

# Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho\*

REYNALDO VICENTE  
ALBERCA LA TORRE Y  
SUSANA FRISANCHO

---

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo explorar lo que los profesores de un colegio público de Ayacucho, Perú, conocen acerca de la reflexión docente, la manera en que la entienden y la importancia que le otorgan como parte integrante o no de su quehacer educativo. A través de entrevistas, se exploran estos aspectos en un grupo de dieciocho profesores —varones y mujeres— de los niveles de primaria y secundaria, de una escuela pública de la ciudad de Huamanga, quienes constituían el 69% del personal docente de la institución. La investigación muestra que los participantes tienen dificultades para reconocer la reflexión como parte fundamental de su labor profesional y no la han integrado todavía su quehacer diario ni a los atributos que consideran importantes para un buen profesor. El estudio concluye recomendando la creación de mayores espacios de reflexión para las docentes con el fin de que se sensibilicen sobre su responsabilidad como educadores y como agentes de cambio social.

Palabras clave: profesores, actitudes del profesor, práctica docente.

## Perceptions of Teacher Reflection Among a Group of Public School Teachers in Ayacucho

## ABSTRACT

The goal of this study was to explore beliefs about pedagogical reflection held by teachers in an Ayacucho, Peru public school, and the importance they give it as an integral component of their teaching practice. A group of 18 male and female

\* El presente artículo se basa en el trabajo de tesis para optar el grado de Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias Sociales, Filosofía y Religión que Reynaldo Alberca La Torre realizó entre los años 2009 y 2010, con la asesoría de Susana Frisancho.

teachers working at the primary and secondary levels in a school in the city of Huamanga were interviewed, representing 69% of the institution's teaching staff. Our investigation shows that the participants struggle to recognize reflection as an essential part of their professional practice, are yet to integrate it into their daily routine, and fail to include it among the attributes of good teachers. The study ends by recommending the creation of greater spaces for reflection for teachers, in order to increase their awareness of their responsibilities as educators and agents of social change.

Keywords: teachers, teachers' attitudes, teachers' practice.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo explora lo que los profesores de un colegio público de la ciudad de Huamanga (Ayacucho, Perú), conocen acerca de la reflexión docente, la manera en que la entienden y la importancia que le otorgan como parte integrante o no de su quehacer educativo. Se asume la reflexión docente como una capacidad fundamental del buen ejercicio pedagógico, capacidad sin la cual resulta difícil —si no imposible— hacer frente de manera eficaz a las múltiples y heterogéneas demandas que los profesores enfrentan cada día.

Si entendemos la práctica docente como el trabajo que el educador desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones históricas e institucionales, es evidente que, en la época de la globalización, las capacidades reflexivas de los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas resultan ser más importantes que nunca, puesto que le permiten identificar sus potencialidades y limitaciones para mejorar y adecuar sus prácticas a un mundo diverso, complejo y cambiante. Las demandas que el contexto actual hace al educador son innumerables y muy profundas, dadas las particulares características de diversidad, exclusión, inequidad y pobreza de nuestro país (Cuba e Hidalgo, 2001), y en general, las dificultades por las que atraviesa la educación como proceso en el mundo entero. En tal sentido, contar con docentes críticos y reflexivos es hoy en el Perú una necesidad imperiosa y urgente.

En tal contexto, este artículo se inicia presentando la reflexión como capacidad esencial del docente. Se presenta luego el problema de investigación, seguido de la metodología empleada, los resultados del estudio, su discusión y las principales conclusiones.

## 1. LA REFLEXIÓN COMO CAPACIDAD FUNDAMENTAL DEL PROFESIONAL DOCENTE

### 1.1. La reflexión docente: unas notas conceptuales

Reflexionar es un proceso complejo y específicamente humano. En su texto *Epistemología general* (1967), Verneaux nos dice que la palabra *reflexión* proviene del latín *reditio* y *reflexio*. Cuando una sustancia material cae sobre una superficie lisa, lo que sucede es que la primera rebota y cambia de dirección. Esto sirve de metáfora para entender lo que ocurre al interior de la persona cuando reflexiona: la reflexión hace a la persona volverse hacia sí misma y concentrarse en su propia unidad, centrar el pensamiento en —como indica Ferrater (1994)— lo que significa el cambio de dirección de un acto mental y específicamente de un acto intelectual.

Puede identificarse a John Dewey (1933), con su libro *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, como uno de los principales defensores de la idea de que la reflexión docente debe ser una meta educativa. Para Dewey, solo los procesos de reflexión convierten una acción rutinaria o mecánica en una acción inteligente, mejorando así los procesos de control del docente sobre su propio comportamiento, motivándolo y encaminándolo a la creación de sentidos. Dewey promovía el pensamiento reflexivo como una manera de ejercitar la imaginación hacia posibilidades futuras; no hay crecimiento personal posible sin una toma de conciencia sobre las propias acciones, lo que implica necesariamente un proceso de reflexión. Dewey coincide en esto con Piaget (1985), para quien el conocimiento proviene de la acción. Según Piaget, solo después de la acción es posible la reflexión o toma de conciencia sobre esta acción; no hay conocimiento ni aprendizaje reales sin esta toma de conciencia. Tomar conciencia implica que el conocimiento deje de ser un mero «saber hacer» para convertirse en una comprensión racional y conceptualizada, es decir, en un conocimiento consciente.

En un influyente libro, Schön (1983) examina el conocimiento profesional, los contextos y el proceso de reflexión en acción. Su mayor contribución fue traer de vuelta la reflexión como el eje central de lo que hacen los profesionales, pues la reflexión en acción se convierte en un proceso central sin el cual no se puede generar conocimiento nuevo ni cambio en las situaciones. Es el único modo en que, tal como decía también Dewey (1933), el profesional puede construir imágenes, nuevas ideas, ejemplos y acciones a los cuales recurrir para hacer familiar lo extraño, generando de esta manera significados y herramientas para enfrentar las situaciones nuevas.

Una docencia reflexiva replantea la relación entre teoría y práctica y es condición necesaria para cualquier ejercicio docente. A continuación exploraremos la importancia que reflexionar y tomar conciencia sobre su práctica pedagógica tiene para los docentes en el contexto educativo.

## **1.2. Importancia de lo reflexivo en la actividad docente: la reflexión como parte de la naturaleza del rol docente**

Al ser la actividad cotidiana del docente no un procedimiento funcional y rutinario sino una labor que implica la exteriorización y puesta en práctica de creencias, conocimientos y capacidades interiorizadas, es importante profundizar en el rol protagónico del docente como agente consciente de la acción pedagógica dentro y fuera del aula.

Para Paulo Freire (1999, 2006) enseñar exige, por sobre todo, rigor metódico y capacidad de reflexión crítica. Si educar es un proceso —como afirma Freire— que debe estar orientado a transformar la realidad, alcanzar la justicia y lograr la inclusión de todos los individuos en la sociedad, entonces educar debe entenderse como mucho más que transferir conocimientos y requiere, por lo tanto, docentes preparados para mucho más que simplemente transmitirlos. Según Freire, la cuestión central y crucial es la formación docente y la reflexión sobre la práctica educativa, pues sin ella «la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 2006: 24).

Según Freire (2006), en un argumento que suscribimos, ser docentes críticos y reflexivos es además una responsabilidad ética. Junto con él —y con otros autores que desde distintas ópticas suscriben la misma idea (Brubacher, Case y Reagan 2000)— creemos que no se trata de ser un buen maestro por accidente sino que hay que tener la intención de serlo de forma consciente y deliberada. En este sentido, es importante que el docente sea capaz de reflexionar sobre su práctica para cuestionar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, mantener aquellas que resultan beneficiosas, corregir las que podrían llevarlo a intervenciones educativas ineficaces, e integrar otras nuevas que respondan a las continuas exigencias de la actividad docente.

Si queremos que sean los mismos profesores quienes se involucren activamente en los procesos de cambio de la escuela, se debe prestar atención especial a su formación, tanto inicial como continua. En este sentido, sin reflexión docente abierta y explícita es poco lo que podrá transformarse en el proceso educativo. Al respecto, Deval (1995: 8) nos dice:

En el caso de los maestros, a la dificultad general de cambiar se añade que en su práctica actual no se les exige tener una gran actividad intelectual, y

la mayoría de las veces su labor es tremendamente rutinaria. Entonces para ellos un cambio en la manera de pensar o en la práctica resulta prácticamente imposible. A esto se añade el que ya cuando se formaron recibieron una preparación muy anticuada, acorde con la escasa importancia social que se les concede. La tarea de maestro es además enormemente tediosa. Puede ser fascinante durante cierto tiempo, pero el contacto permanente con un grupo grande de niños, año tras año haciendo las mismas actividades, puede volverse tan rutinario como apretar tuercas y mucho más agotador. En todo caso, parece claro que con la formación actual de los profesores pocos cambios pueden esperarse en la escuela, y que si se quiere reformar algo una de las cosas primordiales es cambiar la preparación de los que enseñan.

Resulta fundamental, entonces, que se promueva un espacio reflexivo en la propia escuela que subsane los vacíos de la formación inicial que apunte a revitalizar a los docentes en su práctica cotidiana, convirtiéndolos en profesionales más autónomos, críticos y conscientes, con mayor capacidad de resolver las dificultades cotidianas y aprender de ellas para el futuro.

## 2. EL PROBLEMA DE LA REFLEXION DOCENTE EN NUESTRO MEDIO

Es innegable que en nuestro país son amplios los desafíos y diversos los problemas por los cuales atraviesa la educación. Y son los profesores quienes, desde sus conocimientos, reflexión y trabajo organizado, deben involucrarse en el proceso de mejora si se quiere que este sea continuo y eficiente.

Sin embargo, se sabe que los niveles de reflexión docente son escasos —o incluso anecdóticos— en muchos lugares del mundo (Carrillo, Del Rincón y Simó, 1999). A menudo los profesores no son formados para responder reflexiva y críticamente a los problemas que encuentran ni para examinar los contextos sociales y multiculturales en los que se desempeñan y que la afectan directamente (Nagle, 2009). Esto contradice recomendaciones como las de Imbernón (2000, 2001), Freire (2006) o Schön (1983), quienes enfatizan precisamente en la necesidad de reflexionar sobre los contextos sociales y culturales en los cuales las prácticas pedagógicas se encuentran inmersas, con el fin de hacer avanzar a los profesionales más allá de una racionalidad puramente técnica a otra más amplia y adecuada para la delicada e importante labor que realizan.

Lamentablemente estos problemas no son ajenos a la realidad educativa peruana, donde los procesos de reflexión docente no están aun instaurados o se realizan con suma precariedad. Los resultados del estudio *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales*

*de Lima*, del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2009), indican que los docentes en general actúan como si concibieran que la enseñanza solo consiste en transmitir contenidos. Se evidenció también que coexisten enfoques antagónicos (tradicional y nuevo enfoque pedagógico) de cuya contradicción los docentes no son conscientes. Como indica el informe, la falta de espacios de reflexión y de autoevaluación genera inercia en la escuela y no promueve el cambio.

El problema de la precaria formación inicial de los docentes en el Perú tiene mucho que ver con esta realidad. Una investigación realizada con estudiantes de pedagogía de cuatro institutos pedagógicos de las ciudades de Cusco, Tacna, Arequipa y Lima, Sanz (2004) encuentra dificultades entre los estudiantes para la reflexión, sobre todo cuando deben opinar y justificar sus puntos de vista desde sus propios marcos de referencia. La mayoría de estudiantes se ubicaba en los niveles de reflexión intermedio y básico, lo que indica que tenían una lectura muy limitada —y en algunos casos sesgada— de la situación a la cual eran expuestos, a partir solamente del reconocimiento de los aspectos más concretos y saltantes y descuidando los menos evidentes, pero altamente significativos para el análisis y la comprensión de la situación.

Del mismo modo, en un estudio etnográfico realizado con docentes en instituciones de educación superior de Cusco, Cajamarca, Piura, Tacna y San Martín, Ames y Uccelli (2008) se continúa la línea ya trazada por Oliart (1996, citado por Ames y Uccelli 2008). Este estudio identificó enormes carencias en la formación académica de los futuros maestros, mayoritariamente educados en un sistema muy autoritario, poco reflexivo y de baja calidad, que no forma a los alumnos —futuros docentes ellos mismos— para la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido, y en el marco de la profesionalización docente, un primer elemento básico lo constituye la formación profesional que recibe el estudiante de pedagogía, pues es allí donde se fomenta —o no— la toma de conciencia sobre la importancia de una práctica reflexiva durante el ejercicio docente. Experiencias como las reportadas por Ames y Uccelli (2008) o por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2009) no hacen sino remarcar la enormes carencias que a este respecto todavía tenemos en el Perú.

Una vía de solución a estas deficiencias tiene que ver con el accionar de la gestión del colegio para promover procesos de formación continua y de reflexión sobre la práctica pedagógica al interior de las escuelas. La idea es que la escuela se convierta en una comunidad de práctica (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 1991) que fomente procesos de reflexión pedagógica que ayuden a la institución a crecer mediante el desarrollo de un cuerpo docente más crítico consigo mismo, con su entorno, y más capaz de innovar a partir de procesos reflexivos.

Lamentablemente, la tradición en América Latina nos muestra que se priorizan procesos de capacitación docente usualmente realizados fuera de las escuelas (por ejemplo, mediante cursos o charlas magistrales a cargo de expertos) y no al interior de ellas o gestados por ellas mismas. Además, estas capacitaciones presentan programas demasiado generales, se dirigen usualmente al quehacer de un maestro individual —y no al equipo de maestros o a la escuela como institución—, y suelen ser incoherentes con el modelo de enseñanza activa que se exige a los maestros, ya que se trata generalmente de procesos de enseñanza expositivos y monótonos que, paradójicamente, no toman en cuenta los conocimientos previos ni las experiencias de los docentes (Tello, 2006).

Aunque resulta positivo que se instauren procesos de reflexión en las escuelas, nos preguntamos si en un colegio público ayacuchano estarán dadas las condiciones para iniciarlos. En este sentido, en esta investigación nos planteamos describir lo que los profesores de una institución educativa pública de Huamanga conocen acerca de la reflexión docente, cómo la entienden y qué valor le dan como parte de su quehacer profesional.

### 3. MÉTODO

Se trata de una investigación descriptiva de tipo no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El objetivo general fue describir el modo en que los profesores de un colegio público de la ciudad de Huamanga entienden y valoran el proceso de reflexión docente. Planteamos tres objetivos específicos:

- 1) Identificar el conocimiento que los profesores tienen sobre el proceso de reflexión docente.
- 2) Identificar las características personales que los profesores consideran que tiene un buen docente.
- 3) Explorar la manera en que los profesores conciben —o no— la reflexión docente como parte esencial de sus prácticas pedagógicas.

#### 3.1. Participantes

Se trata de una escuela polidocente completa, con primaria y secundaria, situada en la zona urbana de la ciudad de Huamanga, a unos quince minutos en auto del centro de la ciudad. La población está constituida por veintiséis docentes que laboran en dicho plantel; la muestra de participantes está conformada por dieciocho docentes de primaria y secundaria, cuatro hombres y catorce mujeres, nueve del nivel primario (todas mujeres) y nueve del nivel secundario. La mayoría de docentes se ubica en el rango de edad de

31 a 40 años (once docentes), y en general su formación profesional se ha dado mayoritariamente en institutos superiores pedagógicos (IPS) públicos (diez docentes) y universidades públicas (siete docentes) de la zona. Solo uno estudió pedagogía en una universidad privada de la ciudad de Lima. Estos dieciocho docentes conforman el 69% de la totalidad de docentes del colegio y fueron seleccionados por su disposición a participar de este estudio.

La mayoría de los estudiantes de esta escuela procede de familias quechua hablantes; casi todos los docentes entienden el quechua y la mayoría de ellos puede hablarlo con cierta fluidez. Es importante señalar que, siendo Ayacucho el departamento más castigado del Perú durante los años de terrorismo en las décadas de 1980 y 1990, muchos de los profesores han experimentado u observado la violencia tanto de Sendero Luminoso como del Ejército.

### 3.2 Instrumentos y procedimiento

Se desarrolló una encuesta con dos partes diferenciadas: una primera sección de datos demográficos (edad, sexo, años en la docencia, años en el colegio, lugar de estudio y especialidad), y una segunda sección para recoger la percepción de los docentes acerca de la capacidad reflexiva, la información que tienen sobre el proceso de reflexión en sí mismo y la valoración e importancia que dan a esta capacidad. Son ejemplos de preguntas los siguientes: (i) *Mencione las tres características esenciales que para usted tiene un buen docente.* (ii) *¿Qué es para usted la reflexión docente?* (iii) *¿Qué importancia considera usted que tiene la reflexión para la práctica docente en la labor de un educador?*

Las preguntas fueron elaboradas en un lenguaje asequible a los docentes, y previamente fueron probadas en una aplicación piloto para asegurar su comprensión y tiempo de respuesta (aproximadamente treinta minutos). Para analizar las respuestas de la encuesta se utilizó el análisis de contenido (Berelson, 1952, citado por Krippendorff, 1990). Las respuestas de los profesores a cada una de las preguntas fueron agrupadas según semejanzas (conjuntos de respuestas que respondían a una característica de significado central y común), y las categorías fueron construidas de manera conjunta por dos jueces.

Los participantes accedieron voluntariamente a responder a la encuesta y firmaron un consentimiento informado.

## 4. RESULTADOS

Describimos los principales resultados del estudio siguiendo el orden que las preguntas ocuparon en la encuesta aplicada a los docentes.

En primer lugar, los profesores fueron consultados sobre las tres características esenciales que consideraban propias de un buen docente. Las respuestas evidencian distintas conceptualizaciones sobre lo que un buen docente posee como atributos. Se mencionan principalmente atributos personales (rasgos de la persona, ya sean psicológicos o morales) y características ligadas a las habilidades o capacidades para la docencia, aunque ambas en sentido general. Los docentes dan también respuestas que no corresponden a características de una persona y que, por lo tanto, no responden a cabalidad a la pregunta formulada. Dado que se preguntaba por tres características, y que no todos los docentes las reportan, el N total no iguala al número de participantes (18) ni tampoco al número de participantes multiplicado por 3 (54). En la tabla 1 se presentan estos resultados.

**Tabla 1. Características esenciales de un buen docente según la percepción de los participantes**

| Categoría  | N  | Ejemplos de respuestas  |
|--|----|---|
| Características de atributos personales psicológico/sociales (atributos de un individuo que tienen que ver con sus rasgos como persona o sus características de funcionamiento psicológico)                                | 23 | Personalidad<br>Crítico<br>Creativo<br>Innovador<br>Empático<br>Coherente<br>Dinámico   |
| Características de atributos personales-ético/morales (respuestas que indican atributos de un individuo que tienen que ver con su experiencia moral, por ejemplo)  | 4  | Ético<br>Responsable  |
| Características ligadas a la metodología de trabajo (respuestas que indican atributos de un individuo que tienen que ver con sus capacidades para el ejercicio de la función docente)                                      | 18 | Metodología<br>Conocimiento de los temas<br>Actualizada<br>Aplicación de metodología activa<br>Competente<br>Manejo de materiales |
| Respuestas vagas, irrelevantes o que no responden a la pregunta (respuestas que no indican una característica de ninguna de las categorías anteriores, o que señalan algo que no es pertinente para la pregunta formulada) | 5  | Buen ejemplo para los niños<br>Activa<br>Integradora<br>Colectiva<br>Práctica   |
| Total  | 50 |   |

Con relación a la toma de decisiones, los profesores reconocen que deben tomarlas cada día. Sin embargo, al pedirles que señalen una decisión importante que deban tomar durante su práctica docente diaria las respuestas varían ampliamente, lo que muestra que no están pensando en el mismo tipo de decisiones ni perciben su rol en la práctica pedagógica de modo semejante.

Algunos docentes señalan decisiones de tipo metodológico; por ejemplo, saber qué estrategia utilizar según las características de sus alumnos o hacer un cambio en la metodología de trabajo. Otros mencionan procesos de reflexión de terceras personas; por ejemplo, «concientizar a los chicos para pensar en el futuro», y que no constituyen decisiones en sí mismas. Algunos indican virtudes o reglas de conducta (por ejemplo, tolerancia) como si fueran decisiones que deben tomar en el día a día. Otros simplemente no responden, o si lo hacen, emiten frases poco pertinentes, tautológicas o que no aluden directamente a la pregunta que se les hace. Ninguno de los docentes menciona alguna decisión específica que tenga que ver con la autoobservación o la mejora de ellos mismos como personas o como profesionales, salvo de manera muy general cuando señalan que una decisión que toman es mejorar.

Las respuestas de los docentes frente a esta pregunta se muestran a continuación:

**Tabla 2. Respuesta frente a la pregunta «señale una decisión importante que un profesor deba tomar durante su práctica docente diaria»**

| Categoría   | N | Ejemplos de respuestas   |
|---|---|--|
| De toma de conciencia general (pensar en lo que hicieron bien o mal para mejorar su práctica docente) | 2 | Analizar las actividades desarrolladas durante el día y ver qué salió mal para tomar decisiones; si no me preparé bien, tendré que mejorar y prepararme más<br>Reflexionar en qué me fue bien y cómo puedo mejorar |
| Decisiones metodológicas (referidas a su quehacer en aula como docente)                               | 5 | El que sus clases partan de la problemática de los alumnos<br>Ver la metodología, estrategias<br>Qué estrategias utilizar según el ritmo de los estudiantes<br>Cambiar de metodología                              |
| Procesos de terceros (procesos de otras personas, no de ellos mismos)                                 | 1 | Concientizar a los chicos para pensar en el futuro   |

| Categoría   | N  | Ejemplos de respuestas   |
|---|----|--|
| Respuestas vagas, muy generales, imprecisas, poco consistentes o que no responden a la pregunta | 9  | La decisión es muy importante para poder realizar sus actividades diarias<br>Tolerancia y respeto<br>Ver el cambio día a día<br>Cambio de actitud<br>Seguir adelante por el bien de la educación<br>Cuando los niños tienen dificultades en lo familiar<br>Vivir la vida como el último día de tu vida |
| No responde   | 1  |  |
| Total   | 18 |  |

Buscando conocer la manera como los profesores entienden la reflexión docente, se les preguntó directamente lo siguiente: «¿Qué es para usted la reflexión docente?».

En este caso, dado que algunos docentes dieron respuestas que correspondían a más de una categoría, el N total de respuestas es mayor al número de participantes. En la tabla 3 se presentan estos resultados.

**Tabla 3. Respuestas frente a la pregunta  
«¿Qué es para usted la reflexión docente?»**

| Categoría   | N  | Ejemplos de respuestas  |
|---|----|---|
| Referencia directa al proceso de reflexión en sí mismo (respuestas indican actividades que son parte del proceso de reflexión y que lo constituyen) | 14 | Evocar las actividades realizadas para analizarlas y corregir<br>Hacerse preguntas uno mismo para ver qué está mal y qué está bien<br>Capacidad de pensar la práctica educativa<br>Evaluarme día a día para mejorar y no cometer lo mismo<br>Ver las actividades que se viven día a día, analizarlas si fueron buenas o no, entonces se toman decisiones para mejorar las debilidades que se tuvo, para hacerlo diferente |

| Categoría  | N  | Ejemplos de respuestas   |
|--|----|--|
| Referencia al proceso de reflexión con relación a un tema específico (en estas respuestas el docente indica algún proceso involucrado en la reflexión pero de manera específica, asociado a una actividad concreta que ella o él realiza [y no de manera amplia y general como en la categoría anterior]). | 1  | Es la autoevaluación de sus estrategias, si llegan a los alumnos o no                    |
| Referencia a actividad práctica (respuestas que indican que el docente asocia la reflexión con actividades u acciones, y no necesariamente con un proceso interno de pensamiento)  | 1  | Es estar innovando   |
| Referencia al tema de la reflexión (pero no al proceso en sí mismo) (respuestas que indican temáticas específicas sobre las que el docente podría reflexionar, pero no hacen alusión al proceso de reflexión propiamente dicho).   | 4  | Sobre su quehacer docente<br>Sobre su metodología<br>Sus estrategias<br>Sobre evaluación |
| Tautológicas (respuestas que repiten la pregunta formulada)  | 3  | Es reflexionar sobre el actuar pedagógico<br>Es reflexionar sobre la práctica docente    |
| Total  | 23 |  |

Como puede observarse, la mayoría de participantes (N = 14) sí logra esbozar una respuesta que hace referencia al proceso de reflexión en sí mismo (por ejemplo, cuando se dice que la reflexión docente consiste en «hacerse preguntas uno mismo para ver qué está mal y qué está bien»), lo que indica que existe conciencia de lo que significa reflexionar y que se tiene una idea relativamente clara de lo que este proceso implica. Sin embargo, también encontramos docentes que simplemente mencionan temas sobre los que sería posible reflexionar, o que repiten el término de la pregunta formulada (*reflexionar*) sin indicar nada adicional.

Nos interesó también saber de qué manera los profesores consideraban importante o no la reflexión docente para su desempeño pedagógico, dado que sabemos que la toma de conciencia sobre la reflexión y su relevancia facilitará la motivación para el proceso reflexivo. Se encontró lo siguiente:

**Tabla 4. Respuestas a la pregunta «¿Qué importancia considera usted que tiene la reflexión para la práctica docente?»**

| Categoría  | N  | Ejemplos de respuestas  |
|--|----|---|
| Reconocimiento de impacto general del proceso reflexivo (respuestas que indican una concepción amplia y holística de la importancia de la reflexión docente para la toma de conciencia sobre sí mismo y las propias acciones, y para la mejora continua en función de dicha toma de conciencia). | 9  | Para poder cambiar su vida<br>Es muy importante para el docente reflexionar sobre las actividades que realiza para tomar decisiones y dar soluciones<br>De gran importancia para evaluar lo malo y lo bueno<br>Es la única manera de mejorar en la labor educativa, estando en constante autoevaluación |
| Referida a efectos concretos para el trabajo de aula (en estas respuestas el docente asocia la relevancia del proceso reflexivo con cambios específicos de su trabajo en el aula. Estas respuestas son más concretas y carecen de la amplitud de las anteriores)                                 | 4  | De estar siempre actualizado, innovando<br>De ver las acciones que se hace<br>Es muy importante, porque a partir de eso tenemos estrategias   |
| Actividades de terceros (indica que la importancia de la reflexión radica en lograr la reflexión de otras personas, diferentes del docente mismo)  | 1  | Es muy importante para llevar a los chicos a reflexionar y mejorar cada día   |
| Respuestas tautológicas o que no responden a la pregunta (son aquellas respuestas que repiten la pregunta formulada o expresan lo que el docente entiende por reflexión, sin mencionar la importancia que esta tiene).   | 3  | Es muy importante<br>Es muy importante, tendrá que reflexionar<br>Es un recuento de nuestras tareas diarias, una evaluación para poder conocer nuestras debilidades y aciertos y retroalimentar el trabajo  |
| No responde  | 1  |   |
| Total  | 18 |   |

Se aprecia que la mitad de los docentes (N = 9) identifica la reflexión docente como un proceso sin el cual la toma de conciencia y el cambio no son posibles. Sin embargo, el otro 50% evidencia tener dificultades para articular e identificar la relevancia del proceso de reflexión como proceso holístico que afecta al docente como persona y a la práctica docente en su conjunto. Estos participantes se limitan a señalar algunos efectos que la reflexión podría tener para el trabajo en el aula o para propiciar la reflexión en los estudiantes, dan una definición del proceso que no señala su importancia o, simplemente,

repite en su respuesta, de manera tautológica, los términos *reflexión e importancia*, sin responder a la pregunta formulada.

La última pregunta apuntó a conocer sus percepciones sobre aquello que se necesita —según su criterio— para que un docente desarrolle el hábito de reflexionar sobre su práctica. Las respuestas a esta pregunta se presentan en la tabla 5:

**Tabla 5. Respuestas a la pregunta «¿Qué cree que se necesita para que un docente desarrolle el hábito de reflexionar sobre su práctica?»**

| Categoría   | N  | Ejemplos de respuestas  |
|---|----|---|
| Indica necesidades internas, motivacionales y de apertura por parte de la propia persona (respuestas que indican que el docente reconoce como necesidad el contar él o ella misma con un estado interno para la labor reflexiva, tener motivación, y estar dispuestos a iniciar el proceso y persistir en él) | 16 | Tener apertura, reconocer nuestras limitaciones y cambiar<br>Voluntad, esfuerzo<br>Pensamiento crítico<br>Deseo de mejorar<br>Disposición de querer practicarlo<br>Tomar conciencia<br>Honestidad |
| Indica necesidades externas a la propia persona (en estas respuestas el docente señala una necesidad que está fuera de su control, es decir, que contextual o es externa a él mismo)  | 1  | Tiempo  |
| Respuestas generales o poco precisas que no responden a la pregunta (respuestas que no indican aquello que el docente piensa que se necesita para desarrollar la capacidad reflexiva, sino que dan lugares comunes o ideas que no son pertinentes para la pregunta formulada)                                 | 2  | Es importante para poder superar algunas dificultades<br>Hay que desarrollar estrategias  |
| No responde   | 1  |   |
| Total   | 20 |   |

Es importante mencionar que, frente a esta pregunta, la mayoría de docentes señala necesidades de orden interno (deseo de reflexionar, motivación para hacerlo, etc.), lo que indica que hay conciencia de que son ellos el factor más importante para cualquier proceso de reflexión sobre la práctica docente.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso describir lo que los profesores de un colegio público de la ciudad de Huamanga saben acerca de la reflexión docente, la manera como la entienden y la importancia que le otorgan.

Como se ha visto, los profesores fueron preguntados sobre tres características esenciales que consideran propias de un buen docente. Frente a esta pregunta, mencionan tanto atributos personales (respuesta predominante entre ellos) como habilidades para la docencia. Llama la atención que, si bien se encontraron veintitrés respuestas que mencionan explícitamente características de atributos personales (por ejemplo, *creativo*, *crítico*, *tolerante*) como necesarios para un buen docente —lo que es valioso e importante—, no aparece entre estas características el atributo *reflexivo*, lo que estaría indicando que los profesores no tienen en mente esta cualidad de manera espontánea cuando piensan en un docente que se aproxima al ideal. Al parecer, la capacidad de reflexión (que todos consideran importante, como se vio en los resultados y se discutirá más adelante) no se considera un atributo de un docente de calidad o no está en el imaginario de los profesores como una característica imprescindible del buen ejercicio docente.

Esto resulta contradictorio y lamentable, toda vez que sabemos que no hay otro modo posible de mejorar la propia práctica docente que reflexionando sobre ella. Freire (2006) nos dice que solo la reflexión crítica sobre la práctica llevará a que la teoría no sea pura palabrería y que la práctica no se convierta en un activismo con poco o ningún sentido. La práctica reflexiva es un componente fundamental del éxito en la enseñanza, pues este resulta imposible de alcanzar sin el involucramiento activo de los profesores (Perafán, 2004). En este contexto, resulta preocupante que la característica de ser reflexivo no haya sido en ningún momento nombrada por los docentes.

Vemos también que un número importante de las respuestas dadas por los profesores (N = 18) señala como características esenciales de un buen docente habilidades ligadas al desempeño pedagógico. Si bien esto no está mal, pues tener competencias pedagógicas es deseable para el buen ejercicio profesional, es evidencia del enfoque práctico y centrado en el hacer (más que en el pensar) que caracteriza a muchos docentes en nuestro medio. Esto, junto con lo anteriormente expuesto, nos lleva a pensar que los participantes de este estudio aún no han construido una visión de la reflexión docente como elemento esencial de cualquier práctica pedagógica, ni han interiorizado la idea de que sin un proceso reflexivo el quehacer docente no tiene posibilidad de hacerse más crítico, de mejor calidad y más ajustado a las necesidades de la realidad.

Siguiendo a van Manen (1977, citado en Brubacher *et al.*, 2000), existe un modelo jerárquico de niveles de reflexividad que corresponde al crecimiento que experimenta el maestro desde principiante hasta docente guía. En este modelo, el primer nivel tiene que ver con el aula y la aplicación eficaz en dicho ámbito de habilidades y conocimientos técnicos, el segundo se vincula con la aplicación de criterios educativos a la toma de decisiones pedagógicas de forma independiente, y el tercero implica el cuestionamiento de criterios morales y principios éticos.

Según lo encontrado en este estudio, podríamos decir que los participantes se encuentran principalmente en el primer nivel de reflexión: aquel centrado en las habilidades pedagógicas y la práctica directa de aula. Quedaría entonces un largo camino por recorrer para acompañar a estos docentes en sus procesos de toma de conciencia y en el avance desde una reflexividad más pragmática a otra más compleja, autónoma y ética.

Si bien tomar decisiones acerca de qué metodología o estrategia utilizar en el salón de clases es importante y constituye una parte relevante del quehacer diario del docente, estas son solo un tipo de decisiones con las que el docente se ve confrontado durante su quehacer pedagógico. En ese sentido, estos docentes estarían mirando solamente una parte de todo el conjunto de decisiones que deben tomar en el día a día (las que están relacionadas con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, pero también con las reglas para la convivencia en el aula, la solución de dilemas éticos dentro de la institución escolar, la identificación de sus propias motivaciones, etc.). Recordemos que, como bien afirmaba John Dewey (1933), solo los procesos de reflexión hacen que una acción meramente impulsiva o ciega se convierta en una acción inteligente, mejorando de este modo los procesos de control del docente sobre su propia acción y motivándolo a través de la consecución y creación de sentidos.

Con respecto a la percepción del docente como agente del proceso reflexivo, solo dos participantes lograron articular respuestas que indican que toman —o desean tomar— la decisión de mejorar, aunque estas son todavía muy generales y no reflejan ninguna decisión concreta, más allá de la intención de mejorar. Solo en estas dos respuestas se expresa de manera explícita que el proceso de reflexión docente estaría orientado hacia la solución de problemas y la mejora continua. Lamentablemente, las otras respuestas a esta pregunta son ambiguas y poco pertinentes, lo que evidencia las dificultades que tienen los profesores para tomar conciencia de las decisiones que toman o deben tomar en el día a día. Solo logran articular ideas clichés o de sentido común, nombrar valores que se supone deben tener (tolerancia, respeto) o enarbolar un dicho o una idea fuerza (por ejemplo, «vivir la vida como el último día de tu vida»).

Con relación a la manera en que los profesores entienden la reflexión docente, se puede apreciar que la mayoría logra hacer una referencia directa al proceso de reflexión en sí mismo, identificando aspectos de la naturaleza del proceso (por ejemplo: autoevaluarse, tomar conciencia, etc.) que son claros y pertinentes. Esto es positivo, puesto que evidencia que los profesores tienen conciencia de las características esenciales de este proceso y de sus consecuencias. Sin embargo, articulando estos resultados con los anteriores surge la contradicción: si los profesores saben en su mayoría en qué consiste el proceso de reflexionar y lo describen en función de sus efectos más amplios e importantes («evaluarme día a día para mejorar y no cometer lo mismo»), ¿por qué el ser reflexivo no aparece como una característica esencial del buen ejercicio docente?

Pensamos que esto es un ejemplo del aprendizaje que queda en el plano declarativo, pero que no ha calado más profundamente en las representaciones que los docentes han hecho de sí mismos como agentes educadores. Es por ello que, al preguntárseles directamente cómo entienden el proceso de reflexión, la mayoría de profesores tiende a recurrir a un concepto o una definición previamente aprendida —en muchos casos adecuada y pertinente— sobre las características de dicho proceso, pero cuando se les pregunta por un atributo esencial del buen ejercicio docente, *reflexivo* no es mencionado tal como se esperaríamos. Falta entonces una mayor integración entre aquello que los docentes saben y pueden verbalizar y aquello que efectivamente usan en sus vidas.

Con relación a la valoración de la reflexión docente, se ha encontrado que en general los participantes otorgan una gran importancia a la reflexión y reconocen su impacto en la mejora de los procesos educativos, y en ellos mismos como agentes de cambio. Sin embargo, resulta interesante señalar que solamente el 50% de los profesores logra reconocer el impacto general de la reflexión docente como un proceso que permite la mejora y el cambio continuos, tanto en el plano personal como en el institucional. Si bien el otro 50% también reconoce la importancia del proceso reflexivo, explica dicha importancia con razones menos abarcadoras; por ejemplo, estar actualizado, innovar, o ayudar a reflexionar a los estudiantes. De esta manera, vemos nuevamente que los profesores, aun cuando concuerdan en la trascendencia del proceso reflexivo, no necesariamente lo reconocen en toda su dimensión.

En la misma línea, en relación con las percepciones que tienen los docentes participantes sobre aquello que se necesitaría para que un docente desarrolle el hábito de reflexionar acerca de su práctica, la mayoría de docentes identifica necesidades de orden interno (por ejemplo, deseo de reflexionar, motivación para llevar a cabo el proceso, etc.), lo que, como se señaló anteriormente, es un

indicador de que existe cierto grado de consciencia sobre su rol para el proceso de reflexión docente. Resultaría importante que la gestión del colegio sepa aprovechar esta consciencia para propiciar espacios al interior de la escuela que favorezcan los procesos reflexivos y motivacionales, apoyando al profesor a tomar mayor consciencia del proceso y de su importancia y ofreciéndole las facilidades necesarias para que la reflexión docente llegue a ser, para cada profesor, un deseo profundo y una necesidad.

La toma de consciencia y los procesos de reflexión no se instauran de la noche a la mañana, sino que demandan un largo proceso de construcción y un entorno social (la institución educativa en este caso) que facilite y promueva tales procesos. En ese sentido, es relevante recordar que el aprendizaje es un proceso de participación social (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 1991) en el que la práctica compartida promueve la circulación del conocimiento. Esta práctica compartida en las instituciones educativas constituye un importante recurso para la gestión del conocimiento. Urge, por lo tanto, fomentar en las escuelas espacios de formación continua que, poco a poco, se puedan ir convirtiendo en verdaderas comunidades de práctica que fomenten y permitan los procesos reflexivos de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia y Paola UCCELLI

2008 Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides, M. (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade, pp. 131-175,

BRUBACHER, John, Charles CASE y Timothy REAGAN

2000 *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

CARRILLO, Isabel, Benet DEL RINCÓN y Núria SIMÓ

1999 La reflexión y el diálogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 91-97. Fecha de consulta: 10 /11/2009. <<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/05-carrillo.pdf>>.

CUBA, Severo y Lilian HIDALGO

2001 *Querer y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ - Cooperación Técnica Alemana.

DEVAL, Juan

1995 El conocimiento del desarrollo psicológico en la formación de docentes. *Sinéctica*, 7, pp. 1-12. Fecha de consulta: 14/11/2009. <[http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_anteriores02/007/Deval%20Juan%207.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores02/007/Deval%20Juan%207.pdf)>.

DEWEY, John

1933 *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.

FERRATER, José

1994 *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Barcelona: Ariel.

FREIRE, Paulo

1999 *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.

2006 *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, F., C. FERNÁNDEZ y P. BAPTISTA

2003 *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.

IMBERNÓN, Francisco

2000 Entre la ausencia, el abandono y la desidia: la formación del profesorado de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, pp. 81-85.

2001 Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, pp. 57-66.

KRIPPENDORFF, Klaus

1990 *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

LAVE, Jean y Etienne WENGER

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

MINEDU - PERÚ

2009 *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Minedu-UMC. Fecha de consulta: 15/11/2009. <[http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio\\_cualitativo.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf)>.

NAGLE, James

2009 Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73, pp. 76-86.

PERAFÁN, Gerardo

2004 *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

PIAGET, Jean

1985 *La toma de conciencia*. Tercera edición. Madrid: Morata.

SANZ, Pilar

2004 *El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en institutos superiores pedagógicos*. Tesis para optar el grado de licenciada en psicología con mención en psicología educacional. Lima: PUCP.

SCHÖN, Donald

1983 *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

TELLO, César

2006 Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. *Nómaditas*, 13. Fecha de consulta: 16/10/2009. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18101334>>.

VERNEAUX, Roger

1967 *Epistemología general*. Barcelona: Herder.

WENGER, Etienne

2001 *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.