



Niveles de reflexividad sobre la práctica docente

Niveles, Activadores y Pautas

Dra. Àngels Domingo Roget

1. Niveles de reflexividad

Tomando como base los primeros trabajos de Schön (1983), Killion y Todnem (1991) se aprecian y distinguen tres clases de reflexión: Reflexión sobre la práctica, Reflexión en la práctica y Reflexión para la práctica

Estos autores distinguen las dos primeras como claramente de índole reactiva y se distinguen entre ellas sólo por el momento en que se lleva a cabo, pero ambas giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cuál actúa con cierta rapidez o inmediatez. Por otra parte, los citados autores puntualizan que la reflexión *para la práctica* es algo distinta puesto que viene a ser el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta¹, sino para orientar la acción futura, es decir por un motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. Y es así de tal manera que la *reflexión para la práctica* hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa.

El maestro y el alumno practicante, como profesionales expertos, precisan de los tres componentes para llevar a cabo la PR² Los principiantes suelen estar básicamente centrados en la reflexión para la práctica, mientras los expertos y experimentados centran su atención en la reflexión en la práctica.

Aún con todo se precisa puntualizar que el proceso de participación en la PR no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo y que suele presentar una dinámica holística.

Van Manen (1977) sugirió un modo jerárquico de niveles de reflexividad. Según este autor, la PR presenta tres niveles distintos que pueden corresponderse, al menos teóricamente, con el crecimiento del maestro/a desde principiante hasta experto o docente guía. Exponemos a continuación las características de cada uno de los niveles:

¹ Sin duda, estas razones también presentan interés.

² PR, se utilizará como abreviatura de Práctica Reflexiva

La Práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Notas de los tres niveles de reflexión docente. (Van Manen ,1997)

Las características básicas de estos tres niveles de reflexividad que plantea Van Manen son compartidas también por otros autores expertos en la temática que se sitúan básicamente en la misma conceptualización³. Éste es el caso de autores como Gregory Bateson (1973), o la aportación de las *categorías* de reflexividad que establece Belenky (1986).

2. Activadores de la reflexión

Otro modo distinto de conceptualizar la PR es enfocarla en función de los elementos que pueden estimular la reflexión en los maestros/as del aula.

Sparks-Langer y Colton (1991) al concluir unas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo en los docentes⁴, pudieron detectar la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo.

A) Elemento cognitivo: Este elemento del pensamiento reflexivo es el aspecto que aporta en el proceso los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987) dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro del aula y son imprescindibles

³ Las pequeñas diferencias entre esos autores apenas son relevantes y permiten unirlos en una sola conceptualización de los niveles de reflexividad.

⁴ Concretamente me refiero a las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos por Georgea Spark-Langer y Amy Colton en el año 1990. Se referencia en la bibliografía del final.

para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda. Él los cataloga en estas siete amplias categorías clasificadoras :

Categorías clasificadoras de los conocimientos
1. Conocimiento del contenido
2. Conocimientos pedagógicos generales
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
4. Conocimientos docentes y configuración profesional propia
5. Conocimiento de los alumnos/as y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos.

Aunque todos los docentes –expertos y principiantes – disponen de un acervo similar de conocimientos, las investigaciones de Sparks-Langer y Colton mostraron que la organización y estructuración de los mismos suele ser muy distintas dando lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. Así lo justifican estos investigadores estadounidenses:

“[...] porque 1) gran parte de la rutina y del contenido están disponibles para los docentes con experiencia en la memoria bajo la forma de libretos automáticos, y 2) porque sus ricos esquemas les permiten considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y cuáles son las estrategias adecuadas para acceder a la situación.”

(Sparks-Langer y Colton, 1991: 38)

Los esquemas del tipo analizado se construyen, ciertamente, de un modo natural a lo largo del tiempo, pero la PR puede estimular y sustentar su desarrollo y actuar

como un agente ligeramente *catalizador*⁵ que precipite ese proceso. No puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas.

- B) Elemento crítico: este elemento del pensamiento reflexivo hace relación a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social” (Sparks-Langer y Colton 1991:39). El interés por las cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación ha sido compartido por educadores y teóricos de la educación y se manifiesta claramente en la importante distinción que los educadores establecen en temas como por ejemplo metas educativas centradas en resultados estrictamente o los objetivos educativos centrados en los procesos. Es decir el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.
- C) Elemento narrativo: este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Así lo describen Brubacher, Case y Reagan:

“Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la Práctica reflexiva”.

(Brubacher, Case, y Reagan, 2000:41)

⁵ En sentido estricto los catalizadores son principios activos que precipitan los procesos químicos. Aquí la utilizo en sentido figurado ya que me parece una buena imagen para expresar mi pensamiento.

Por último, y para completar estos tres grandes bloques de interpretaciones conceptuales de la PR, añadir que ésta deviene una postura permanente del maestro que ha de activarse en toda su actividad y concierne también a lo que hace el maestro/a antes de entrar en el aula, cuando planifica y prepara sus clases, durante su permanencia en el aula, sea como educador o desempeñando otras funciones que también le son propias, y después de abandonar el aula. Tal como apunta Perrenoud (2004) "una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o *un hábitus*".

Por tanto podemos concluir que aunque hemos planteado tres conceptualizaciones distintas, caben muchas más, ya que la PR, cuya aplicabilidad es multidimensional, podemos comprenderla y aplicarla de distintas maneras. Sin afán de agotar sus posibilidades citamos sólo algunas del ámbito docente.

- La PR como... diálogo entre razón científica y razón práctica.
- La PR como... aprendizaje crítico-transformador.
- La PR como... sistema para aprender de la propia práctica.
- La PR como... metodología de aprendizaje docente.
- La PR como... método de formación continua para docentes.
- La PR como... orientación del Practicum en la formación inicial.
- La PR como... competencia profesionalizadora.
- La PR como... dominio de la complejidad educativa.
- La PR como... innovación educativa.
- La PR como... investigación-acción.
- La PR como... sistema de mejora institucional escolar.

3. Algunas pautas para la *reflexión en la acción*

Se trata de indicar los elementos que definen el proceso de cambio o ajuste vivido y que han sido identificados mediante la reflexión y análisis hecho *a posteriori* que ha de *reconstruir* la situación vivida, identificar lo que sucedió interior y exteriormente, con gran rapidez, en plena acción y teniendo que tomar decisiones sobre la marcha. A modo de ejemplo se muestran algunas cuestiones que se deberían desvelar en esta fase de serena reflexión:

- Detonante qué ha puesto en marcha el proceso de ajuste vivido: qué aspecto que me ha sorprendido, ha captado mi atención y ha hecho que variara o me fijara o centrará en mi actuación.
- Reestructuración de la intervención: dudas, alternativas planteadas, decisiones sopesadas y decisiones tomadas.
- Acciones emprendidas a partir de la sorpresa, reflexionadas o no reflexionadas
- Creencias inconscientes y teorías implícitas subjetivas que han intervenido
- Esquemas de pensamiento
- Modelos y conocimientos teóricos que la situación ha activado en mí
- Experiencias y vivencias pasadas que la situación ha despertado en mí
- Elementos cuestionados
- Medios o recursos elegidos: nuevos, o los mismos con un enfoque distinto
- Interpretaciones subjetivas – conscientes o no-
- Emociones y sentimientos suscitados por la situación
- Otros

4. Bibliografía

BRUBACHER, J.; CASER, C. y REAGAN, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

BELENKY, M.F. (1996). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. Nueva York: Basic Books

KILLION, J. Y TODNEM, G. (1991) "A process for personal theory building". *Educational Leadership*, 48 (6), pp 14-16.

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

SPARKS-LANGER, G. y COLTON, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), pp 37-44.

SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983, en New York).

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp 1-22.

VAN MANEN, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, pp 205-208.