REDU Revista de docencia Universitaria

Vol. 22(1), enero-junio 2024, 9-25
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29/05/2023
Fecha de aceptación: 13/05/2024

Percepciones de los formadores de profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión

Perceptions of lecturer's trainers on teaching reflection

Alicia Pérez Lorca
aliciaperezlorca@gmail.com
Teresa Mauri Majós
teresamauri@ub.edu
Rosa Colomina Álvarez
rosacolomina@ub.edu
Universidad de Barcelona (España)

Alicia Pérez Lorca
aliciaperezlorca@gmail.com
Teresa Mauri Majós
teresamauri@ub.edu
Rosa Colomina Álvarez
rosacolomina@ub.edu
Universidad de Barcelona (España)

Resumen

Los programas de formación del profesorado universitario incluyen la enseñanza de la reflexión como medio para comprender y gestionar las situaciones de la propia práctica. Si bien el estudio de la enseñanza de la reflexión ha sido abordado ampliamente en la literatura, todavía resulta poco conocido cómo los formadores de dichos programas enseñan a reflexionar al mismo tiempo que abordan contenidos

Abstract

Lecturer's teacher training programs include the teaching reflection as a way to understand and manage the situations of their own classroom practice. Although the study of the teaching reflection has been widely addressed in the literature, it is still little known how the trainers of these programs teach reflection at the same time that they address psycho-educational content on teaching and

To cite this article: Pérez Lorca, A. (2024). Perceptions of lecturer's trainers on teaching reflection. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22*(1), 9-25. https://doi.org/10.4995/redu.2024.19805

psico educativos sobre la enseñanza y aprendizaje en educación superior. En este estudio se aborda el análisis de las representaciones de los formadores del profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión, sus finalidades y características. Se entrevistó a 12 formadores de programas implementados en universidades chilenas de diferente composición y distribuidas a lo largo de todo el país. El análisis de contenido de las entrevistas mostró diversidad de enfoques y propuestas de implementación de la enseñanza de la reflexión por parte de los formadores. Se identificaron dos grandes finalidades en la enseñanza de la reflexión: mejorar la comprensión de la práctica e innovarla. Aunque en ambos casos los formadores utilizaron la experiencia de los docentes como punto central para la enseñanza de la reflexión; también se identificaron algunas diferencias en el uso del conocimiento académico. Además, los formadores se enfocaron mayoritariamente en el cuestionamiento, problematización y resolución de la práctica en análisis de casos, más que en la comprensión en profundidad de situaciones de la práctica. En suma, el estudio aporta resultados para la comprensión y mejora de la formación de la reflexión en la educación superior.

Palabras clave: reflexión, práctica pedagógica, profesorado universitario, formación docente, enseñanza superior.

learning in higher education, likes assessment or courses design. This study addresses this problem by focusing the analysis on the representations that lecturer's trainers have about teaching reflection, their purposes and its characteristics. Twelve lecturer's trainers of programs implemented in Chilean universities of different compositions and distributed throughout the country were interviewed. The content analysis of the interviews showed a diversity of approaches and proposals for the implementation of reflective teaching by the trainers. Two main purposes of teaching reflection were identified: to improve the understanding of the practice and to innovate it. Although in both cases the trainers used the teachers' experience as a central point for teaching reflection, some differences in the use of academic knowledge were also identified. In addition, the trainers focused mostly on questioning, problematizing and solving practice in case analysis, rather than on an in-depth understanding of practice situations. In sum, the study provides results for the understanding and improvement of reflective training in higher education.

***Key words*:** reflection, teaching practice, lecturers, teacher training, higher education.

Introducción

Atender a las actuales demandas de innovación de la educación superior supone repensar el rol del profesorado universitario poniendo especial atención en fortalecer su desarrollo profesional (European Commission et al., 2018). Para lograr este cometido, muchas instituciones de educación superior han establecido planes de formación docente que varían en cuanto a su extensión, modalidad y énfasis (Benavides y López, 2020; Stes et al., 2010); sin embargo, la tendencia actual se orienta a programas de formación de mediana duración que sitúen la reflexión como eje del proceso formativo (Vykhrushch et al., 2020). Dentro de los argumentos para potenciar la reflexión en el

profesorado universitario, se señala el potencial de fortalecer el compromiso con una docencia de calidad (Gonzalez et al., 2021), a través del desarrollo de estrategias docentes que impactan positivamente en el aprendizaje del estudiantado (Feixas et al., 2020). Desde el punto de vista de la innovación, la reflexión disminuye la posibilidad de reproducir mecánicamente las prácticas docentes tradicionales (Aramburuzabala et al., 2013) y favorece el diseño e implementación de cambios que responden a las necesidades reales de cada contexto (Mas y Olmos, 2016). Así, la reflexión permite la mejora de la propia práctica al favorecer la toma de decisiones fundamentadas (Calderón, 2015).

En este trabajo entendemos la reflexión como un proceso de pensamiento originado en la inquietud o sorpresa devenida de la relación del sujeto con la experiencia y que busca persistentemente iluminar la incertidumbre inicial (Dewey, 1933). Para este autor, el proceso reflexivo implica un ciclo recursivo de observación y análisis de los hechos, seguido de la elaboración de hipótesis e inferencias. Así, la reflexión posibilitaría el desarrollo de una serie de acciones no lineales para la identificación de una situación poco clara y su problematización, la realización de inferencias y corroboración con los hechos, y la reacción ante esta nueva idea. Este último elemento, podría conllevar tanto a la clarificación de la duda inicial como a la toma de decisiones, indistintamente.

En el caso de los profesionales, la reflexión cobra especial relevancia porque contribuye a conocer la práctica y gestionar las situaciones que se presentan. Para Schön (1998), un profesional adquiere cierta pericia en el quehacer rutinario, pero igualmente se sorprende ante situaciones desconocidas. La reflexión, en este sentido, le ayuda a establecer una conversación con la situación sorpresiva con la finalidad de comprenderla, y si cabe, transformarla (Schön, 1998).

Durante la reflexión, el profesional recurre a todo su *repertorio* (Schön, 1987) lo que puede incluir tanto conocimiento académico como práctico y/o experiencial (Schön, 1998). Este último tipo de conocimiento se refiere a las representaciones que los docentes elaboran a partir de su acción en la práctica, las que en ocasiones se constituyen como verdaderos modelos de actuación.

Bajo esta perspectiva, la reflexión puede tener un doble propósito: i) otorgar claridad a un fenómeno confuso (Dewey, 1933) y ii) convertirse en una herramienta discursiva con función mediadora para la construcción de conocimiento profesional docente (Ottesen, 2007). Es por ello que algunos autores consideran que la reflexión es una competencia transversal o *meta competencia* capaz de contribuir a la sistematización del análisis y comprensión de la propia práctica, y de movilizar, a su vez, otros saberes propios de la actuación del profesorado (Correa Molina et al., 2014). Así, tanto la clarificación de un fenómeno confuso como la función mediadora que aporta la reflexión, potencialmente contribuyen a mejorar la práctica docente (Cordero et al., 2014; Feixas et al., 2020; Saroyan y Trigwell, 2015).

Algunas de las formas de abordar la enseñanza de la reflexión se relacionan con la posibilidad que la reflexión conlleva de que los docentes establezcan puentes entre el conocimiento académico y su práctica profesional (Mauri, et al., 2017). A su vez, otros estudios señalan que otras formas de abordar dicha enseñanza se enfocan en promover tanto el cambio de creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, como el diseño e implementación de innovaciones, y también la investigación docente y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional (Carli, 2020; Din *et al*, 2022; Mauri et al., 2014; Ravanal, 2016)

Desde esta perspectiva, el rol de los formadores de docentes resulta fundamental tanto en el momento de organizar la actividad conjunta entre los estudiantes y el formador, como para proporcionar las ayudas necesarias para que aprendan a reflexionar (Mauri et al., 2016). Es decir, los resultados del proceso reflexivo dependerán en gran medida de las formas de asistencia que los formadores expertos seleccionen e implementen en sus aulas (Foong et al., 2018).

En estudios relativos a la formación de maestros se ha observado que la reflexión adquiere profundidad en tanto que el ciclo iterativo de análisis y síntesis se extiende a través del trabajo conjunto entre los participantes por comprender lo que sucede en las situaciones de la práctica (Mauri, et al., 2017). Otras investigaciones también han señalado que las relaciones sociales entre formadores y con sus estudiantes en procesos de reflexión sobre la práctica propician el conflicto de ideas, la expresión de las diferentes perspectivas y las conceptualizaciones alternativas (Rantatalo y Karp, 2016).

Si bien dichos trabajos han contribuido al avance en la comprensión de las formas de enseñanza de la reflexión en la formación inicial y permanente de maestros, todavía sabemos relativamente poco sobre la manera en que se enseña a reflexionar en la formación del profesorado universitario. Cabe recordar que el profesorado de educación superior es especialista en su área disciplinar, por lo que los programas de formación docente están fuertemente orientados a la adquisición de conocimientos psicopedagógicos que les permitan comprender, diseñar e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En este contexto, el objetivo de este estudio consiste en identificar y analizar las representaciones que los formadores del profesorado universitario tienen sobre la enseñanza de la reflexión en programas en los cuáles además de reflexionar sobre la práctica han de enseñar contenidos académicos relativos al aprendizaje en educación superior.

Método

En este trabajo se lleva a cabo un estudio de casos múltiples (Qi, 2009) para conocer las representaciones de los formadores del profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión y sus propuestas de formación.

El contexto de este estudio se sitúa en el sistema de educación superior chileno que no cuenta con una normativa que regule la formación del profesorado. A nivel general, una parte importante de los cursos de formación se caracterizan por una duración superior a las 120 horas de formación, de tipo voluntario para el personal docente y realizada por los centros de apoyo a la docencia de cada institución educativa (Pérez-Lorca et al., 2022).

Los participantes fueron seleccionados a partir de una revisión de los programas de formación chilenos que declaraban enseñar a reflexionar y contaban con más de 12 horas de docencia en cada módulo para asegurar que podía darse una cierta continuidad del proceso reflexivo. Los formadores fueron propuestos por las mismas instituciones, en base a su trayectoria y experiencia docente en dichos programas. Como resultado, participaron 12 formadores, 6 hombres y 6 mujeres de edades comprendidas entre 30 y 63 años, y pertenecientes a 6 universidades. Todos los formadores poseen un grado o postgrado en Educación y algunos de ellos realizan docencia universitaria en áreas

como Ciencias Sociales, Matemáticas y formación general. Los formadores firmaron un consentimiento informado para resguardar su integridad, dignidad, bienestar y confidencialidad (Informe ético nº 045/2020, Usach). Los nombres de los participantes fueron modificados utilizando en su lugar seudónimos para evitar su identificación.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada y su elaboración contempló los siguientes objetivos: i) identificar las representaciones de los formadores sobre la reflexión y la finalidad de su enseñanza, ii) conocer su propuesta docente de enseñanza de la reflexión y iii) caracterizar las formas de enseñanza de la reflexión que dicen llevar a cabo. El protocolo de la entrevista fue validado por tres especialistas externos al grupo de investigación, que fueron seleccionados por su conocimiento y experiencia en formación del profesorado y a quienes se envió el instrumento y la pauta para valorar su relación con los objetivos antes descritos. Sus comentarios fueron recibidos por *email* y se utilizaron para ajustar el instrumento inicial. Las entrevistas fueron realizadas en el año 2020 (marzo-julio) de manera online y fueron registradas en audio.

Posteriormente, los datos fueron transcritos y ubicados en Atlas.TI 8.4. Con la finalidad de conocer el significado de las experiencias de los participantes se utilizó un análisis temático el cual, producto de su flexibilidad, puede ser utilizado en diferentes enfoques metodológicos (Braun y Clarke, 2006; Willig, 2013). En nuestro caso, permitió realizar el análisis siguiendo un proceso deductivo e inductivo, incorporando al estudio aquellos elementos no considerados a priori por la propia investigación, pero que fueron identificados y puestos en valor por los participantes. La unidad de análisis de las contribuciones de los formadores fue el fragmento de discurso del participante correspondiente a cada categoría; cada uno de los fragmentos fueron codificados como citas del Atlas-ti.

A lo largo del proceso, se elaboraron cuatro categorías de análisis: i) caracterización de la reflexión, ii) finalidad de la enseñanza de la reflexión, iii) uso del conocimiento en la enseñanza de la reflexión y iv) formas de enseñar la reflexión. Cada categoría integró diferentes subcategorías. El trabajo de análisis inicial nos permitió cuantificar tanto las la frecuencia absoluta de citas temáticas correspondientes a cada categorías y sus consiguientes subcategorías, como la frecuencia relativa y el número correspondientes de participantes que formulan cada una de ellas. En consecuencia resulta relevante tener en cuenta este aspecto porque no siempre una alta frecuencia de contribuciones temáticas en alguna de las categorías y subcategorías implica que dicha contribución se reparta de manera amplia entre todos los participantes; por el contrario, puede existir una subcategoría con menor número de contribuciones que, sin embargo, esté repartida en todos los formadores.

Resultados

Los resultados evidenciaron una gran variedad de formas de entender la reflexión y su enseñanza en el contexto de la formación del profesorado universitario. Todos los formadores realizaron contribuciones a las características de la reflexión, la finalidad de su enseñanza, el uso del conocimiento (académico y práctico) y la forma que toma

su enseñanza. Sin embargo, se observó una menor presencia de contribuciones en la identificación de las características de la reflexión, que solo representó un 6,70% de las citas (Tabla 1).

Tabla 1. Representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión.

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Participantes
Características	36	6,70%	12
Finalidad	166	30,91%	12
Uso del conocimiento	174	32,40%	12
Formas de enseñar	161	29,98%	12
Total	537	100%	12

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías, tanto en tablas de frecuencias como mediante uso de ejemplos del discurso de los participantes.[1]

a. Características de la reflexión

Los formadores caracterizaron la reflexión de manera diversa, incluyendo en sus contribuciones más de una idea que, a su vez, correspondía a más de una subcategoría. Así, la reflexión se identificó como un proceso de pensamiento, un acto del pensamiento, una herramienta docente y una forma de vivir la docencia (Tabla 2).

Tabla 2. Representaciones de los formadores sobre las características de la reflexión.

Subcategorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Participantes
Es proceso psicológico	14	38,9%	7
Es un acto del pensamiento	8	22,2%	3
Es una herramienta docente	8	22,2%	7
Es una forma de vivir la docencia	6	16,7%	4
Total	36	100%	12

Fuente: elaboración propia.

Al referirse a la reflexión como un proceso psicológico, se identificaron ideas relativas a que la reflexión supone una secuencia para progresar como se observa en el siguiente ejemplo:

> […] tiene que ver con una exploración de prácticas, después […] identificar los nudos problemáticos, después abstraer esa situación y colocarle un nombre respecto de cuál es ese problema, después el proceso de transformación y después para abordar ese problema. (Camila:53)

Al identificar la reflexión como una herramienta, se le asignó un rol mediador para conseguir fines docentes. En el mismo porcentaje (pero solo en el caso de 3 formadores) hubo referencias a la reflexión como un acto del pensamiento preciso y acotado, mediante la identificación de expresiones como "darse cuenta". Finalmente, se la reflexión se

[1] Los ejemplos se identifican con un seudónimo, seguido del número de cita (Atlas-ti) correspondiente a dicha entrevista. Ej. Camila:53.

define como una manera de vivir la docencia: "un modo de no quedarte rígido en una única manera de hacer las cosas. Me parece que es más bien una visión del mundo, una cosmovisión" (Felipe:34). En este último caso, la reflexión se convierte en una forma de ser docente.

b. Finalidad de la enseñanza de la reflexión

Todos los formadores identificaron dos o más finalidades respecto a la enseñanza de la reflexión. Atendiendo al número total de citas, las finalidades de la reflexión más recurrentes fueron comprender e innovar la práctica en partes iguales. Sin embargo, si observamos la columna de participantes, es posible notar que la finalidad más presente fue valorar la propia práctica (n=11), seguido por comprender la práctica (n=10) (Tabla 3).

Tabla 3. Representaciones de los formadores sobre la finalidad de la enseñanza de la reflexión.

Subcategorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Participantes
Comprender la práctica	49	29,5%	10
Innovar la práctica	49	29,5%	9
Cambiar las concepciones sobre el proceso de E/A	26	15,7%	8
Proporcionar criterios para la decisión pedagógica	21	12,7%	5
Valorar la propia práctica	21	12,7%	11
Total	166	100%	12

Fuente: elaboración propia.

Cuando la finalidad de la enseñanza de la reflexión estuvo orientada a mejorar la comprensión de la práctica del profesorado universitario, los formadores buscaron profundizar en el conocimiento inicial de las situaciones de la práctica que eran objeto de análisis más que buscar respuestas a las dificultades enfrentadas:

> […] hay una intención en los distintos talleres de que se visualicen precisamente estas tensiones, no tal vez para buscar una solución concreta […] sino para poder comprender la transición o el cambio que requiere o hacia donde apunta la docencia universitaria […]. (Belén:30)

Los formadores que se refirieron a la comprensión de la práctica, coincidieron en la necesidad de animar a los docentes universitarios a comprender el contexto en el cual se desarrolla su propia acción docente, para así identificar mejor las necesidades de apoyo más específicas. En algunos casos, el análisis se centró en las situaciones y materiales vinculados con el diseño docente; mientras que en otros se buscó indagar en las complejidades del sistema educativo. De este modo, hubo formadores que reconocieron tres niveles de análisis distintos que permitieran a los docentes "ir haciéndole zoom a los distintos procesos e ir viendo las interrelaciones que se establecen entre los tres niveles y cómo impactan en el aula" (Camila:16).

Respecto del propósito de innovar la práctica mediante cambios concretos en el quehacer docente, se valoró que la reflexión permitiera una transformación de la práctica fundamentada en las necesidades educativas del contexto. En consecuencia, para algunos formadores la reflexión y la innovación están estrechamente ligadas a la investigación-acción y al *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL).

En esta misma línea, hubo formadores que consideraron que para que la innovación persistiese en el tiempo era necesario que los docentes "transformaran su mirada". En la experiencia de los formadores, muchos docentes realizan cursos de formación, aprenden nuevas estrategias y elaboran propuestas innovadoras; sin embargo, sus innovaciones no trascienden si es que tienen creencias tradicionales sobre el proceso de E/A muy arraigadas:

> [les digo] puedo ofrecerles técnicas […] y luego ustedes pueden volver a sus cátedras y hacer lo mismo que hacían siempre […]. Yo prefiero discutir con ustedes algunos principios y ver si el modelo mental en el que ustedes estaban considerando la evaluación es un modelo que colabora con los resultados de aprendizaje que ustedes dicen que tienen que alcanzar […]. (Felipe:30)

Así, algunos formadores atribuyeron a la reflexión la capacidad de contribuir al cambio de las concepciones sobre el proceso de E/A (15,7%). Algunas de estas concepciones guardan relación con que la universidad no es un espacio para todas las personas y que para permanecer en ella es necesario tener cierto ritmo de aprendizaje.

Con un porcentaje menor de menciones (12,7%), la reflexión también tiene la finalidad de proporcionar elementos necesarios para otorgar mayor claridad a los objetivos formativos que persiguen los docentes en su trabajo diario y, con ello, tomar decisiones más conscientes y articuladas con dichos propósitos. Esta acción, tomar decisiones con criterios claros, podría considerarse una etapa previa a la innovación de la práctica y es lo que los formadores logran observar en sus cursos.

Finalmente, con el mismo porcentaje de citas que la subcategoría anterior, pero con una mayor presencia entre los entrevistados (n=11), los formadores consideraron que la reflexión debe permitir a los docentes valorar su propia práctica. Para los formadores, el uso de referentes teóricos y prácticos ayudarían a los docentes a autoevaluarse y conocer mejor cómo están respondiendo a las demandas institucionales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de sus estudiantes. A continuación, un ejemplo de esta finalidad:

> antes de que les preguntes cualquier cosa [los profesores] te dan la respuesta ideal de que ellos son profesores centrados en el aprendizaje; pero después cuando les pides que te den ejemplos, el profesor te dice "la verdad es que creo que no lo hago tan bien porque no lo hago así [...]. El primer indicio es como [ser] bien crítico con su práctica. (Laura:64)

c. Uso del conocimiento para la enseñanza de la reflexión

Todos los formadores de profesores universitarios entrevistados usan el conocimiento práctico como punto de partida para reflexionar sobre su quehacer docente, aunque en la mayoría de los casos se hace de manera conjunta con el conocimiento académico (Tabla 4). Con el propósito de hacer explícitas las prácticas docentes y otorgarle un sentido al aprendizaje, algunos formadores utilizan de manera específica las vivencias previas de los profesores en su rol de estudiantes. Otros formadores, les piden a los

participantes reflexionar sobre la propia experiencia mediante la descripción y registro en vídeo de sus clases o utilizar los materiales creados por los docentes para su análisis (planificaciones, exámenes, o guías de clase).

Tabla 4. Representaciones de los formadores sobre el uso de diferentes conocimientos para la enseñanza de la reflexión.

Subcategorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Participantes
Conocimiento práctico	64	36,78%	12
Conocimiento académico para iluminar la práctica	38	21,83%	8
Conocimiento académico como referencia para la práctica	32	18,39%	8
La experiencia de los pares	31	17,81%	8
Experiencias genéricas	9	5,17%	4
Total	174	100%	12

Fuente: elaboración propia.

En menor medida los formadores dan cuenta del uso de la experiencia de los pares en la reflexión, ya sea para ampliar el abanico de experiencias de los participantes a partir del intercambio de situaciones exitosas y fallidas, o para nutrir el análisis de la propia práctica a través de preguntas cuestionadoras realizadas por los pares:

> ¿qué es lo que suele suceder? que el docente no tiene necesariamente repertorio para ponerle nombre a esas cosas que hace y cuando tú logras explicitar (…), cuando uno menciona eso aparecen otros que dicen ´a mí también me pasó esto que mis estudiantes no podían reaccionar´…. (Manuel:37)

Adicionalmente, 4 formadores (5,17%) refieren el uso de experiencias y prácticas de otras docentes transformadas en recursos didácticos en formato de análisis de casos. Los casos suelen recoger problemáticas y situaciones comunes en el contexto universitario que pueden ser analizadas conjuntamente. Otro de los motivos expresados se relaciona con que los docentes tendrían menos reparos en analizar críticamente una práctica que no es la propia.

Respecto al uso del conocimiento académico en la enseñanza de la reflexión se identifican dos maneras. En primer lugar, el conocimiento académico viene a contribuir al análisis de la práctica como otro conocimiento más, sin superioridad en relación al conocimiento práctico. A continuación se presenta un ejemplo:

> […] en un momento lo relacionamos con este primer trabajo de análisis del currículum prescrito; entonces estas tensiones que aparecen, por ejemplo, cuando yo identifico racionalidades o ideologías en mi programa se explicitan más en este segundo trabajo como [p.e.] mi programa tiene una racionalidad técnica pero lo que yo veo en la práctica es muy distinto a lo que observé solamente de lo escrito. (Belén:29)

En segundo lugar, cuando se usa el conocimiento académico como referente del quehacer docente, éste tiene el sentido de definir y orientar las “buenas prácticas” a partir de lo que la teoría ha descrito. Estas percepciones remiten a un carácter primordialmente academicista de la docencia del profesorado universitario y, por lo tanto, la evidencia teórica es el conocimiento al que le otorgan legitimidad.

Por otra parte, señalar que el conocimiento académico tanto para interpretar la práctica como para ser un referente de buenas prácticas, fue destacado por 8 formadores que declararon usar ambos recursos.

d. Formas de enseñar la reflexión

Finalmente, los resultados obtenidos respecto de las maneras en que los formadores buscan dinamizar la reflexión en los programas de formación analizados son muy variadas. Todas las formas de enseñanza descritas suelen presentarse de manera interrelacionada en las percepciones que expresan los formadores (Tabla 5).

Tabla 5. *Representaciones de los formadores respecto de las formas de enseñar a reflexionar.*

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Participantes
Identificar problemas	53	32,91%	11
Tensionar la actuación	32	19,87%	11
Explicitar la práctica	25	15,52%	9
Tensionar el deber y el hacer	19	11,80%	9
Argumentar su propuesta didáctica	17	10,55%	5
Valorar la propuesta didáctica	6	3,72%	4
Tensionar las creencias	6	3,72%	2
Argumentar su discurso	3	1,86%	1
Total	161	100%	12

Fuente: elaboración propia.

Desencadenar la reflexión

Por una parte, la mayoría de los formadores (n=11) siguen estrategias que buscan movilizar la reflexión a través de la identificación de problemas o dificultades de la propia práctica de los docentes asistentes al curso, tensionando sus creencias o la propia actuación docente. Conceptos como “crisis”, “quiebre”, “tensión”, “cuestionamiento” o “preguntas detonantes” aparecen como el énfasis que varios formadores quieren transmitir: para reflexionar es necesario poner en duda lo conocido. Lo anterior se expresa con claridad en la siguiente cita:

> Todas las actividades de las clases tienen una pregunta por detrás […], y eso va a permitir hacer otras preguntas, ya sea sus compañeros o yo mismo voy [a] plantear otra pregunta que les haga poner en crisis esta seguridad. (Diego:69)

Dos formadores señalaron utilizar preguntas que obligan a elicitar las representaciones previas de los docentes y sus creencias (3,72%) en torno a ciertos componentes del proceso educativo como: su rol de enseñante, características de sus estudiantes, o el sentido de la materia que enseñan:

> [les pregunto] ¿cómo me doy cuenta de que mis estudiantes están aprendiendo? ¿cuáles son los principales problemas que mis estudiantes tienen al momento de…? ¿qué aspectos de mi práctica quiero cambiar? (Manuel:6)

Los formadores declaran que piden a los docentes que piensen en su actuación y se pregunten por el propósito de sus decisiones. Para ello, algunos formadores utilizaron conceptos teóricos como "alineamiento constructivo" o afirmaciones contundentes que forzaran a los docentes a tomar una posición ante determinadas situaciones hipotéticas de aula.

Asimismo, algunos entrevistados señalaron que buscan identificar posibles brechas entre lo que piensan y lo que dicen que hacen los participantes o lo que indica la teoría y lo que ocurre en la implementación de sus propuestas.

En conjunto, las formas de enseñar a reflexionar relacionadas con desencadenar o dar inicio a la reflexión corresponden al 68,3% del total de menciones de los entrevistados, muy por delante de las acciones para profundizar en la comprensión de la práctica.

Profundizar la reflexión

Por otra parte, y en menor medida, los formadores declaran que la reflexión se moviliza profundizando en los elementos que la componen (31,7%), a través de la solicitud de dar consistencia a la comprensión inicial de las situaciones y/o problemáticas de la práctica. Ello remite a la idea de que reflexionar sobre la práctica debe permitir conocer mejor el contexto educativo y que las respuestas que puedan formular deben considerar las necesidades de su realidad, como se señala a continuación:

> Yo creo que se relaciona principalmente con contextualizar el proceso, saber que no todas las prácticas pedagógicas deben ser iguales, y de ahí la importancia de observar mi propia práctica, en mi contexto, y bajo los propósitos que tenga la carrera en la cual estoy trabajando o las competencias que se desarrollen para cierto perfil profesional. (Belén:58)

Del mismo modo, algunos formadores señalaron que pedían a los docentes que hicieran explícito el conocimiento práctico mediante la argumentación de su propuesta didáctica, diseño y/o implementación. Con ello los formadores pretenden lograr que los docentes puedan reconocer aquellos elementos menos visibles de la práctica:

> Una cosa que a lo mejor no es tan explícita, pero creo que inconscientemente insisto en el proceso, es que justamente no sean sólo opiniones (…), pero si ya estamos en esto vamos buscando razones de por qué estamos diciendo esto. (Diego:51)

Finalmente, los formadores enuncian que el profesorado profundiza en su reflexión en la medida en que puede dar consistencia a su análisis. Cuando dichos docentes ya han identificado aspectos problemáticos de su práctica, un grupo minoritario de formadores les invitan a ir más allá mediante la valoración de su propuesta y/o actuación docente, dado que los consideran preparados para tomar algo de distancia y juzgarla usando los criterios teóricos y prácticos aprendidos en clase.

Discusión

Siendo el objetivo de esta investigación identificar y analizar las representaciones que los formadores del profesorado universitario tienen sobre la enseñanza de la reflexión en programas en los cuáles además de reflexionar sobre la práctica han de enseñar contenidos académicos relativos, se observó una gran de diversidad de posturas.

Los resultados sugieren, en primer lugar, que los formadores tienen dificultades para definir la reflexión (Clarà, 2015). Sin embargo, ponen de relieve las ideas de "proceso" y "herramienta", considerando a la reflexión como un medio para lograr otros fines que el propio de la reflexión en sí misma.

En segundo lugar, se identifican dos finalidades predominantes: la comprensión y la innovación de la práctica. Respecto de la comprensión de la práctica, la reflexión debe contribuir a mejorar el conocimiento del quehacer docente, tanto en el aula como fuera de ella, en el entendido que la práctica está fuertemente influenciada por la estructura social, económica y política en la cual se desarrolla (Noffke y Brennan, 2005; Tessema, 2008). Igualmente, la comprensión de la práctica se relaciona con la posibilidad de dotar al profesorado de criterios de decisión y valoración de la propia práctica, así como deldesarrollo de un *habitus* reflexivo que forme parte de cómo vive la docencia (Perrenoud, 2004; Sanjurjo, 2012).

En cuanto a la enseñanza de la reflexión centrada en la innovación, la reflexión tiene como propósito dar una respuesta a problemáticas concretas del aula (Margalef y Pareja, 2008). Así la reflexión es un proceso que sostiene la elaboración por parte de los docentes participantes de propuestas didácticas y evaluativas que mejoren su aprendizaje de la profesión. Esta finalidad de la reflexión, muy marcada en nuestros datos, viene influida por el objetivo que recogen los programas de formación del profesorado universitario de incentivar la innovación incorporando criterios de calidad gubernamentales (Pérez-Lorca et al., 2022).

En menor medida los resultados también mostraron coincidencia con otros estudios que sitúan la reflexión como una vía para lograr un cambio en las concepciones que los docentes tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de este modo, eliminar las barreras que dichas creencias podrían suponer para fomentar la innovación en el contexto universitario (Barrón, 2015).

En tercer lugar, los formadores declararon el uso de distintos saberes para enseñar a reflexionar sobre la práctica: saberes de tipo académico y de tipo práctico. Al relacionar los resultados de las finalidades de la enseñanza de la reflexión con el uso del conocimiento académico y práctico es posible observar distintas combinaciones. Cuando prima la finalidad de reflexión para innovar la práctica, el conocimiento académico actúa como referente de "buenas prácticas" y el propio quehacer es analizado bajo esta lente. A pesar de que los formadores tienen una visión más integradora de la reflexión en los procesos de enseñanza, aun predomina una mirada más tecnocrática del quehacer docente que se refleja en la orientación teórica sobre la práctica (Mauri *et al*., 2015). Por otra parte, cuando existe una finalidad focalizada en mejorar la comprensión de la práctica, el conocimiento académico actúa como un elemento más para el análisis, iluminando la reflexión de la práctica misma. En ocasiones, los formadores utilizan el conocimiento académico para mantener el "desequilibrio" cognitivo y emocional

necesario para que los participantes exploren hipótesis y profundicen en sus análisis (Gelfuso y Dennis, 2014). El conocimiento práctico también constituye uno de los elementos que colaboran al análisis. Cuando se trata de comprender, innovar y valorar el quehacer docente se acude tanto a la propia experiencia como a la experiencia de los pares. Resulta interesante el énfasis en el intercambio de experiencias entre los participantes para favorecer la reflexión conjunta (García Campos et al., 2022; Mauri *et al*., 2017), lo que puede entenderse como un mecanismo de ampliación del repertorio inicial de los participantes para conversar con las situaciones analizadas (Schön, 1998).

En cuanto a las maneras en que los formadores organizan la enseñanza de la reflexión, los resultados obtenidos han mostrado distintas combinaciones. Esta diversidad refleja la confluencia de propósitos propios del formador con las finalidades institucionales, así como la necesidad de priorizar el uso de un conocimiento por encima de otro para reflexionar dependiendo de las características de cada situación en particular. Así, para iniciar los procesos de reflexión los formadores señalaron recurrentemente el uso de tensiones para crear incertidumbre respecto de la actuación docente, propuestas y creencias del profesorado. Estas tensiones pueden elicitarse a través de preguntas relativas al conocimiento académico o bien al conocimiento práctico. Otra de las estrategias utilizadas es pedir a los profesores explicitar la práctica y de esta manera ayudar a los participantes a hacer visibles los motivos, sentimientos y creencias que cada uno sostiene –de manera habitualmente implícita– detrás de la propia actuación (Solís et al., 2011). Si bien las situaciones de enseñanza comentadas por los formadores no refieren a tareas específicas, sí lo hacen a preguntas que interpelan las experiencias que ellos comentan. Lo anterior también se relaciona con la idea de que la reflexión ayuda a hacer consciente las *gestalts* que nutren el repertorio profesional inicial de los docentes (Korthagen, 2010) o sus representaciones situacionales (Clarà et al., 2019) y, en definitiva, su conocimiento práctico.

Otra forma de enseñar a reflexionar incluye el uso de recursos para profundizar en la reflexión. Para ello, desarrollan un proceso de análisis y síntesis continuo en consonancia a lo planteado por algunos autores (Mauri et al., 2016), expresado en la revisión de propuestas didácticas y el análisis de su posterior implementación. El modo concreto en el que este proceso se lleva a cabo es, mayoritariamente, el cuestionamiento y la problematización y resolución de la práctica. Al tratarse de cursos con un temario predefinido sobre el aprendizaje de saberes psicoeducativos, el análisis de casos (propios o prototípicos) emerge como una estrategia muy utilizada para abordar estos contenidos y, apoyándose en ella, los formadores fomentan la identificación de problemáticas de la práctica derivadas del cuestionamiento de su actuación. Aunque en menor medida, aparecen también referencias a profundizar en las situaciones concretas de la práctica centrándose en la comprensión de lo que sucede y en la clarificación de los elementos que intervienen en la situación antes de pasar a tomar decisiones de resolución de la misma. Estas formas de enseñanza de la reflexión se acercan a la perspectiva que sitúa la discusión conjunta de situaciones de la práctica en el centro de la mejora de la reflexión (Dewey, 1933; Mauri *et al*., 2016; 2021; Schön, 1987; 1998).

En suma, los resultados de este estudio ofrecen evidencias importantes sobre la manera en que los formadores del profesorado universitario conciben la reflexión, su incorporación en los programas de formación, su finalidad, el rol del conocimiento práctico y académico en su enseñanza y las estrategias docentes para ayudar al profesorado a

reflexionar mejor. El estudio también ha puesto de manifiesto el compromiso de los formadores por enseñar a reflexionar a pesar de la tensión que implica desarrollar una competencia reflexiva al mismo tiempo que se enseñan contenidos académicos

Reconocemos las limitaciones de este estudio, siendo la más evidente que se exploran las percepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión desde un punto de vista general y que, en consecuencia, es solo un primer paso en el que será posible contextualizar el estudio de las decisiones específicas que los formadores toman en la implementación de sus propuestas didácticas. Esperamos que las aportaciones sobre la enseñanza de la reflexión alcanzadas en este estudio puedan contribuir en futuras investigaciones interesadas en el análisis de las actuaciones docentes y ayudas educativas situadas que favorecen el desarrollo de la reflexión en el profesorado universitario.

Notas

A lo largo de este escrito hemos adoptado el uso mayoritario de la forma masculina para identificar a los entrevistados con el objetivo de facilitar la lectura. Sin embargo, rogamos al/la lector/a tenga a bien interpretar esta forma en todos los casos como una forma genérica.

Agradecimientos

Este estudio se realizó dentro en el marco del proyecto de investigación "*Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente*" financiado por financiado por ANID, Subdirección de Capital Humano, Doctorado Becas Chile, 2018-72190178.

Referencias

Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(3), 345-357.

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 3. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436

Benavides, C. y López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, *23*(1), 71-88. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psycology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Calderón, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *52*(2), 146-158. https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.11

Carli, M. (2020). Teaching4Learning@UniPD: The experience of the Department of Physics and Astronomy. *Il nuovo cimento C*, *43*(4-5), 1-10.

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, *66*(3), 261-271. https://doi.org/10.1177/0022487114552028

Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, *42*(2), 175-191. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626

Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, T. y Luna, E. (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 28.

Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*. Número Especial, *1*, 71-86. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005

Dewey, J. (1933). *Essays and How we think. The Later Works of John Dewey*, Volume 8. Boydston (ed). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Din, C., Alharbi, H., MacInnis, M., Mardjetko, A., Archer-Kuhn, B., Jamniczky, H. y Jacobsen, M. (2022). Leadership, SoTL, and Mentorship in a Teaching Scholars Community of Practice. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, *5*, 94-99.

European Commission, Eurydice y EACEA. (2018). Chapter 2: Learning and Teaching. En M. Gaebel & T. Zhang (Eds.), *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation* Report. European University Association. https://doi.org/10.2797/265898

Feixas, M., Engfer, D., Zimmermann, T., Zellweger, F. y Flepp, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24*(2). https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227

Foong, L.Y.Y., Nor, M B.M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, *19*(2), 225-242. https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406

García Campos, M.D., Canabal García, C. y Margalef García, L. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *20*(2), 91-106. https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665

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

Gonzalez, P., Mueller, B., Merry, K., Jone, C. y Kelder, J.A. (2021). Changing teaching practice: The evolving purpose of the teacher in higher education. Journal of University *Teaching and Learning Practice*, *18*(6), 1-11. https://doi.org/10.53761/1.18.6.01

Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, *26*(1), 98-106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001

Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 104-116. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.007

Mas, Ó. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(69), 437-470.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *14*(2), 287-309. https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, *43*(4), 427–443.

Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2014). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(3), 341-360. https://doi.org/10.1174/021037013807533025

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martinez, A., Cubero, M. y Usabiaga, A. (2015). Collaborative reflection and tutor 's assistance in teacher education. Two case studies on case-based reflection settings. *EAPRIL*, 141-152.

Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2021). Una propuesta de prácticas de formación de maestros con sentido profesional reflexivo y en colaboración entre la escuela y la universidad. En Mauri, Onrubia y Colomina (eds.) *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad. Pautas e instrumentos.* (pp. 17-44). Madrid: Octaedro.

Noffke, S. y Brennan, M. (2005). The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis. *International Journal of Progressive Education*, *1*(3).

Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, *8*(1), 31-46. https://doi.org/10.1080/14623940601138899

Pérez-Lorca, A., Mauri, T. y Colomina, R. (2022). Programas de formación del profesorado universitario en Chile: características, propósitos y enseñanza de la reflexión. *Foro Educacional*, *39*, 7-36. https://doi.org/10.29344/07180772.39.3162

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Qi, S. (2009). Case study in contemporary educational research. *Cross-cultural Communication*, *5*(4), 21-31.

Rantatalo, O. y Karp, S. (2016). Collective reflection in practice: an ethnographic study of Swedish police training. *Reflective P*ractice, *17*(6), 708-723. https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1206881

Ravanal, E. (2016). Coordinación y aprendizaje en una comunidad de práctica con profesores universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *15*(29), 15-28. https://doi.org/10.21703/rexe.20162915281

Sanjurjo, L. (2012). Socializar Experiencias de Formación en Prácticas Profesionales: Un modo de Desarrollo Profesional. *Praxis Educativa*, *16*(1), 22-32.

Saroyan, A. y Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, *46*, 92-101. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008

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

Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, *37*(1), 127-147. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100007

Stes, A., Min-leliveld, M., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research* Review, *5*, 25-49. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001

Tessema, K.A. (2008). An exploration for a critical practicum pedagogy: Dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Educational Action Research*, *16*(3), 345-360. https://doi.org/10.1080/09650790802260299

Vykhrushch, V.O., Romanyshyna, L.M., Pehota, O.M., Shorobura, I.M. y Kravets, R.A. (2020). The efficiency of training a teacher at higher education institutions of different profiles. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 67-78. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.67

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Londres: Open University Press.