

Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura

Critical views of the appropriation of the reflective practice in teacher education. A literature revision.

Olhares críticos à apropriação da prática reflexiva na formação de professores. Uma revisão da literatura.

Rosa María Bolívar Osorio¹

Resumen

En los últimos 30 años se ha venido posicionando la perspectiva hermenéutica reflexiva como la mejor alternativa para la formación docente. Esto ha sido posible gracias al desarrollo de las ideas de la práctica reflexiva propuestas en su momento por Donald Schön. Es particularmente difícil encontrar posturas que interroguen estos postulados y nos adviertan de las precauciones que es necesario tomar cuando la queremos implementar. De esto se trata este artículo que presenta los resultados de la revisión de literatura en un archivo compuesto por 90 fuentes a partir de las cuales se lograron identificar nueve críticas a la forma como este discurso se ha apropiado en la formación de profesionales y en especial de la formación de docentes. Se concluye que al reconocer estas tensiones que se

¹ rosa.bolivar@udea.edu.co. Universidad de Antioquia. Colombia

presentan en su implementación es posible generar espacios para recuperar la potencia de esta perspectiva de formación, teniendo especial cuidado de no dejarla capturar por las lógicas del mejoramiento continuo y la sociedad del rendimiento que ha individualizado a los docentes convirtiéndoles en los únicos responsables del mejoramiento de la calidad educativa.

Palabras claves: Práctica reflexiva, formación docente, práctica docente, formación inicial, reflexión.

Abstract

In the last 30 years, the reflective hermeneutical perspective has been positioned as the best alternative for teacher education. This has been possible thanks to the development of ideas of the reflective practice proposed at the time by Donald Schön. It is particularly difficult to find positions that question these postulates and warn us of the precautions that must be taken when we want to implement it. This is what this article is about, it presents the results of the literature revision in a file made up of 90 sources, from which nine are criticized on the way in which this speech has appropriated professional teaching and especially of teacher education. It concludes by recognizing these tensions that arise in its implementation, it is possible to generate spaces to recover the force of this training perspective, taking special caution of not letting it be captured by the logic of continuous improvement and the efficiency of society that has individualized teachers making them the only responsible ones of improving educational quality.

Keywords: Reflective practice, teacher education, teacher practice, initial teacher education, reflection.

Resumo

Nos últimos 30 anos, a perspectiva hermenêutica reflexiva tem se posicionado como a melhor alternativa para a formação de professores. Isso foi possível graças ao desenvolvimento das ideias da prática reflexiva proposta na época por *Donald Schon*. É particularmente difícil encontrar posições que questionem estes postulados e nos alertem sobre os cuidados que devemos ter quando queremos implementá-la. É disso que trata este artigo, apresentando os resultados de

revisão da literatura em um arquivo composto por 90 fontes, a partir das quais foram identificadas nove críticas à forma como este discurso tem sido apropriado na formação de profissionais e principalmente na formação de professores. Conclui-se que, ao reconhecer essas tensões que surgem na sua implementação, é possível gerar espaços para resgatar a potência desta perspectiva de formação, tomando especial cuidado de não permitir que ela seja capturada pelas lógicas do melhoramento contínuo, e a sociedade do rendimento que tem individualizado os docentes, transformando-os nos únicos responsáveis pela melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: Prática reflexiva, formação de professores, prática de professores, formação inicial, reflexão.

Introducción

Los procesos de práctica docente y su contribución al aprendizaje de futuros docentes se han convertido desde hace unos 30 años en un área de interés para los investigadores y formadores. Múltiples son las temáticas que han preocupado a los investigadores de este campo. Algunas de las más relevantes en la literatura revisada son: el rol de los mentores/tutores o profesores en las escuelas (Harrison, Lawson & Wortley, 2005; Rakicioglu-Soylemez & Eroz-Tuga, 2014), las preocupaciones y las representaciones que tienen los docentes en formación inicial relacionadas con sus procesos de práctica (Brownlee, Berthelsen, Dunbar, Boulton-Lewis & Mcgahey, 2008; Da Silva, 2005; Eren, 2010; Hudson, 2012), otros estudios se han centrado en el trabajo de los formadores de docentes (Domingo Roget & Gómez, 2014) y otros más, en las diferentes estrategias para formarlos (Bowman & Herrelko, 2014).

Justamente, a partir de la pregunta por la formación de docentes, cómo, para qué y con qué herramientas formarlos, desde finales de los años 80 viene circulando con fuerza en el contexto internacional el discurso acerca de la práctica reflexiva a partir de las ideas de Donald Schön (1983, 1987)

precisamente porque planteó, como alternativa al modelo de formación basado en la racionalidad técnica, el modelo de reflexión en la acción. A partir de estos planteamientos, las propuestas de formación de docentes se centran en la práctica, teniendo como eje central la experiencia y la reflexión para aprender de ella. Con fundamento en sus ideas, para aplicarlas, desarrollarlas, modelarlas y en menor medida para criticarlas, se han desarrollado y se siguen desarrollando investigaciones en todo el mundo.

Este trabajo hace parte de los resultados de investigación del proyecto “*El discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros en Colombia. Una lectura en clave de diagrama*”, el cual se propuso desnaturalizar la idea de que el modelo a seguir es formar docentes críticos y reflexivos para superar los problemas de calidad en el sistema educativo. Para ello, la investigación se planteó varios aspectos a analizar para comprender cómo es que los enunciados sobre la reflexión llegaron a convertirse en ordenadores de la formación de docentes. En este artículo en particular nos interesa presentar los hallazgos de la revisión sistemática a las investigaciones que han planteado cuestionamientos a esta perspectiva de la formación docente.

Antecedentes y fundamentación teórica

Numerosa es la bibliografía sobre el profesional reflexivo; el archivo analizado al interior de esta investigación muestra una parte de ella, y aunque puede decirse que la reflexión ha estado desde siempre en la práctica y teoría filosóficas, los textos aquí revisados acuerdan en ubicar el trabajo de John Dewey (Dewey, 1933) *Cómo pensamos* (How we think), como el texto de partida acerca de la pregunta por la reflexión en la acción – reflective active - reflective thought. Hay que mencionar además a Donald Schön quien, en 1983, realizando una lectura de Dewey, desarrolla el concepto de Práctica Reflexiva para leer lo que pasa con los profesionales. Desde allí ese concepto

se ha popularizado de tal manera que en los últimos 30 años ha sido creciente la literatura e investigaciones que toman como referencia su obra para entender el proceso de formación y desarrollo profesional en diferentes tipos de profesionales. Con este propósito, y dentro del campo que nos ocupa, Fred Korthagen retoma estos postulados para analizar específicamente la Práctica Reflexiva aplicada a la profesión docente.

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

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

En 1993, basados en el trabajo de Klierbard y sus análisis sobre el desarrollo del currículum en las escuelas públicas en los Estados Unidos en el siglo XX, Kenneth Zeichner y Dan Liston publican el libro *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. Allí elaboran un marco para describir las diferentes tradiciones de práctica docente reflexiva existentes en los Estados Unidos. Como resultado, encuentran cuatro tradiciones que describen así:

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

intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición). Por último, la tradición reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa (encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit) (Zeichner, 1993, p. 47).

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

Diseño y metodología

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde la perspectiva postestructuralista, incorporando las herramientas analíticas, teóricas y metodológicas de Michael Foucault en lo referente a la lectura de los discursos. El objeto central de la misma fue la práctica reflexiva como dominio de saber y no como categoría epistemológica, y para ello se hizo uso de varias nociones metodológicas en el análisis, entre ellas: saber, discurso, apropiación, diagrama y archivo.

La primera de ellas es el saber. Como noción estratégica nos permite liberarnos de la pregunta epistemológica. En su sentido más general es el modo de ser de los enunciados, que rigen junto al poder, una práctica, en medio de procesos de subjetivación.

El saber lo rastreamos en lo que se dice, en los archivos, en general en todo lo que se ve, lo que se nombra y se va recortando hasta descifrar los enunciados que rigen el discurso de una época en relación con un acontecimiento que se quiere investigar. El saber así entendido no le

pertenece al sujeto. El saber, como práctica se relaciona con una institucionalidad y unas subjetividades, es anónimo (Álvarez Gallego, 2019, p. 57).

Hacemos uso también de la noción de discurso. Para Foucault el discurso es “un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (2001, p. 141). El sistema de formación es un complejo de relaciones que funcionan como reglas. El discurso se constituye en las formaciones discursivas y cobra poder en el sujeto que lo hace objeto de deseo.

Desde esta perspectiva, el archivo se entiende aquí no como una aglomeración pasiva y preexistente de documentos viejos sino, como lo afirma Foucault, “es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 2001). En otras palabras, el archivo se constituye en el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados, da cuenta de unas reglas que definen lo que puede ser dicho y las formas de lo dicho, de aquello que se conserva, de lo que se reactiva y apropia (Castro, 2004).

Para construir el archivo documental a partir del cual se derivó esta revisión sistemática, fueron revisados 90 textos entre libros, capítulos de libro, manuales, tesis y principalmente artículos de investigación. Los textos revisados corresponden a 25 libros, 6 capítulos de libro, 52 artículos de revista, 5 manuales y 2 tesis de doctorado. Un buen número de ellos en inglés, lo que nos permitía ampliar los contextos de circulación de estas ideas sobre la formación docente y la práctica reflexiva.

En el mismo sentido se utiliza como concepto metodológico la noción de apropiación, que desde la mirada foucaultiana funcionaría como una analítica de los juegos de verdad o como una política de la verdad. En tanto no se trata de determinar si la verdad es verdadera o falsa, si es un problema

científico o ideológico, sino cómo se ha producido, cómo circula, se transforma y se usa, se hace necesario tener en cuenta también la noción de procedencia.

La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado.[...] Seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas -o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1979, p. 13).

Reconocer la procedencia de los discursos sobre la Práctica Reflexiva no se trata de la búsqueda de un momento fundacional o sólido frente a lo cual se confronta lo apropiado, al contrario, el reconocimiento de las procedencias nos ayudará a remover en un discurso que se percibía inmóvil, fragmentar lo que se pensaba unido; mostrar la heterogeneidad de las formas de su apropiación en nuestro contexto.

Se trata de leer la reflexión más allá de las posturas disciplinares de la psicología o la filosofía en las que suelen ubicarse los textos. Sin la pretensión de tomar posturas, o evaluar la eficacia de unas u otras teorías, lo que se busca es describir las diferentes maneras como se ha asumido este concepto, las relaciones en las que ha entrado, las críticas que de estas apropiaciones se han realizado y a partir de allí las implicaciones en su implementación en los programas de formación de docentes.

Resultados

Críticas a la práctica reflexiva

La revisión de estos 90 documentos y muchos otros más en esta investigación, ha constatado cómo el discurso acerca de la Práctica Reflexiva se ha extendido a nivel global como una alternativa ideal para la formación de profesionales, en donde, la formación de maestros, lejos de ser la excepción junto con la formación en enfermería y medicina, se ha convertido en uno de los campos con más aplicaciones y experimentaciones al respecto. En este panorama, donde proliferan los artículos, investigaciones, experiencias, congresos y narrativas sobre el tema, emergen como textos muy singulares, aquellos en los que se plantean críticas o debates frente a la popularización y por qué no decir universalización del discurso sobre la Práctica Reflexiva como el ideal a implementar por todas las políticas.

Con el propósito de describir la relación de fuerzas en las que se teje este discurso, es igualmente necesario exponer estos debates, pues una lectura desde esta perspectiva analítica nos exige ir tras las voces que, como la de Calderhead (citado en Gilroy, 1993), nos advierte de cómo la Práctica Reflexiva se ha convertido en un lema, enmascarando numerosas prácticas y ofreciendo una variedad de modelos idealizados para la formación de maestros (p.46). Con este propósito, hemos decidido agrupar las principales críticas encontradas alrededor de nueve temas.

1. Sobre el objeto de la reflexión.
2. Sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo.
3. Sobre la apropiación de las ideas de Dewey y Schön.
4. Sobre la persistencia de la racionalidad técnica.
5. Sobre la individualización de la reflexión.
6. Sobre los procesos de formación en la Práctica Reflexiva.
7. Sobre la prescripción de la reflexión.

8. Sobre la pretensión de alcanzar la emancipación.
9. Sobre el cambio aparentemente discursivo.

Sobre el objeto de la reflexión

Entre los autores que cuestionan los discursos sobre la Práctica reflexiva es común encontrar el señalamiento a la ausencia de definición o consenso respecto a cuál debe ser el objeto de la reflexión de los maestros en este proceso. Para Korthagen & Wubbels (1991) la pregunta por el docente reflexivo está estrechamente ligada a la pregunta por la “buena enseñanza” y, aunque cada vez hay mayor consenso sobre la incorporación de este enfoque en la formación de los docentes, los autores proponen diversos objetos para la reflexión, aunque a menudo tienen puntos de vista diferentes sobre lo que es la buena enseñanza. Esto ha llevado a que el concepto de reflexión “esté en peligro de convertirse en un concepto que es simplemente demasiado grande, demasiado vago y demasiado general para la aplicación diaria (el Principio de Ricetos de Oro, Katz y Raths, 1985) (Korthagen & Wubbels, 1991, p. 2).

Para Richardson (1990 citado en Perrenoud, 2004), el concepto de reflexión en la acción está relativamente vacío de contenido; más aún, no dice sobre qué, ni cómo el practicante reflexiona como tal, ni tampoco especifica los efectos de esa reflexión.

Después de que hemos acordado con Cruickshank y Schön, por ejemplo, que los maestros que reflexionan sobre su práctica (sobre y en acción) son más deseables que los maestros irreflexivos, que se rigen principalmente por la tradición, la autoridad y las circunstancias, todavía hay muchas preguntas sin respuesta. Ni Cruickshank ni Schön tienen mucho que decir, por ejemplo, sobre qué temas es que los profesores deberían reflexionar o sobre los tipos de criterios que deberían entrar en juego durante el proceso de reflexión (por ejemplo, que ayudan a distinguir lo aceptable de lo inaceptable de una práctica educativa) o sobre el grado en que las deliberaciones de los profesores deberían incorporar una crítica en el contexto institucional en el cual

trabajan (Richardson, 1990). En algunos casos extremos, se da la impresión de que mientras los profesores reflexionen sobre algo, de alguna manera, lo que decidan hacer está bien, ya que han reflexionado al respecto (Tabachnick & Zeichner, 1991, p. 2).

En su trabajo, Feiman-Nemser enlista las orientaciones conceptuales para los programas de formación de docentes como: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica: como se ve, no incluye en su lista una orientación reflexiva, lo cual es desafiante frente a las lecturas de Kennedy, Zeichner y Doyle; esto ocurre porque para Feiman-Nemser la reflexión no es una orientación conceptual, sino que la reconoce como una disposición profesional genérica dado que, según ella, muchos de los programas que revisó respaldan la reflexión como un objetivo, a pesar de tener diferentes orientaciones u objetivos sustantivos. En consecuencia, refiriéndose a las formas de conocimiento de Van Manen (1977), define los objetivos sustantivos como diferentes niveles o focos de reflexión. Van Manen ofrece tres niveles de reflexión: lo técnico, lo interpretativo y lo crítico.

Los ejemplos ofrecidos por Feiman-Nemser (1990) equiparan diferentes niveles o focos para la reflexión con el contenido de la reflexión. Por lo tanto, "una orientación tecnológica podría enfocar la reflexión en los medios más efectivos o eficientes para lograr objetivos educativos particulares" (p. 221). En ese mismo sentido, la orientación académica enfocaría la reflexión en el currículo escolar explícito o en la materia; la orientación práctica sobre los problemas desordenados de la enseñanza; la orientación personal en la reconstrucción del yo como maestro; y la orientación crítica en el rol de la escuela de crear una sociedad más justa y democrática (Valli, 1992, p. xvii).

Todas estas diferencias respecto al objeto que tendrá la reflexión, afirman la posición de Feiman-Nemser respecto a que el sentido de la reflexión no es tanto una orientación como una disposición subyacente a otras orientaciones legítimas; por esta razón es tan importante discutir acerca de las finalidades que a ella se le otorgan, asunto que, como ya se ha dicho, finalmente depende de la orientación conceptual que se asuma.

Sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo

Otra crítica que se realiza a este enfoque es aquella que va dirigida a la necesidad de tiempo para poder adelantar estos procesos. Para Argyrs (1990) habría tres prácticas esenciales para convertirse en un profesional reflexivo, que son: “apartar tiempo para reflexionar solitariamente”, “convertirse en un ‘solucionador de problemas’ perpetuo” y “cuestionar el statu(s) quo” (pp. 296-297). En contraste, Larrive cuestiona que “estas prácticas son presentadas como procesos para los que uno debe tomar tiempo, y por tanto, difieren dramáticamente de la discusión que expone Schön sobre la reflexión en la acción como proceso que involucra replanteamientos espontáneos e intuitivos, en lugar de controlados y deliberados” (citado en Russell, 2012, p. 81).

El tiempo resulta un asunto problemático especialmente ahora que se ha vuelto a retomar el concepto de maestro artesano articulado a la reflexión (Alliaud, 2017); como afirma Sennett (2009) “La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (p. 191).

Este es justamente el problema al que se enfrenta en la actualidad: que la reflexión se ha articulado a los resultados, dirigidos principalmente a medir la “eficacia de la enseñanza” en términos de logro de aprendizajes, haciendo al maestro responsable de esa mejora y a la reflexión su principal herramienta.

Sobre la apropiación de las ideas de Dewey y Schön

Tom Russell (2012), en su crítica a la promesa no cumplida de la práctica reflexiva, dirigida principalmente por su preocupación acerca del uso virtualmente universal de frases como reflexión, Práctica Reflexiva y

convertirse en un profesional reflexivo en la formación profesional en general, y en la formación inicial docente en particular, nos dice que:

Hay muchos aspectos en los tres libros de Schön que los formadores de profesores parecen haber ignorado o interpretado de manera imprecisa. Schön no estaba escribiendo desde una perspectiva de formación docente, sino que sugería que, si uno estuviese buscando ejemplos de reflexión en la acción, uno de los últimos lugares donde uno podría encontrarlos sería en una escuela (p. 72).

Pero este no es el único problema asociado a la forma como fue leída la obra de Schön y el concepto de Práctica Reflexiva. Para Thompson & Pascal (2012) existe una ironía considerable en el hecho de que la Práctica Reflexiva implica la noción de teoría y práctica integradoras (Thompson, 2000), pero la base de la teoría que la sustenta se ha mantenido relativamente poco desarrollada en relación con la importancia y la popularidad del tema en cuestión. Se cuestiona por ejemplo que seguimos teniendo un conocimiento parcial de lo que sucede cuando se integra en la práctica de manera significativa o cómo se genera el conocimiento a partir de la práctica.

Para ellos, resulta una ironía adicional que “la teoría que sustenta la Práctica Reflexiva a menudo no se integra con la práctica, en la medida en que existe evidencia de una confusión considerable entre un gran número de profesionales acerca de lo que implica la Práctica Reflexiva” (p. 311). Por ejemplo, uno de los autores, actuando como examinador externo, revisando un gran número de portafolios presentados para un premio educativo profesional en el cual, bajo el título de "evidencia de Práctica Reflexiva", encontró que “simplemente hubo una discusión superficial de haberse detenido para reflexionar de vez en cuando: sin indicios de análisis, sin vínculos con una base de conocimiento profesional subyacente y sin indicios de poder extraer aprendizajes o nuevos conocimientos de la experiencia” (p. 311).

En el mismo sentido, se acusa a Schön de que su trabajo no fue lo suficientemente crítico, lo señalan de ateórico y apolítico (Fook et al., 2006, citado en Thompson & Pascal, 2012), pero fundamentalmente se enfatiza que, al ser aplicadas a la práctica, sus ideas han sido simplificadas o asumidas con una literalidad tal que terminan por despojarla de complejidad.

Por ejemplo, como lo indican Thompson y Thompson (2008), han surgido una serie de mitos y malentendidos en torno a la Práctica Reflexiva, incluida la tendencia a tomar la Práctica Reflexiva demasiado literalmente, es decir, a verla simplemente como una pausa para pensar. Es importante ir más allá de la literalidad, reconocer que la Práctica Reflexiva no es simplemente pensar acerca de la práctica de una manera general y vagamente definida (Thompson & Pascal, 2012, p. 316).

Muchas de las investigaciones de Kenneth-M.-Zeichner se ocuparon de la realización de un análisis bastante sistemático de la forma en que se utiliza el concepto de maestro como profesional reflexivo en los programas de formación y desarrollo del profesorado en los Estados Unidos. Como consecuencia de este trabajo llega a la conclusión de que:

los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo a los que se ha llegado en los Estados Unidos han hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado. Con frecuencia, en cambio, se ha creado una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene, de manera más sutil, la postura dependiente del maestro. La forma de utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa, presenta cuatro características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores (Zeichner, 1993, p. 48).

Estas cuatro características a las que hace alusión son:

1. A menudo existe un interés por ayudar a que los maestros reproduzcan mejor las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, dejando de lado las teorías y la experiencia englobadas en la práctica propia del maestro y en la de otros compañeros.

2. La reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso.
3. El evidente énfasis que se pone en las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriban a su propia práctica o sobre sus alumnos, evitando toda consideración de los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que el maestro desarrolla en clase.

Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante. La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita, en gran medida, las posibilidades de ese desarrollo (Zeichner, 1993, pp. 45–46).

No hace falta ir muy lejos para darse cuenta de que estos problemas de la apropiación de las ideas de Dewey y Schön, no solamente ocurren en la política educativa de los Estados Unidos. De manera semejante, este fenómeno puede estar presentándose actualmente en Colombia y otros países de América Latina.

Sobre la persistencia de la racionalidad técnica

Esta crítica se ha articulado al interrogante sobre la apropiación de las ideas de Schön, en tanto que algunos autores señalan que se ha perdido el sentido con el que Schön usaba este concepto, y en el proceso de apropiación, este terminó por reincorporar la racionalidad técnica a la que justamente el autor se oponía. Este movimiento se ve claramente cuando en 1993 Zeichner en un intento de clarificar lo que venía sucediendo en el campo de la Práctica Reflexiva y revisando la literatura pedagógica, identifica cinco variedades de Práctica Reflexiva: la versión académica, la de eficiencia social, la evolutiva, la de reconstrucción social y la versión genérica. Es justamente en la segunda variedad, la de eficiencia social, donde a juicio de Contreras Domingo (2011) queda incluida la racionalidad técnica cuando era precisamente a este

enfoque de la práctica profesional al que se oponía la teoría de Schön, porque a decir de Contreras, precisamente, lo que trataba de plantear este, era que la práctica profesional, en muchas ocasiones, no se encuentra sometida a la lógica de la aplicación de técnicas y estrategias que se deducen de la investigación, sino que se opone a ella, convirtiéndose en sí misma en un proceso de exploración, en conversación con la situación y guiado por la reflexión (p. 100).

En el mismo sentido, desde el punto de vista de Zeichner (1993), resulta tan problemático que el discurso de la Práctica Reflexiva se utilice como una estrategia para incentivar a los profesores a reproducir las prácticas de la investigación empírica llevada a cabo por investigadores universitarios, lo cual incide en que la reflexión sea visualizada como la duplicación de las prácticas investigativas, además de que se manifiesta como una persistencia de la relación teoría-práctica donde la teoría informa la práctica; en otras palabras persistencia de la racionalidad técnica.

Sobre la individualización de la reflexión

En este aspecto, Zeichner ha sido el principal crítico al plantear que la reflexión, vista de esa manera, aísla a los profesores en dos aspectos: primero, porque lo encierra en el aula, cuando circunscribe la reflexión solo con la finalidad de mejorar la enseñanza de manera que ignora las consideraciones sociales que afectan el trabajo de los profesores; y, en segundo lugar, porque lo aísla de sus compañeros al considerar que es un ejercicio en solitario sin la interacción con otros profesores. “Esta tendenciosa inclinación individualista hace menos probable que los profesores sean capaces de afrontar y transformar estos aspectos estructurales de su trabajo que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa” (Zeichner, 1993, s.p).

Esta crítica se ha vuelto muy importante, porque también ha apoyado a los que debaten sobre el problema de la autonomía del profesorado. Algunos argumentan que, aunque en teoría se busque la profesionalización del maestro, todas estas prácticas ayudan a crear una situación en la que “simplemente existe una mera ilusión de desarrollo y de autonomía docente” (Ziechner 1993 citado en Russell, 2012, p. 77).

Sobre los procesos de formación en la Práctica reflexiva

Algunos autores, al estudiar los planteamientos de la Práctica Reflexiva, se han detenido en analizar los desafíos que esta implica para pensar en la formación de docentes. Se resaltan elementos que tienen que ver con las condiciones externas que influyen en la formación (Novoa, 2009 en Vélaz de Medrano & Vaillant, 2009), la supervisión de las prácticas (Calderhead, 1992), la formación de los formadores (Torres del Castillo, 1998), entre otros. Específicamente, una de las críticas más importantes ha sido la desarrollada por Calderhead (1992), quien argumenta que el desarrollo de la Práctica Reflexiva impone grandes exigencias, tanto a los tutores en la universidad como a la supervisión en las escuelas, que requieren tener una comprensión compleja del desarrollo profesional de los docentes en formación, entre otras cosas porque ellos monitorean los diversos cambios en el alumno que supervisan.

De acuerdo con este autor, los docentes y los tutores encuentran al menos dos impedimentos importantes en la ejecución de la tarea. El primer impedimento es la falta general de conocimiento sobre el desarrollo profesional de los docentes en formación y las pocas referencias o guías para desarrollar esta tarea de acompañar a otros. Las pocas que se encuentran se basan en actividades experimentales de alcance limitado, por lo cual los formadores aprenden a manejarlas a través de su propia participación por ensayo y error, y alcanzan su propia comprensión del desarrollo profesional

de los maestros en formación en el proceso. El segundo impedimento surge cuando los tutores y los docentes en formación se encuentran en instituciones, donde los valores, las expectativas y las prácticas aceptadas no apoyan su papel como facilitadores de la Práctica Reflexiva.

Hay pocas directrices bien establecidas para los formadores de profesores en esta nueva área, y como resultado se les pide constantemente a los tutores y profesores supervisores que examinen lo que están haciendo y hacia dónde están yendo. Los formadores de profesores se han impuesto ambiciosos objetivos en la formación reflexiva, pero aún es incierto qué es lo realmente alcanzable en el contexto de un programa de formación inicial docente. (p. 145).

[Las preguntas acerca de qué es lo posible] solo pueden ser respondidas por medio de la experiencia de los formadores, y la evaluación de esa experiencia, en el desarrollo de programas de formación inicial para la Práctica Reflexiva y en la promoción de nuestra(s) comprensión(es) del crecimiento profesional. En el proceso de desarrollar una enseñanza reflexiva como meta de la formación inicial, existe la necesidad de desarrollar nuestro propio conocimiento acerca de la enseñanza reflexiva y cómo puede ser facilitada (pp. 145-146). (Calderhead 1992, citado en Valli 1992, citados en Russell 2012).

Pero este no es el único desafío de formar en la Práctica Reflexiva, además de que los formadores o tutores, como los llama Calderhead, deben estar preparados en el enfoque de la Práctica Reflexiva. (Perrenoud, 2004) agrega que, el reto está en que la formación debe proporcionar a la vez “actitudes, habitus, saber hacer en el método y en las posturas reflexivas”, se vale de la fórmula de Meirieu “aprender a hacer lo que no se sabe haciéndolo” para decir que “solo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una Práctica Reflexiva” (p. 17).

En la misma línea, Novoa (2009) nos llama a reconocer que este tipo de propuestas teóricas solo tienen sentido si se construyen dentro de la profesión, si los profesores las hacen suyas a partir de una reflexión sobre su propio trabajo, porque mientras sean solamente exigencias del exterior, los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente

serán muy pobres. Argumenta que hay suficientes textos sobre la praxis y el *practicum*, sobre la *phronesis* y la *prudentia* como referentes del saber docente y sobre los profesores reflexivos, pero esto necesita concretarse más en el ejercicio de la profesión.

Las preguntas se suceden. ¿No será que hoy día muchos profesores son menos reflexivos –por falta de tiempo, por falta de condiciones, por exceso de material didáctico pre-preparado, por deslegitimación frente a los universitarios y a los expertos– que muchos de sus colegas que ejercieron la docencia en un tiempo en que todavía no se hablaba del “profesor reflexivo”? En una palabra, no vale la pena continuar insistiendo en intenciones que no se plasmen de un modo concreto en compromisos profesionales, sociales y políticos (Novoa, 2009, p.54).

En este aspecto nuevamente hay un llamado al carácter político de esta propuesta, en la cual se exige una coherencia entre el decir reflexivo y un escenario de formación coherente con el mismo, de manera de los tutores se desplacen de su rol de instructores o supervisores para asumir ellos mismos también el rol de aprendices de su propia práctica. Porque como dice Torres del Castillo, (1998):

La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras localizadas, e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como "facilitadores" del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores (p. 12).

Esta situación ha dado lugar a algunos autores como Russell (2012), a decir que se ha instalado la práctica reflexiva solo como un cambio discursivo, que no ha afectado la forma de enseñar, debido a la complejidad que implican los cambios paradigmáticos, y la estabilidad de las prácticas docentes, asunto que desarrollaremos más adelante.

Preocupados por lo que se transmite a los profesores sobre la reflexión en las revistas de desarrollo profesional que actúan como foros para comunicar nociones centrales sobre la reflexión para la práctica docente, Marcosa, Sanchez, Tillema, Marcos & Tillema (2011), desarrollan un estudio en el que advierten sobre el peligro inherente de esta falta de claridad que hace que los profesores se sienten atraídos por un consenso aparente sobre las perspectivas y la viabilidad de la reflexión y creen que la reflexión puede ayudarlos a mejorar su enseñanza. Por lo tanto:

interesa tanto a los profesores como a los formadores de docentes (Mansvelter, 2006) ser cautelosos a la hora de definir la reflexión en los programas de formación docente e interpretarla como una herramienta para apoyar una noción más amplia de desarrollo profesional. Examinar lo que se les dice a los profesores sobre la reflexión y explicar su uso (potencial) puede dar claridad a la promoción de la reflexión a los docentes y salvaguardar sus oportunidades genuinas para la práctica docente (es decir, no exceder su uso más allá de su significado (Kugelmass, 2000). (Marcosa et al., 2011, p.22).

En resumen, los autores que se suman a este argumento, para debatir sobre la Práctica Reflexiva, están de acuerdo en que, el uso de la Práctica Reflexiva en los programas de formación inicial de profesores no puede ser parte de experiencias aisladas que, por su cuenta, preparan a los estudiantes para su desempeño en el aula. Son parte de un proceso continuo de desarrollo profesional que dura toda la vida. Donde los formadores de docentes debemos mejorar nuestro propio entendimiento de ese desarrollo y las necesidades profesionales de los docentes en todos los niveles porque, como dice Calderhead (1992): “Antes de que podamos tener profesores reflexivos, necesitamos escuelas reflexivas y formadores de docentes reflexivos” (p. 146).

Sobre la prescripción de la reflexión

Un asunto que podemos considerar de reciente aparición en lo que ha sido la emergencia y consolidación del discurso de la Práctica Reflexiva, es aquel relacionado con las vías por las cuales se ha convertido a la reflexión en un asunto prescriptivo y, en consecuencia, se viene insertando en los diferentes programas de formación de maestros la “reflexión obligatoria”. Se argumenta la reflexión como necesaria para el mejoramiento de la práctica y por lo tanto indispensable para el empoderamiento de los profesores, asunto que fue cuestionado por Fendler (2003) cuando dice que:

Si los investigadores de la educación creen que todos los profesores piensan sobre lo que hacen, ¿entonces, ¿por qué se habla tanto acerca de formar profesionales reflexivos? [...] resulta irónico que la retórica acerca de los profesionales reflexivos se enfoque en empoderar a los profesores, y que los requisitos para aprender a ser reflexivo se encuentren sobre la base del supuesto de que los profesores sean incapaces de reflexionar sin la dirección de autoridades expertas. El caso de la reflexión docente provee un ejemplo de la necesidad que tienen los investigadores de revisar sus propios supuestos acerca de la relación entre la investigación y la formación de profesores (p. 23).

La promoción de la práctica reflexiva, a juicio de Thompson & Pascal (2012), representa una ironía en cuanto al hecho de que la Práctica Reflexiva, que se ha presentado como un enfoque que enfatiza la importancia de integrar la teoría y la práctica (saber y hacer), se ha caracterizado por las prácticas cotidianas que se presentan como “reflexivas”, pero que a menudo muestran poca evidencia de análisis o comprensión; asunto que puede explicarse en parte por el hecho de que la Práctica Reflexiva ha adquirido el estado de “palabra de moda”, una situación que frecuentemente resulta en prácticas excesivamente simplificadas que tienen poca relación con el pensamiento en el que dicen estar basadas (p. 315).

Pero, prescribir la Práctica Reflexiva, activa una tensión. De un lado, llevarla a cabo implica, como ya se ha dicho, un tiempo necesario para la reflexión;

sin esto existe el peligro de que la Práctica Reflexiva permanezca en el nivel de una idea teórica muy alejada de las ocupadas realidades de la práctica. Además, sin este espacio para la reflexión, no habrá margen para la Práctica Reflexiva crítica. Del otro lado, esta demanda de tiempo también se aplica a la organización en general. Resulta evidente que los gerentes y otros líderes tienen el deber de desarrollar y mantener culturas de trabajo y procedimientos que apoyen la Práctica Reflexiva crítica; pero "el tiempo que se requiere para la reflexión no está disponible en el mundo actual orientado al mercado del trabajo de servicio humano"(Issitt, 2000, citado en Thompson & Pascal, 2012, p. 320).

Sin embargo, nuestra experiencia es que no es tanto una falta de tiempo *per se* en ningún sentido objetivo, sino más bien una cultura que no prioriza la reflexión; en efecto, una cultura gerencialista. Dicho gerencialismo, con su atomismo inherente, también es antitético a los enfoques críticos de la práctica. De hecho, Baldwin (2004) identifica el gerencialismo como una gran amenaza para la Práctica Reflexiva, en la medida en que el énfasis en el control de la gestión (por ejemplo, a través del establecimiento de objetivos) a expensas de la autonomía profesional crea un ambiente de trabajo contrario al aprendizaje reflexivo. Estaríamos de acuerdo en que el gerencialismo es una amenaza para reflexionar sobre la práctica, pero queremos llevar el análisis un paso más allá. Podríamos argumentar que el mayor crecimiento del interés en la Práctica Reflexiva en los últimos años puede verse, en gran parte, como una reacción contra el gerencialismo como resultado de las insatisfacciones que ha provocado (no menos la falta de confianza y respeto implícito en los sistemas basados en el control gerencial cercano), de la misma manera que el crecimiento significativo del interés en el liderazgo puede verse como una reacción contra las restricciones, la inflexibilidad, la ineficacia y la deshumanización de los discursos gerencialistas (Gilbert, 2005, citado en Thompson & Pascal, 2012, pp. 320–321).

Sobre la pretensión de alcanzar la emancipación

Elliott (1990) plantea que el profesorado no necesita fuentes externas teóricas que le proporcionen una crítica ideológica, puesto que esta posibilidad ya está implícita en las capacidades de generación de un

pensamiento crítico a partir de la reflexión de los enseñantes sobre las ambigüedades, conflictos y tensiones que ya existen en las comprensiones que ellos poseen de la enseñanza y sus contextos de realización. No es necesario, por tanto, partir de una posición crítica como origen de la reflexión, porque será la propia reflexión sobre la práctica la que llevará a la crítica (pág. 123). Lo anterior se constituye en el principal planteamiento al cual se oponen los autores que señalan esta crítica.

Veamos, por ejemplo, el planteamiento opuesto a Elliott desarrollado por Thompson & Pascal (2012), quienes consideran que lo que se ha establecido como Práctica Reflexiva "tradicional", popularizada a través del trabajo de Schön y otros, ofrece el potencial para una práctica consciente y bien informada para el aprendizaje reflexivo, pero que no puede darse por sentado que esa práctica sea emancipadora (p. 322). Acorde con esta mirada, Contreras Domingo (2011) reconoce que la práctica profesional de los docentes se realiza en un mundo no solo plural, sino también desigual e injusto, en donde nos encontramos sometidos a presiones, y vivimos contradicciones y contrariedades, de las cuales no siempre es fácil salir, o ni siquiera captar con lucidez. Y por eso se pregunta:

¿Cómo podemos reconocer la diferencia entre pluralidad y desigualdad? ¿Es suficiente la reflexión para ello? ¿Qué hace pensar que la reflexión docente conduce por sí misma a la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora, y no al contrario, a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes? (p. 98).

Como vemos, el debate se fundamenta en la discusión de si la Práctica Reflexiva es por sí misma emancipadora o no. Sus críticos han dicho que el problema de la forma como se ha implementado es que dio por sentado que lo era, que la sola reflexión por sí misma llevaba implícita la pretensión de emancipación, asunto que es leído de manera problemática, aún más cuando se recuerda que muchos de estos planteamientos no revelan una finalidad

para la reflexión, es decir, no se propone cuál debe ser el campo de la reflexión y entonces

Se presupone que el potencial de la reflexión ayudará a reconstruir tradiciones emancipadoras implícitas en los valores de nuestra sociedad. Pero dichos valores no son solo los que representan emancipación, sino también dominación (Bernstein, 1983). Lo que está aquí en duda es si los procesos reflexivos, por sus propias cualidades, se dirigen a la conciencia y realización de los ideales de emancipación, igualdad o justicia, o si, de la misma manera, al no definirse respecto al compromiso con determinados valores, podrían estar al servicio de la justificación de otras normas y principios vigentes en nuestra sociedad, como la meritocracia, el individualismo, la tecnocracia y el control social (Contreras Domingo, 2011).

Este argumento es clave porque visibiliza que la reflexión, al configurarse como diagrama, va cambiando de posiciones, lo que hace que pueda ser usada para la emancipación, y al mismo tiempo, en sentido contrario, al no definirse su contenido y finalidad, esta puede usarse también al servicio de los intereses de la sociedad de control actuando sobre la práctica profesional de los docentes como un modificador y configurador de una subjetividad determinada.

Sobre el cambio aparentemente discursivo

Esta puede ser tal vez una de las críticas más comunes al discurso de la Práctica Reflexiva, y es justamente el hecho de que haberse quedado en un cambio aparentemente solo discursivo, al decir de Russell (2012), hay innumerables formas en que la educación de profesores ha respondido al camino de la reflexión planteado por Schön, pero lo que se ve es una gran promesa no cumplida; indica que hay una serie de peligros y trampas que surgen cuando los profesionales cambian su vocabulario, pero no sus acciones. “En el genuino sentido de la racionalidad técnica, la teoría pudo sonar llamativa, pero su traducción a la práctica no ha logrado el cambio

paradigmático que esta implica” (p. 88). En el mismo sentido Contreras Domingo (2011) ha dicho que:

Desde que se publicó la obra de Schön (1983), la idea del docente como un profesional reflexivo ha pasado a ser moneda corriente en la literatura pedagógica. Raro es el escrito sobre enseñanza o profesorado que no hace defensa expresa de la reflexión sobre la práctica como una función esencial del docente en el ejercicio de su oficio. Sin embargo, más parece haber prosperado la difusión del término "reflexión" que no una concepción concreta de la misma. La mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier autor o corriente pedagógica. La consecuencia es que, en la práctica, se ha acabado convirtiendo en un eslogan que ha quedado vacío de contenido (p. 99).

Y es que para Contreras no puede hablarse de que el pensamiento original de Schön haya pasado a dominar el campo pedagógico. Considera, en cambio que, ha sido el uso del término lo que ha dominado, de tal manera que ahora nos encontramos toda una literatura sobre la práctica docente que, aunque se denomina reflexiva, está lejos de mantener una convergencia de planteamientos y enfoques más allá del uso del término, situación a la que ha denominado “el confusionismo de lo reflexivo”.

Una de las razones por las cuales estas concepciones genéricas de la reflexión se han vuelto tan populares, es que pueden ser (y han sido) empleadas por formadores de docentes de cualquier ideología. Todos pueden identificarse con ellas y no ofenden a nadie, excepto quien trata de controlar estrictamente las acciones de los docentes a través de las prescripciones externas (Tabachnick & Zeichner, 1991, p. 2).

Este confusionismo, que ha vaciado de contenido la reflexión hasta el punto de volverla un concepto transparente que, “al volverse un todo para todos, ha perdido la capacidad de ser vista” (Rodgers, 2002), interpela a los profesores de los programas de formación docente, por ello, es necesario explorar de qué manera las discusiones sobre Práctica Reflexiva—como las de Dewey y Schön—se relacionan con sus propias prácticas tanto personales como profesionales en los programas de pedagogía de nuestras universidades. Pues

Podemos hacer mucho más daño que bien al añadir el vocabulario de la reflexión a nuestras enunciaciones de misión y a nuestras tareas, si no van acompañadas de un amplio soporte que incluya el modelaje y los vínculos explícitos a las experiencias reales de la práctica de los candidatos a profesores (Russell, 2012, p. 76).

Finalmente, podemos decir que quienes se suman a esta crítica, por ejemplo Calderhead (1989), coinciden en advertir los peligros de la incorporación de la reflexión solamente como un cambio en el discurso hasta el punto en que no hay un solo educador de docentes que diría que no le preocupa preparar docentes reflexivos y se ha terminado por asimilar el concepto de práctica como aquel proceso destinado a facilitar el desarrollo de maestros reflexivos, pero los criterios que se han asociado a la Práctica Reflexiva son tan diversos, que las diferencias importantes entre las prácticas específicas están enmascaradas por el uso de la retórica común.

Conclusiones

Instalada la práctica reflexiva como un régimen de verdad sobre la formación de los profesores, se ha convertido casi en sentido común, cuando nuestra sociedad ha dado por sentado al profesor como un agente de cambio y lo ha hecho el responsable principal del mejoramiento de las escuelas. Al reconocer las tensiones que activan estas nueve críticas por la forma como ha apropiado el discurso de la Práctica Reflexiva, es posible generar espacios para recuperar la potencia de esta perspectiva de formación teniendo especial cuidado de no dejarla capturar por las lógicas del mejoramiento continuo y la sociedad del rendimiento que ha individualizado a los docentes convirtiéndoles en los únicos responsables del mejoramiento de la calidad educativa.

La formación inicial todavía conserva el uso de la reflexión en tanto potencia transformadora que produce la subjetividad deseada de profesor reflexivo,

innovador o investigador. Allí todavía la reflexión se enfrenta a la acción estratégica de los estudiantes que para lograr buenas calificaciones viven en el simulacro y denotan prácticas (como llevar el diario pedagógico o el portafolio) que tal vez en su vida profesional no vuelvan a asumir. Por esto es importante que en los procesos de formación inicial asumamos una perspectiva más emancipadora del uso de la reflexión con los nuevos docentes.

Sin duda la perspectiva de formación docente que se sustenta en la reflexión sigue siendo vigente e interesante de poner en práctica, pero es necesario que los formadores de docentes estén alertas sobre estas nueve críticas que se le realizan, de tal manera que su implementación no nos haga caer en estas situaciones que aquí se han problematizado.

Estas formas críticas, naturales de implementación de la práctica reflexiva, surgidas de la propia búsqueda del docente en la cotidianidad de su oficio, serán interesantes ejercicios para realizar nuevas investigaciones. Solo de esta manera podremos generar contrapeso a la reflexión por demanda que se realiza desde las agencias del estado.

Referencias bibliográficas

Álvarez Gallego, A. (2016). El maestro en Colombia. En *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia (s)* (pp. 87–157). Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós Argentina.

Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51). <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>

Bowman, C. L., & Herrelko, J. M. (2014). Bridging theory to practice with classroom rounds. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 51–66. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i4.5185>

Brownlee, J., Berthelsen, D., Dunbar, S., Boulton-Lewis, G., & Mcgahey, P. (2008). Investigating Epistemological Beliefs in Vocational Education for Child Care Workers: New Ways of Thinking about Learning and Training. *Australian Education researcher*, 35(3), 135–154.

- Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, (1) 43-51.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. En L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 139-146). State University of New York Press.
- Castro, E. (2004). *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (3a ed.). Morata.
- Da Silva, M. (2005). Constructing the Teaching Process from Inside Out: How Pre-service Teachers Make Sense of their Perceptions of the Teaching of the Four Skills. *Teaching English as a Second or foreign language*, 9(2), 1–19. <http://www.tes-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a10/>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Paidós
- Domingo Roget, À., & Gómez, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908203.pdf>
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En J. Varela & F. Alvarez-Uría (Eds.), *Microfísica del Poder* (Segunda, pp. 7–30). Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, Michel (2001). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gilroy, P. (1993). Reflections of Schön: an epistemological critique and a practical alternative. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 125–142.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419–441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277>
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss7/6>
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching* 1 (1), 51-72 <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Marcosa, J. M., Sanchez, E. E., Tillemab, H. H., Marcos, J. M., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 1 (37), 21-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

- Rakicioglu-Soylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring Expectations and Experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 145–168. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842–866.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education*, 13, 71–91. <https://doi.org/10.15572/ENCO2012.05>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1991). Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-18). Falmer Press.
- Thompson, N. (2000). *Theory and practice in the human services* (2nd ed.) Open University Press
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311–325. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, (82), 19.
- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and critiques*. State University of New York Press.
- Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44–49.