

Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva*

José Villalobos**

E-mail: josesv@ula.ve

Universidad de los Andes

Mérida – Venezuela

Carmen M. de Cabrera***

E-mail: carmenmota@ula.ve

Universidad de los Andes

Mérida – Venezuela

Resumen: Existen muchas razones por las cuales los docentes deberían desarrollar una práctica reflexiva. Quizá la más importante de todas es la necesidad de enfrentar las incertidumbres, relacionadas con la toma de decisiones diarias que afectan la vida de los estudiantes. Este artículo intenta explicar el constructo “reflexión de los docentes” y la necesidad de que se conviertan en actores analíticos. Los docentes que desarrollan el hábito y las destrezas de reflexionar sobre su práctica pedagógica, son más efectivos en satisfacer las necesidades de sus estudiantes, en desarrollar un entendimiento más profundo de las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en crecer continuamente como profesionales.

Palabras clave: reflexión, práctica reflexiva, docentes.

* Fecha de recepción: 13-10-2008.

Fecha de aceptación: 14-04-2009.

** Agradezco el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes al proyecto de investigación H-1001-06-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

*** Se agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes al proyecto de investigación H-1123-07-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

Abstract: There are many reasons for teachers to develop as reflective practitioners. Perhaps the most important is that teachers need to be reflective in order to deal with the inevitable uncertainties involved in everyday decisions that affect the lives of their students. This article attempts to explain the construct “teacher reflection” and the need for teachers to become reflective practitioners. Teachers who develop the habit and skills of reflective practice are more effective in meeting students’ needs, in developing a more profound understanding of issues related to the teaching and learning processes, and in growing continuously as professionals.

Keywords: Reflection, reflective practice, teachers.

Résumé: Nombreuses sont les raisons pour lesquelles les enseignants devraient développer une pratique réflexive. La raison la plus importante pourrait être la nécessité de faire face aux incertitudes associées à la prise de décisions quotidienne pouvant perturber la vie des étudiants. Cet article essaie d’expliquer la construction “réflexion des enseignants” leur permettant de devenir des acteurs analytiques. Les enseignants qui développent l’habitude et les compétences de réfléchir sur leur pratique pédagogique sont plus efficaces au moment de satisfaire les besoins de leurs étudiants, de développer une compréhension plus profonde concernant les différentes situations des processus d’enseignement et d’apprentissage et de grandir continuellement en tant que professionnels.

Mots-clés: réflexion, pratique réflexive, enseignants.

1. Introducción

Por ser el proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad compleja que requiere del aprendizaje continuo así como también de la capacidad de ser crítico, muchos perciben el desarrollo de la práctica reflexiva como el basamento para lograr una competencia profesional alta. Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas de clases en la actualidad, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda.

De igual forma, el contexto pedagógico actual, caracterizado por la diversidad creciente que existe entre los estudiantes, requiere del docente la capacidad para adaptarse y ajustarse a un conjunto de diferencias étnicas, estatus socio-económico, niveles de desarrollo, motivación para aprender y obtener logros, entre otras. Para poder responder de manera apropiada a esta diversidad, se requiere de la presencia de maestros que sean reflexivos. El asumir una actitud reflexiva contribuye a que los docentes reconozcan comportamientos y prácticas que inhiben su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos vitales para enfrentar las diferencias de todos los estudiantes en una sociedad heterogénea que se mueve hacia una comunidad donde la globalización es el común denominador.

Como si lo señalado anteriormente no fuera suficiente, las crecientes demandas recientemente impuestas a los docentes a través de disposiciones gubernamentales, a menudo conducen a sentimientos de alienación y aislamiento que los hacen sentir como simples peones del sistema educativo. Sin embargo, cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios. De esta forma, los ‘profesionales reflexivos’ llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no sólo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial.

Otro de los aspectos positivos de la reflexión continua es la posibilidad que tienen los docentes de liberarse de la rutina y de los actos impulsivos al permitirles actuar de una forma más deliberada e intencional. A pesar de que el seguimiento de una rutina influye en la carrera profesional de los docentes, si éstos se convierten en esclavos de esa creciente rutina, eventualmente pueden sentirse imposibilitados

para contribuir efectivamente en el desarrollo de otros así como en sus propias carreras profesionales. Cuando la enseñanza se hace tan rutinaria hasta el punto de convertirse en el equivalente de un acto mecánico, puede conducir al agotamiento y al desgaste mental, físico y emocional. La acción rutinaria es guiada por circunstancias, por tradiciones y por el ejercicio de autoridades externas (Zeichner y Liston, 1996). Por otra parte, la práctica reflexiva implica asumir, de manera voluntaria y espontánea, la responsabilidad para considerar acciones personales que contribuyan al mejoramiento profesional.

Finalmente, las nociones emergentes en relación con la calidad de la enseñanza apoyan la idea de que los docentes se desarrollan como profesionales reflexivos. Una enseñanza de calidad está en constante evolución. Para ello, existen ciertos aspectos que son importantes y que merecen ser mencionados: los importantes cambios curriculares que proporcionan mayor énfasis a la integración de áreas de contenido, la enseñanza significativa, el diálogo interactivo, la socialización y la colaboración requieren de cambios fundamentales en la forma en la que los docentes perciben su rol. Estas aulas de clase sujetas a tantos cambios requieren de una redefinición del rol del docente como un mediador social, un facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo (Larrivee, 2000). La posibilidad de funcionar en estos roles comienza con la auto-conciencia, la auto-indagación y la auto-reflexión por parte del docente. Al cumplir con estos roles, el docente, a su vez, ayuda a sus estudiantes a aprender a ejercitar la auto-dirección, la auto-regulación y la auto-reflexión, cualidades éstas que son básicas para los ciudadanos democráticos del siglo XXI.

Este cambio está caracterizado por una nueva visión y conceptualización de las lecciones dirigidas por el docente a un aprendizaje más participativo y colaborativo, de los requerimientos por parte del docente para que los estudiantes realicen tareas específicas al desarrollo de diálogos interactivos, y de los interrogatorios por

parte de los docentes a los estudiantes, generando, de esta manera, sus propias preguntas. Es así como el rol del docente se re-direcciona de un intencionado ‘controlador del aprendizaje’ a un ‘facilitador del aprendizaje’. Por su parte, el estudiante cambia de un ‘recipiente pasivo’ inmerso en una instrucción dirigida por el docente al de un ‘participante interactivo’ que a menudo se desenvuelve con sus compañeros en una variedad de modalidades colaborativas. Esta transformación se encuentra guiada por la idea de que los estudiantes construyen su propio significado y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

El objetivo explícito de la práctica reflexiva es el de lograr un conocimiento y una comprensión profunda que formará la base no sólo para considerar alternativas educativas, sino además para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la práctica a través de la carrera profesional que desarrolle el docente. Convertirse en un practicante de la reflexión significa crecer y expandirse de manera perenne y abrirse a una mayor variedad de opciones posibles y respuestas a las situaciones del salón de clases. Construir el hábito de la práctica reflexiva permite a los docentes desenvolverse con facilidad en el ambiente dinámico del aula de clases. Los que practican la reflexión se manejan en una espiral de aprendizaje permanente en el cual emergen los dilemas, iniciando constantemente un nuevo ciclo de observación, planificación, acción, reflexión, y adaptación, para luego continuar con el ciclo.

2. Práctica reflexiva del docente

Usualmente, se le acredita a Dewey (1910/1933, 1938) la influencia fundamental sobre la reflexión en la educación. Este autor distinguió entre la acción concebida como rutina y la acción que es reflexiva, y contrastó el pensamiento crítico con los hábitos de pensamiento que no son sistemáticos, que carecen de evidencia, que se apoyan en creencias o suposiciones erróneas o que inadvertidamente

se someten a la tradición y a la autoridad gubernamental. Aunque Dewey inicialmente propuso sus ideas hace casi un siglo, el espíritu del concepto de reflexión permanece esencialmente inalterable.

Al principio de los años ochenta, la noción de práctica reflexiva fue popularizada en los Estados Unidos, en primer lugar por el trabajo de Schön (1983, 1987), el cual criticó la prevaleciente representación del docente como un técnico. Schön hizo frente a esta noción, sustituyéndola por la conceptualización del docente como un individuo comprometido, responsable y autónomo en la toma de decisiones, el cual aprende continuamente de sus experiencias y reconstruye su propia experiencia a través de la constante introversión.

El término reflexión caracteriza una forma de pensamiento que acepta la incertidumbre y reconoce los dilemas (e.g., Dewey, 1910, 1933; Kelsey, 1993; King y Kitchener, 1994; Osterman y Kottkamp, 2004; Sparks-Langer y Colton, 1991). En sus escritos, Dewey (1938) afirmaba que la capacidad para reflexionar se inicia sólo después del reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de incertidumbres. El desconcierto ocasionado por el reconocimiento de que existe un problema, compromete al pensador reflexivo a convertirse en un indagador activo, involucrado tanto en la crítica de conclusiones actuales como en la generación de nuevas hipótesis. Otra característica del pensamiento reflexivo es la evaluación continua de las suposiciones, creencias e hipótesis educativas a la luz de la información existente y de otras interpretaciones razonables relacionadas con la misma. Las decisiones resultantes permanecen abiertas para una posterior comprobación y reformulación.

Teóricos del aprendizaje experiencial como John Dewey y Jean Piaget (citados por Osterman y Kottkamp, 2004) mantienen que el aprendizaje es más efectivo cuando comienza con una experiencia, en particular, las que son de tipo problemático. Schön (1983) sugiere que aquellos dilemas que los practicantes de la reflexión enfrentan en el

mundo real, no conducen a decisiones claras. Por el contrario, enfrentar estos dilemas requiere de improvisación, inventiva y experimentación; en otras palabras, requiere entrar en un ciclo de indagación. Un problema, definido como ‘una discrepancia entre el presente y lo deseado, o una intención y el impacto real’, estimula una investigación posterior, lo cual motiva al docente a buscar una comprensión más profunda de la situación y la búsqueda de una mejor solución.

Sin importar las distintas denominaciones utilizadas, tales como incertidumbre, discrepancia, dilema, problema o conflicto, cualquier tipo de experiencia incierta constituye un estímulo valioso tanto para el desarrollo cognoscitivo, como para los cambios de conducta. Si bien es cierto que la experiencia es el punto de partida para el aprendizaje, éste no ocurre sin una reflexión sobre la experiencia.

3. Definición de práctica reflexiva

A continuación, se presentan algunas definiciones relacionadas con la práctica reflexiva que se ubican en la literatura de las dos últimas décadas:

- Un diálogo de pensamiento y acción a través del cual adquirimos más destrezas (Schön, 1987).
- Un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas (Cruikshank y Applegate, 1981).
- Una forma de abordar la investigación que involucra un compromiso personal orientado hacia el aprendizaje y mejoramiento continuo (York-Barr, Somniers, Olier y Montie, 2001).
- La práctica de analizar acciones, decisiones o productos enfocándose en el proceso (Killion y Todnem, 1991).
- Una orientación crítica y cuestionadora y un profundo compromiso hacia el descubrimiento y análisis de la información

relacionada con la calidad de la acción delineada de un profesional (Bright, 1996).

- La disposición para aceptar responsabilidades en la práctica profesional (Ross, 1990).

- Un proceso sistemático y comprensivo de recolección de información enriquecido por el diálogo y el esfuerzo colaborativo (Osterman y Kottkamp, 2004).

- El uso de niveles de pensamiento de orden superior, tales como la exploración crítica y la metacognición, las cuales nos permiten ver más allá de comportamientos y hechos aislados y percibir un contexto más amplio para lograr una comprensión de esos comportamientos y hechos (Hatton y Smith, 1995).

- La capacidad para pensar de manera creativa, imaginativa y, eventualmente, autocrítica acerca de la práctica pedagógica (Lasley, 1992).

- Un proceso continuo de examen y refinación de la práctica docente, centrada de manera variable en los contextos personales, pedagógicos, curriculares, intelectuales, sociales y/o éticos asociados con el trabajo profesional (Cole y Knowles, 2000).

Como puede deducirse de estas definiciones, la ‘reflexión’ implica algo mucho más profundo que el pensar en cómo mantener a los estudiantes concentrados en una tarea determinada. Antes por el contrario, implica el conocimiento y manejo de todo un repertorio de conocimientos, actitudes, comportamientos y destrezas en el manejo del salón de clases, los distintos diseños de instrucción, el establecimiento de estrategias e instrumentos de evaluación y la interacción entre los estudiantes, los colegas y los padres y representantes.

4. Atributos y actitudes de los docentes que practican la reflexión

Para que los docentes puedan convertirse en practicantes de la reflexión, deben poseer ciertas cualidades o atributos y asumir

actitudes que los diferencian marcadamente de los que no la practican.

4.1. Los practicantes de la reflexión asumen una posición de búsqueda constante de información

La búsqueda constituye una exploración activa para lograr comprender la realidad de nuestro entorno. En esta constante indagación, pasamos de la incertidumbre a la curiosidad, y de la defensa de nuestras perspectivas hacia la exploración de otras. La práctica docente es de naturaleza dinámica y está siempre abierta a posterior investigación. La búsqueda constante de información ayuda a los docentes a construir su propio significado y a convertirse en compañeros que ayudan a otros a hacer lo mismo.

4.2. Tres actitudes esenciales de los practicantes de la reflexión

Las tres actitudes esenciales o disposiciones mentales descritas originalmente por Dewey (1933, 1938) son consideradas aún como la base de la práctica reflexiva. Estas actitudes son las siguientes: amplitud mental, responsabilidad y entusiasmo.

La amplitud mental es la disposición para considerar nuevas evidencias a medida que ocurren, y admitir la posibilidad de error. Además, implica estar abiertos a otros puntos de vista, en el entendimiento de que existen muchas formas de percibir una situación o evento particular y permanecer abiertos ante la posibilidad de cambiar nuestra propia perspectiva. Parte de esta capacidad también se refleja en la necesidad de evitar la imposición de una postura particular o en el deseo de siempre tener la razón. Implica escuchar diferentes puntos de vista como formas válidas de pensamiento y no como amenazas. Zeichner y Liston (1996) concibieron la apertura mental como “el deseo activo de escuchar más de una perspectiva, prestar una completa atención a posibilidades alternas y reconocer

la posibilidad de errar aun en el caso de nuestras más profundas creencias” (p. 28). Para lograr este objetivo, es necesario desarrollar la capacidad para la auto-crítica. Los docentes que no son capaces de reconocer sus errores tienden a culpar a sus estudiantes por cualquier problema que surge durante cualquiera de las fases del proceso educativo. Por ejemplo, en el caso de que el 90% de una clase reprobara un examen, los docentes que manifiestan una amplitud mental pueden considerar la posibilidad de que el material didáctico o de que el método o el enfoque de enseñanza hayan fallado, en lugar de acusar a sus estudiantes de no haber estudiado. De igual forma, buscan continuamente nueva información que se opone a las creencias que sobre la enseñanza se tienen como ciertas, permitiéndoles, de esta forma, visualizar una mayor variedad de soluciones potenciales y aumentar las probabilidades de que los dilemas sean resueltos.

La segunda disposición mental a la que hizo referencia Dewey (1933, 1938) para la práctica reflexiva, es la responsabilidad, la cual se refiere al manejo cuidadoso de nuestros propios actos, especialmente aquellos que afectan a nuestros estudiantes. Para Dewey el pensamiento reflexivo conduce a la acción responsable, la cual se refleja en la habilidad que muestra el docente para examinar la toma de decisiones (acerca del currículo, de la instrucción, de la evaluación, de la organización y de la gerencia de la educación) desde un marco filosófico coherente acerca de la enseñanza y del aprendizaje. La responsabilidad implica, además, la capacidad para reconocer que lo que decidamos hacer tendrá un impacto en la vida de nuestros estudiantes de una forma prevista o imprevista. Involucra, además, las diferentes formas positivas y negativas con las que nuestras acciones pueden influir en otros, sin importar cuáles sean los resultados.

En cuanto al entusiasmo, la tercera de las disposiciones mentales descritas por Dewey, se piensa que cuando las personas están verdaderamente interesadas en una causa, se dedican

arduamente a la misma con una disposición positiva. Los docentes que asumen una actitud de entusiasmo abordan todas las situaciones con la convicción de que pueden aprender algo nuevo. La necesidad de saber es la fuerza que impulsa su aprendizaje. Farell (2004) caracterizó esta cualidad como “un compromiso para aprovechar cada oportunidad para aprender” (p. 46).

4.3. Tres prácticas esenciales para convertirse en un practicante de la reflexión

Aun cuando no es posible prescribir un procedimiento paso a paso, existen acciones y prácticas fundamentales para desarrollarse como un practicante de la reflexión. Las siguientes tres prácticas son elementales: (1) Autorreflexión, (2) Investigación continua y (3) Resolución constante de problemas. La primera deja abierta la posibilidad para la reflexión, mientras que las otras permiten la posibilidad de desarrollar una práctica pedagógica que acepta los dilemas, reconoce las limitaciones contextuales y considera múltiples explicaciones posibles para diferentes eventos y circunstancias.

4.4. La reflexión como práctica sistemática

Dedicar algo de tiempo para considerar cuidadosamente nuestras acciones y el cuestionamiento crítico acerca del impacto de nuestro propio comportamiento, nos mantiene, como docentes, alertas acerca de las consecuencias de nuestras acciones sobre los estudiantes. Resulta vital involucrarse en una constante reflexión sistemática, lo cual puede lograrse al convertirla parte de nuestra práctica diaria. Mantener un diario representa un vehículo para asegurarnos el tiempo que se dedicará a la reflexión diaria y un instrumento para registrar los inevitables dilemas implícitos en las decisiones diarias que afectan a nuestros estudiantes. Cualquier

esfuerzo orientado hacia la práctica reflexiva involucra la negociación de cualquier sentimiento de frustración e inseguridad, y contribuye a que los docentes acepten que estos sentimientos constituyen una parte natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5. La indagación continua

Esta práctica implica el cuestionamiento constante acerca del estado actual de lo que ocurre a nuestro alrededor y la sabiduría convencional a partir de la búsqueda de nuestra propia verdad. Convertirse en un examinador de la verdad sin temores, significa explorar nuestras creencias relativas tanto al aula de clases como a las prácticas escolares.

4.6. Resolución continua de problemas

Los que constantemente solucionan problemas nunca se muestran satisfechos con que tengan todas las respuestas y están en constante búsqueda de información. Los problemas representan oportunidades para buscar mejores soluciones, construir relaciones y enseñar a los estudiantes nuevas estrategias de ajuste de comportamiento dentro y fuera del ámbito escolar. Su modo de acción es la resolución de problemas, no el forzar patrones de operación pre-establecidos. El ámbito del salón de clases sirve como un laboratorio para propósitos de experimentación. Una práctica o procedimiento nunca es permanente. Nuevos razonamientos, comprensiones y perspectivas pueden servir para reevaluar decisiones previas en cualquier momento de la práctica docente.

5. Niveles de reflexión

Lo mismo que en el caso de otros términos populares, la reflexión puede tener una variada gama de significados, dependiendo

de la forma en la que se le utilice en el campo del desarrollo profesional del docente. La literatura describe numerosas fases, niveles, etapas, tipos o dimensiones de la reflexión. Estas descripciones van desde la simple consideración de un aspecto sencillo de una lección hasta la consideración de las implicaciones éticas, sociales y políticas de la práctica pedagógica. Las diversas definiciones que han evolucionado por varias décadas reflejan comúnmente tres (3) niveles (Day, 1993, Farrell, 2004, Handal y Lauvas, 1987, Jay y Jonson, 2002, Larrivee, 2004, Van Manen, 1977). En todas estas descripciones de los niveles de reflexión, la relacionada con la 'crítica' representa el nivel máximo o fin inmediato. Los tres (3) niveles son los siguientes:

- Un nivel inicial centrado en las funciones, acciones o habilidades docentes, en el que generalmente se consideran los episodios de enseñanza como eventos aislados.
- Un nivel más avanzado que considera la teoría y los principios educativos de la práctica actual.
- Un nivel superior en el cual los docentes examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la escuela.

A pesar de las distintas discusiones presentadas en torno a los diversos tipos y grados de reflexión, no existe en la actualidad ninguna terminología aceptada de manera general para definir los varios niveles en el desarrollo de la práctica reflexiva. Un punto de discusión es si los docentes deberían reflexionar acerca de los comportamientos y eventos dentro de los confines del salón de clases, o si ellos deberían incluir la influencia de los contextos sociales y políticos de la comunidad educativa y de la comunidad en general.

El marco conceptual presentado aquí en torno a los tipos y grados de reflexión se asemeja al enfoque anteriormente descrito en cuanto a su naturaleza integral y multifactorial; es decir, representa una secuencia de niveles múltiples que adoptan la terminología de reflexión superficial, reflexión pedagógica, reflexión crítica y auto-reflexión.

5.1. Reflexión superficial

En el primer nivel, las reflexiones de los docentes se centran en las estrategias y en los métodos de enseñanza utilizados para alcanzar objetivos educativos predeterminados. Los docentes se preocupan más por lo que funciona en el salón de clases para mantener a los estudiantes tranquilos y conservar el orden que por cualquier consideración en cuanto al valor que tienen tales objetivos y fines en sí mismos. A este nivel, se ha utilizado el término ‘técnico’ de manera más amplia (Van Mannen, 1977). También se le ha señalado como ‘descriptivo’ (Jay y Jonson, 2002). Aunque este nivel de reflexión es aún bajo, los autores de este artículo prefieren emplear la frase ‘reflexión superficial’ para reflejar un alcance más amplio de esta categoría.

Entre las preguntas típicas que el docente hace a nivel de la reflexión superficial están las siguientes: ¿Pasé mucho tiempo hoy en las actividades de grupo? ¿Cómo puedo hacer para mantener a los estudiantes enfocados en las actividades? ¿Cómo puedo lograr que los estudiantes presten mayor atención?

5.2. Reflexión pedagógica

En el siguiente nivel, los docentes reflexionan acerca de los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica. Probablemente, éste es el nivel que tiene menor consenso en la literatura en lo concerniente a su composición y designación. El mismo ha sido denominado de manera variada como: práctico, comparativo, conceptual, contextual, teórico e intencional. Para efectos de este trabajo, se prefiere utilizar el término ‘pedagógico’ por ser éste un término más inclusivo y fusionar el resto de los otros conceptos para denotar un nivel superior de reflexión basado en la aplicación del conocimiento, de la teoría y/o de la investigación docente.

Los docentes involucrados en la reflexión pedagógica buscan comprender la base teórica de la práctica en el aula para promover una consistencia entre la ‘teoría que apoyan’ (lo que ellos afirman que hacen y creen) y la ‘teoría en uso’ (lo que realmente hacen en el aula de clases). Los docentes que reflexionan a este nivel, pueden determinar cuándo existe discrepancia entre lo que pregonan y lo que practican (por ejemplo, el verse a sí mismos como humanistas y sin embargo repudiar a los estudiantes cuando éstos persisten en desobedecer las normas).

Entre las preguntas que el docente se hace a nivel de la reflexión pedagógica están las siguientes: ¿Cómo puedo mejorar al aprendizaje de mis estudiantes? ¿Sobre qué teoría puedo apoyarme para ofrecerles a mis estudiantes una mejor explicación acerca de las tareas basadas en un aprendizaje colaborativo? ¿Estoy yo ofreciendo a mis estudiantes oportunidades para desarrollar destrezas en la toma de decisiones? ¿Qué más puedo hacer para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con su conocimiento previo? ¿Existe una mejor forma de lograr los objetivos que me he planteado?

5.3. Reflexión crítica

En este nivel, los docentes reflexionan en relación con las implicaciones éticas y morales y acerca de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes. Estos docentes extienden sus consideraciones hasta problemas más allá del salón de clases para incluir ideales democráticos. Al reconocer que las prácticas del salón de clases y de la escuela no pueden separarse de las realidades políticas y sociales en un contexto determinado, los docentes reflexivos se esfuerzan de manera crítica por estar completamente conscientes del conjunto de consecuencias derivadas de sus acciones. Pocos docentes pasan un día sin enfrentar dilemas de tipo ético. Inclusive la evaluación rutinaria del trabajo de los estudiantes implica, de cierta forma, una decisión ética ya que la falta de oportunidad de

aprender, así como el impacto sobre el concepto de sí mismo son consideraciones que siempre están presentes. Aunque dentro de la gama de descripciones de la práctica reflexiva algunos incorporan una postura crítica, muchos no lo hacen. Típicamente, la reflexión crítica es considerada como un nivel superior de reflexión que añade las siguientes dimensiones:

- El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente trae a la labor educativa.
- Una atención consciente acerca de las implicaciones éticas y consecuencias de ciertas prácticas en relación con los estudiantes y su aprendizaje.
- Una exploración acerca de la forma cómo las prácticas instruccionales y otras relacionadas con el salón de clases contribuyen a la equidad social y al establecimiento de una sociedad justa.
- El desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias instruccionales inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social.

La frase ‘reflexión crítica’ es la que tiene mayor consenso en la literatura como un nivel que examina las consecuencias políticas, sociales y éticas de nuestra enseñanza. Algunas definiciones de la reflexión crítica incluyen el campo de la auto-reflexión, también diferenciada en la literatura como de ‘meditación’. Algunos dejan de reconocer esta categoría, mientras que otros la consideran incluida en la categoría de la reflexión crítica.

Algunas de las preguntas típicas que el docente se plantea a nivel de la reflexión crítica son las siguientes: ¿Tienen todos los estudiantes de mi clase oportunidades continuas para ser exitosos? ¿Quién está siendo incluido y quién excluido en esta práctica de la clase? ¿Cómo podría afectar las oportunidades individuales de éxito de mis estudiantes en la forma en la que los agrupo en las actividades de aula? ¿Promueve esta práctica de la clase la equidad? ¿Existen

ciertas prácticas dentro de la clase que de alguna forma favorezcan a grupos particulares de estudiantes (por ejemplo, estudiantes del sexo masculino y del sexo femenino)?

5.4. Auto-reflexión

Los modelos conceptuales que teorizan acerca de tres niveles, generalmente separan el concepto de la auto-reflexión como una entidad separada. York-Barr, Somniers, Oliere y Montie (2001); Hatton y Smith (1995) y Valli (1997) se refieren a esta forma de reflexión como ‘dialógica’, ‘personalística’ y ‘de reflexión hacia adentro’ (interna) respectivamente, resaltando la dimensión del diálogo consigo mismo. Sin embargo, la conceptualización de auto-reflexión como se presenta aquí es un concepto más general pues se centra en el análisis de cómo nuestras creencias y valores, expectativas y presunciones, formación familiar y condicionamiento cultural impactan a los estudiantes y su aprendizaje (Larrivee, 2005). Se trata de un proceso de búsqueda y descubrimiento constante que revela la relación propia con la situación, que va de lo personal a lo profesional. Partiendo de la premisa de que la comprensión del ‘yo’ es una condición indispensable para comprender a los demás, la auto-reflexión garantiza una distinción por sí misma, e incluye un profundo análisis de valores y creencias, contenidos en los supuestos y expectativas que el docente tiene acerca de sus estudiantes.

El comportamiento del docente es promovido por sus creencias acerca de la capacidad y la disposición que tienen los estudiantes por aprender, por sus creencias acerca del comportamiento de los estudiantes, especialmente de aquéllos que poseen una raíz étnica y social diferente y por las expectativas formuladas sobre la base del propio sistema de valores del docente. Las creencias son convicciones que sostenemos con vehemencia, teniendo confianza en su veracidad, aunque reconociendo que no son susceptibles de comprobarse. Son ideas permanentes acerca de lo que es ‘real’.

Las creencias proporcionan el cristal a través del cual visualizamos el mundo. Nuestras creencias moldean nuestra identidad; así, desprenderse de una profunda creencia mueve nuestra propia existencia. Las creencias de un docente pueden ser reafirmantes o frustrantes, expansivas o limitantes. Los valores son perspectivas profundamente arraigadas de lo que creemos que es valioso. Las mismas gobiernan la forma como nos comportamos diariamente y definen las líneas que debemos cruzar o no. Los valores son nuestros ideales; por lo tanto, son subjetivos y despiertan una respuesta emocional. En el proceso de enseñanza, los valores están a menudo en conflicto, obligando al docente a sopesarlos entre sí a la luz de los hechos disponibles. Por ejemplo, un docente puede valorar el hecho de ser consistente y simultáneamente valorar el dar a los estudiantes un trato justo. Por otro lado, existen ocasiones en las que ser justo es ser inconsistente.

A medida que los docentes desarrollan la capacidad de ser auto-reflexivos, se hacen más y más conscientes de cómo son participantes interactivos de los encuentros constantes en el aula de clases, en lugar de inocentes observadores o víctimas. Al desarrollar la práctica de la auto-reflexión, los docentes aprenden a:

(1) Desacelerar su proceso de pensamiento y razonamiento para hacerse más conscientes de la forma como perciben a los estudiantes y cómo reaccionan ante ellos.

(2) Sacar a relucir algunas de las formas inconscientes de responder ante los estudiantes.

Algunas de las preguntas típicas que el docente se hace a nivel de la auto-reflexión son: ¿En qué formas podría yo estar modelando y promoviendo la falta de respeto en el aula de clase o fuera de ella? ¿Qué evita que construya una relación con Pedro, por ejemplo? ¿Existen cosas que esté haciendo que inhiben la auto-gestión del estudiante? ¿Por qué soy tan intolerante ante el comportamiento inapropiado de Luisa, por ejemplo?

Para que los docentes continúen desarrollando su trabajo profesional, necesitan entender las constantes experiencias formativas, así como las influencias que han moldeado y que continúan moldeando sus perspectivas y prácticas. Cole y Knowles (2000) distinguen entre la búsqueda contemplativa (de meditación) y la reflexiva, al describir esta última como equivalente a la auto-reflexión como se le define aquí. Como una base fundamental de la indagación contemplativa, está la noción de que las creencias, detrás de toda práctica, están sujetas a cuestionamiento. La búsqueda reflexiva, por otra parte, es una investigación contemplativa situada dentro del contexto de las historias personales con el propósito de hacer conexiones entre las vidas profesionales y las carreras profesionales y para comprender la influencia personal sobre la práctica profesional.

6. La dirección de la reflexión

Mientras que inicialmente Schön (1983) hizo la distinción entre ‘reflexión en acción’ y ‘reflexión sobre la acción’, Killion y Todnem (1991) añadieron el concepto de ‘reflexión para la acción’, sugiriendo un intento deliberado de cambiar. York-Barr, Somniers, Olieri y Montie (2001) utilizaron la frase ‘dirección de la reflexión’ y añadieron el concepto de ‘reflexión hacia adentro’, detallando cuatro (4) direcciones diferentes que pueden orientar la reflexión. Uno puede reflexionar en el presente, en el pasado, hacia el futuro (para la acción) o reflexionar hacia adentro como se describe más adelante.

La reflexión en acción implica observar el pensamiento y la acción mientras ocurren con el propósito de hacer ajustes inmediatos a medida que los hechos dentro del salón de clases se originan. Aquí ocurre una reevaluación sobre la marcha. La nueva información se conecta con lo que ya se tiene, conocimiento previo, permitiéndole al docente adaptarse a la situación que surge en el momento. A menudo, es difícil reflexionar al mismo tiempo que ocurren los

hechos, pero cuando esto es posible, representa un tipo de reflexión muy poderosa. Una conciencia aguda de lo que ocurre en el presente le permite al docente hacer ajustes a la par que se desarrolla el proceso de enseñanza. Esto requiere un alto nivel de concienciación. Con este tipo de reflexión, por ejemplo, el docente puede percibir que el nivel de trabajo disminuye y hará algo novedoso para recapturar la atención de los estudiantes. Como lo señala Schön (1983), esta forma de reflexión es, a menudo, tácita.

La reflexión sobre la acción es de naturaleza retrospectiva y se utiliza para aprender de la experiencia o el que hacer con el propósito de impactar la gestión futura. A menudo, la reflexión que se realiza durante o simultáneamente con las acciones, resulta difícil en virtud de las múltiples demandas que el docente debe sortear en el aula de clases. Por ejemplo, focalizar la atención cuando se ejecuta una tarea puede afectar la forma en la que el docente interactúa con los estudiantes. Por lo tanto, el reflexionar requiere frecuentemente de una perspectiva de meta-posición, es decir, retrotraerse después que la acción ha ocurrido. Van Manen (1991) se refirió a esta idea como un ejercicio de recuerdo, resaltando que la misma promueve una meditación más profunda acerca de las experiencias pasadas. Meditar después de ser removido de un acontecimiento es probablemente la forma de reflexión más frecuentemente utilizada dado que puede ser demasiado difícil hacerlo mientras se está involucrado en el proceso de enseñanza con tantos aspectos que demandan de la atención simultánea por parte del docente.

El meditar para la acción implica analizar la conducta con el propósito de iniciar algún tipo de cambio. Lo que diferencia este tipo de reflexión es que es pro-activa en naturaleza. Killion y Todnem (1991) sostienen que es el resultado deseado tanto de la reflexión en la acción como sobre la acción. Estos autores establecen que la reflexión no se realiza tanto con el propósito de revisar el pasado o para hacernos conscientes de nuestros procesos metacognoscitivos,

sino para guiar la gestión futura. Farell (2004) señala que los docentes pueden utilizar este tipo de reflexión no solamente para prepararse para el futuro, utilizando el conocimiento de lo que sucedió durante la clase y lo que meditaron después de la clase, sino además como un medio para detectar inconsistencias entre las creencias y la práctica. Los docentes utilizan este tipo de reflexión cuando llegan a reconocer que necesitan cambiar algo, tal como el trato con un estudiante o la estructura de una tarea para ampliar la participación de los estudiantes. Aquí el docente toma en cuenta acciones específicas de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, o comunidad escolar que sean proclives de producir resultados más deseables. El estudio sistemático sobre las prácticas en el aula de clases por medio de la investigación-acción también entra dentro de esta categoría de reflexión para la acción. Al utilizar la reflexión para el trabajo, los docentes son capaces de obviar su insatisfacción con lo que está ocurriendo ahora para concentrarse en cerrar la discrepancia entre la realidad presente y lo que a ellos les gustaría ver.

Conclusiones

Los docentes que se desarrollan como practicantes de la reflexión cuestionan de forma continua las creencias que mueven su actual comportamiento. Sin embargo, el canal para cambiar las creencias no es directo; se logra a través del examen crítico de las creencias, de las interpretaciones y de las expectativas. El cuestionamiento de las creencias, el señalamiento de problemas y la confrontación de creencias limitadas es una experiencia emocional. Examinar la eficacia, el valor y la riqueza de las prácticas del salón de clases crea necesariamente tensión. El promover la tensión, la incertidumbre y la disonancia contribuye a descubrir las múltiples dimensiones de los dilemas y, consecuentemente, revelan un mayor rango de opciones. Reflexionar sobre la práctica pedagógica puede resultar a veces desalentador y frustrante, al mismo tiempo que

fortalecedor y regocijante. Del conflicto y de la molestia pueden surgir aprendizaje y conocimiento.

Para desarrollar los hábitos mentales necesarios para convertirse en practicantes de la reflexión, los docentes no graduados y los noveles a menudo requieren que se les estimule de manera explícita a pensar, a responder y a actuar de forma novedosa. Esta cualidad aumenta cuando se proporciona monitoreo o dirección, lo cual les permite a los docentes recurrir al ámbito de sus propias experiencias y construir significados propios para informar su práctica en desarrollo. La reflexión, especialmente la crítica y la auto-reflexión, son constructos complejos que requieren de la mediación construida de manera estratégica.

La mayor parte de la información encontrada en la literatura insiste en ir más allá del nivel superficial de la reflexión para abarcar la introversión pedagógica y la reflexión crítica. De acuerdo con la investigación desarrollada por Hatton y Smith (1995) con docentes, la progresión del docente a través de varios niveles de meditación parece ser evolutiva en el sentido de que el nivel técnico representa un punto de partida útil para resolver las preocupaciones que siempre se originan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otros investigadores han identificado procesos que pueden ayudar a los docentes no graduados y noveles a moverse a lo largo del continuum de la reflexión. La posición generalmente aceptada es la de que estos docentes pueden ser ayudados a lograr una capacidad mayor por medio de una orientación construida de manera cuidadosa (e.g., Putorak, 1993, 1996; Rudney y Guillaume, 1990; Wildman y Niles, 1987; Yost, Sentner y Forlanza-Bailey, 2000). Collier (1999) observó que el establecimiento de actividades de auto-monitoreo y de auto-reflexión desde el principio puede promover la clase de autoconciencia que permita a los docentes no graduados ‘oír y escuchar sus propias voces’. El centrarse en lo que ya saben y creen acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha probado

ser un punto de partida muy útil (Widden, Meyer-Smith y Moon, 1998).

Algunas estructuras mediadas y otros vehículos que han resultado ser útiles en la promoción de la reflexión incluyen: la escritura de diarios, las narrativas del docente, la autobiografía, la metáfora, los incidentes críticos, los grupos de apoyo, los amigos críticos y la investigación-acción. Mezclando estas estructuras de tareas en una forma creativa y utilizándolas de forma individual, colaborativa y con apropiado monitoreo, se puede obtener un potencial más grande para promover la introversión de orden superior.

Un propósito fundamental de la práctica reflexiva es detectar la presencia de suposiciones y parcialidades de la información a la que uno quiere acceder. La evaluación crítica por parte de los compañeros y colegas puede ayudar a los docentes novatos a reconocer cuando ellos desvalorizan cierta información o utilizan un razonamiento auto-confirmado, al analizar evidencias con la predisposición de confirmar una teoría en lugar de considerar teorías alternas que pueden ser igualmente meritorias.

La práctica reflexiva implica el cuestionamiento de metas, valores y creencias que orientan su trabajo, e implica el uso de preguntas críticas acerca de los medios, fines y contextos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El uso de tal cuestionamiento puede ocurrir de forma más positiva dentro de una comunidad de aprendizaje solidaria, tal como la que proporcionan los grupos de apoyo o los amigos críticos. Este apoyo puede contribuir a evitar que los docentes sean atrapados por hábitos destructivos para enfrentar la presión que ejerce la enseñanza y proporciona un amortiguador en contra de los obstáculos que se presentan en la ruta para llegar a ser un practicante de la reflexión (Brookfield, 1995). Idealmente, un grupo de apoyo o un colega crítico proporciona un puerto seguro para ser vulnerable, admitir errores y solicitar ayuda. Su función no es solamente sentir empatía

ante los problemas de otros, sino además señalar incongruencias en la práctica e inconsistencias teóricas.

Es importante construir un sistema de apoyo que proporcione serenidad y humanidad, así como también comprensión, dirección y, cuando sea necesario, redirección. Los problemas recurrentes pueden deteriorar las propias percepciones acerca de la habilidad para encontrar repuestas adecuadas a los problemas que invaden a los docentes diariamente, los cuales conducen a una constante preocupación acerca de los aspectos negativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El apoyo colaborativo de los compañeros es un vehículo para suplantar con coraje estas actitudes y auto-valoraciones negativas.

Referencias

- BRIGHT, B. (1996). Reflecting on “reflective practice”. **Studies in the Education of Adults**, 28(2), 162-184.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BULLOUGH, R., KNOWLES, J. G. y CROW, N. (1992). **Emerging as a teacher**. London: Routledge.
- CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. **Teaching and Teacher Education**, 8(5/6), 531-535.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). **Becoming critical: Education, knowledge, and action research**. London: Falmer.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (1993). **Inside/Outside: Teacher research and knowledge**. New York, NY: Teachers College Press.
- COLE, A. L. y KNOWLES, J. G. (2000). **Researching teaching: Exploring teacher development through reflective inquiry**. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- COLLIER, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. **Journal of Teacher Education**, 50(3), 173-181.
- CRUICKSHANK, D. y APPLGATE, J. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. **Educational Leadership**, 38(7), 553-554.

- DANA, N. F. y YENDOL-SILVA, D. (2003). **The reflective educator's guide to classroom research**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DAY, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. **British Educational Research Journal**, 19, 83-93.
- DEWEY, J. (1910/1933). **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Lexington, MA: Heath.
- DEWEY, J. (1938). **Logic: The theory of inquiry**. Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
- DOBBINS, R., (1996). The challenge of developing a 'reflective practicum'. Asia-Pacific **Journal of Teacher Education**, 24(3), 269-280.
- FARRELL, T. S. (2004). **Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GLANZ, J. (1998). **Action research: An educational leader's guide to school improvement**. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- GRIFFIN, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. **Reflective Practice**, 4(2), 207-220.
- HANDAL, G., y LAUVAS, P. (1987). **Promoting reflective teaching**. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- HATTON, N. y SMITH, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, 11(1), 22-49.
- HESS, D. (1999). **Developing a typology for teaching preservice students to reflect: A case of curriculum deliberation**. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación de Investigación Educacional Norteamericana, Montreal, Canadá.
- HUNTER, J., y HATTON, N. (1998). Approaches to the writing of cases: Experience with preservice master of education students. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 26, 235-246.
- JAY, J. K. (2003). **Quality teaching: Reflection as the heart of practice**. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- JAY, J. K. y JOHNSON, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 18, 73-85.

- JOHNSTON, M. (1994). Contrasts and similarities in case studies of teacher reflection and change. **Curriculum Inquiry**, 24(1), 9-26.
- KEATING, C. N. (1993). Promoting growth through dialogue journals. En G. Wells (Ed.), **Changing schools from within: Creating communities of inquiry** (pp. 217-236). Toronto, Canadá: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- KESLEY, J. G. (1993). Learning from teaching: Problems, problem-formulation and the enhancement of problem-solving capability. En P. Hallinger, K. A., Leithwood y J. Murphy (Eds.), **A cognitive perspective on educational administration** (pp. 231-252). New York, NY: Teachers College Press.
- KILLION, J. y TODNEM, G. (1991). A process of personal theory building. **Educational Leadership**, 48 (6), 14-17.
- KING, P. M., y KITCHENER, K. S. (1994). **Developing reflective judgment**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LARRIVEE, B. (1996). **Moving into balance**. Santa Monica, CA: Shoreline.
- LARRIVEE, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. **Reflective Practice**, 1(3), 293-307.
- LARRIVEE, B. (2004). **Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change**. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional sobre Práctica Reflexiva, Gloucester, UK.
- LARRIVEE, B. (2005). **Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- LASLEY, T. J. (1992). Inquiry and reflection: Promoting teacher reflection. **Journal of Staff Development**, 13(1), 24-29.
- MARSHALL, H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. **Theory into Practice**, 29(2), 128-132.
- MCREE, G. (1993). Reflections on the nature of action research. **Cambridge Journal of Education**, 23(2), 173-183.
- MCKENNA, H. (1999). **A pedagogy of reflection: Pathfinding in times of change**. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Universidades de Formación de Docentes, Washington, D.C.

- MUNBY, H., y RUSSELL, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. **Theory into Practice**, 29(2), 116-121.
- OSTERMAN, K. P. y KOTTKAMP, R. B. (1993/2004). **Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- PULTORAK, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. **Journal of Teacher Education**, 44, 288-295.
- PULTORAK, E. G. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teacher: Three years of investigation. **Journal of Teacher Education**, 47, 283-291.
- ROSS, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. En R. T. Clift, W. R. Houston y M. C. Pugach (Eds.), **Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs** (pp. 97-118). New York, NY: Teachers College Press.
- RUDNEY, G. y GUILLAUME, A. (1990). Reflective teaching for student teachers. **The Teacher Educator**, 25(3), 13-20.
- SCHÖN, D. A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York, NY: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40(2), 2-9.
- SMYTH, J. (1991). **Teachers as collaborative learners**. Milton Keynes, CA: Open University Press.
- SMYTH, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. **American Education Research Journal**, 29(2), 267-300.
- SPARKS-LANGER, G., y COLTON, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. **Educational Leadership**, 48(6), 37-44.
- SPARKS-LANGER, G., y COLTON, A. (1994). Reflective decision making: The cornerstone of school reform. **Journal of Staff Development**, 15(1), 2-7.
- SURBECK, E., HAN, E., y MOYER, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. **Educational Leadership**, 48(6), 25-27.

- TAGGART, G., y WILSON, A. P. (1998). **Promoting reflective thinking in teachers**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VALLI, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. **Peabody Journal of Education**, 72(1), 67-88.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, 6(3), 205-228.
- VAN MANEN, M. (1991). Reflectivity and pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. **Journal of Curriculum Studies**, 23, 507-536.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. y MOON, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, 68(2), 130-178.
- WILDMAN, T. M. y NILES, J. A. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. **Journal of Teacher Education**, 38(4), 25-31.
- YORK-BARR, J., SOMNIERS, W. A., OLIERE, O. S. y MONTIE, J. (2001). **Reflective practice to improve schools**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- YOST, D. S., SENTNER, S. M. y FORLENZA-BAILEY, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. **Journal of Teacher Education**, 51(1), 39-48.
- YOST, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced? **Journal of Teacher Education**, 48, 281-292.
- YOST, D. S., FORLENZA-BAILEY, A., y SHAW, S. F. (1999). The teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse, and field experience in education. **The Professional Educator**, 21(2), 1-14.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 39(3), 3-9.
- ZEICHNER, K. M., y LISTON, D. P. (1996). **Reflective teaching: An introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.