencia como dice De Lella (1999): “quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes —o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas— no queremos renunciar” (p.), este doble juego es lo que se ha denominado como polivalencia táctica de este discurso.

Por último, nos preguntamos ¿realmente a quién van dirigidas estas políticas que promueven la reflexión? ¿Hacia quién se dirigen las fuerzas? ¿Al maestro o al profesional?

.....

8 En el libro expone cuatro ejemplos: a) ver la enseñanza como una vocación, b) el síndrome del perfecto diez que se refiere a creer que si uno es buen profesor todos sus estudiantes tienen que recibir buenos resultados en las pruebas externas, c) la creencia en que los problemas que se viven en el aula tienen respuestas que alguien ha encontrado fuera de ella (manuales, expertos, teóricos, investigadores), y d) la suposición de que los buenos maestros satisfacen todas las necesidades de los estudiantes todo el tiempo.

Lo observado a través de este recorrido por el archivo, nos indica que la fuerza de la reflexión viene a actuar como tecnología con más énfasis sobre el profesional o sobre aquel que ejerce la “función docente”. En otro lado del diagrama, el maestro ha reflexionado, y lo seguirá haciendo, como parte de su relación con la formación, no por demanda externa sino porque es un *hábitus* de la formación que ha recibido, él se seguirá resistiendo desde la fuerza del simulacro. Aunque al final, todos vivimos en medio de las fuerzas que insisten en insertarnos en el espiral del mejoramiento continuo y la profesionalización, y aceptamos “naturalmente” los enunciados que nos conectan con la fuerza de la experiencia y la reflexión, casi siempre sin percatarnos que pueden actuar como moduladores de nuestra subjetividad.

Referencias

- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Fundación Santillana; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4^a ed.). Ediciones Morata.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault* (tomo II). Trad. Pablo Ires y Sebastián Puente Editorial Cactus.
- Dewey, J. (1938). *Experiencie and Education*. Collier MacMillan Company.

- Dewey, J. (2007[1933]). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós.
- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial Publicia.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47–74. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Field, K. (1997). You and your mentor. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 4(3), 25-32.
- Gilroy, P. (1993). Reflections of Schon: an epistemological critique and a practical alternative. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 125-142. <https://doi.org/10.1080/0260747930190413>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Grimmett, P. P. (1989). A commentary on schon's view of reflection. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 19-28.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). Routledge Falmer.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador.

Ministerio de Educación Nacional de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264022157-ja>

Pérez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Ediciones Morata. <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/2-comprender-y-transformar-la-enseñanza-sacristan-perez.pdf>

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

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Diada Editores S.L.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Schulz, R. (2005). The practicum: more than practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 147-167. <https://doi.org/10.2307/1602158>

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Trad Guillermo Solana. Ediciones Morata.

- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tarrant, P. (2013). *Reflective practice and professional development*. Sage Publications.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice, 13*(2), 311-325. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo rol docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación, (47)*, 1-19. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, (22)*, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valk, T. V., & Somers, T. (1996). Commuting between practice and theory in an immersion teacher education program Theo Wubbels and Fred Korthagen. En *The Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 16). American Educational Research Association.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher. The human dimension*. Corwin Press, Inc.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía, (220)*, 44-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 41*(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/002248719004100202>
- Zink, R., & Dyson, M. (2009). What does it mean when they don't seem to learn from experience? *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/03057640902905388>

Declaraciones

- **Financiamiento:** el desarrollo de este proyecto fue posible gracias al apoyo económico obtenido a través del crédito-beca de Colciencias para doctorados nacionales.
- **Disponibilidad de datos y materiales:** el archivo al que se refiere este artículo fue construido por la investigadora, para cualquier información contactar a Rosa María Bolívar. Correo electrónico: rosa.bolivar@udea.edu.co
- **Conflicto de intereses:** no existe conflicto de intereses.