

¿CUÁLES SON LAS DIMENSIONES Y PROCESOS DE LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS?

Carlos Vanegas Ortega
Universidad de Santiago de Chile

Rodrigo Fuentealba Jara
Universidad San Sebastián

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es caracterizar las dimensiones y procesos reflexivos de profesores de ciencias en contextos de prácticas pedagógicas de formación inicial. Se usó la investigación cualitativa y el análisis del contenido del discurso para el diseño de estudios de casos que permitieron establecer 16 procesos de la reflexión en, sobre y para la práctica pedagógica, distribuidas en cuatro dimensiones no jerárquicas: identidad, contexto, concepciones y la tríada.

PALABRAS CLAVE: práctica reflexiva, reflexión, profesores de ciencias, formación de profesores.

OBJETIVO: caracterizar las dimensiones y procesos reflexivos de profesores de ciencias, en contexto de prácticas pedagógicas de formación inicial.

MARCO TEÓRICO

Los estudiantes de Pedagogía en Ciencias al momento de realizar sus prácticas (iniciales, intermedias y profesionales o finales) se encuentran ante un espacio concebido de manera dicotómica: el mundo universitario y el del centro de práctica; en la mayoría de los casos estos dos espacios no están orientados desde los mismos fundamentos metodológicos y epistemológicos. Además, las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico no son establecidas con claridad, y se diversifican en medio de las interacciones e interpretaciones de los actores: el profesor tutor (profesor de la universidad), el profesor guía (acompañante del centro de práctica) y el estudiante de pregrado.

La literatura a nivel internacional (Collin, Karsenti & Komis, 2013; Correa Molina, 2011; Gervais, 2007; Zeichner, 2010) plantea que una forma de abordar estas tensiones es a través del enfoque reflexivo de la práctica pedagógica. Sin embargo, no está claro sobre qué reflexionan los profesores, y en particular, se desconocen las dimensiones y proceso reflexivos de los profesores de ciencias.

La revisión de literatura presenta evidencia para concluir que hasta el momento, las prácticas de los estudiantes de pregrado se sustentan en sus creencias y predomina el saber de sentido común y de la experiencia (Hudson et al., 2009; Starkie, 2007; Zuljan et al., 2011). Además, se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares (Canning, 2011; Parkison, 2009; Wilson, 2005). Sin embargo, es imprescindible la transformación de las prácticas de los estudiantes de pregrado ya que la primera experiencia ejerce un impacto determinante en el desarrollo profesional docente (Darling-Hammond, 2006; Douglas & Ellis, 2011; Pedro, 2006; Zeichner, 2010).

La perspectiva reflexiva permite pensar en transformar las prácticas puesto que abre el espectro de las relaciones entre los sujetos, conocimientos y culturas allí involucradas. Permite hacer conexiones explícitas entre lo objetivo, lo subjetivo, lo individual y lo social. Como plantean Douglas y Ellis (2011), el contexto y las formas de relación indican en la reflexión y construcción del saber pedagógico, con lo cual, la consideración de las relaciones triádicas desempeñan un papel fundamental (Zeichner, 2010). La incorporación de la tríadas representa una manera diferente y sin prejuicios de pensar sobre los diferentes tipos de práctica y una voluntad de abrirla para la identificación de la disonancia y la contradicción; con esto, los centros de práctica y las universidades tendría que reconocer a cada uno de los implicados en el aprendizaje como socios de expresiones legítimas y con demandas de competencias diferentes. Al mismo tiempo, habría mucho trabajo que hacer con relación al desarrollo de una visión no jerárquica de la práctica y que no juzga las formas de pensar acerca de la misma.

Schön (1998) plantea que el sistema de saber diferencia el sentido de los medios, el lenguaje y el repertorio que dan forma a la reflexión, y hasta puede llegar a limitar el alcance y la profundidad de esta. Para Schön (1998), el pensamiento reflexivo sobre las prácticas se desarrollan continuamente, pero de manera diferenciada y particular en Profesores de Ciencias, puesto que sus contextos y objetos de práctica son de naturaleza ontológica y epistemológica diferentes. En este sentido, Cofré et al. (2010) establecieron que una de las competencias que deben tener los profesores de ciencias en Chile es la capacidad de reflexión de su práctica, sin embargo, en promedio, las prácticas constituyen el 10% de los planes de estudio chilenos de las pedagogías científicas; por tanto, la formación de profesores de ciencias que imparten clases en enseñanza media está marcada por un fuerte componente disciplinar y, en menor medida, en el ámbito pedagógico; además, existe una menor preocupación por la práctica pedagógica y la investigación.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa resulta compatible con el objetivo de la investigación, no sólo por la complejidad y profundidad de los procesos reflexivos (Dewey, 1989; Schön, 1998), sino porque “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín Esteban, 2003, p. 123).

Selección de los Participantes: La muestra estará formada por 4 estudiantes y 8 profesores (4 tutores y 4 guías). Se conformaron 4 tríadas de diferente nivel, cada una estaba integrada por un estudiante, un profesor supervisor o tutor (universitario) y un profesor guía (del centro de práctica).

Diseño del Estudio: Estudio de casos (4 casos triádicos). Se inició con este proceso de investigación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad (Sandín Esteban, 2003) para alcanzar mayor comprensión de los procesos reflexivos durante las prácticas de los 3 tipos de sujetos involucrados: estudiante, tutor y guía.

Estrategias y Técnicas de Obtención y Producción de Información: Se usó la entrevista individual en profundidad (Flick, 2004) para reconstruir la representación de cada sujeto sobre los procesos de práctica. Posteriormente se utilizó una técnica desarrollada en el campo de estudio de la reflexión sobre la práctica: la mesa reflexiva triádica (Vanegas et al., 2014), la cual se orienta por el modelo reflexivo ALACT (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) y sienta sus bases en los planteamientos de Dewey. El clima triádico permitió socializar las opiniones individuales, contrastarlas y reconstruirlas colectivamente.

Proceso de Análisis: Se hizo inducción analítica (Tójar Hurtado, 2006), en la cual se procedió de manera inductiva y exhaustiva, caso a caso: profesor tutor, profesor guía y profesional en formación, con el fin de examinar los datos buscando categorías y relaciones entre ellas. Al final se realizó la valida-

ción de las 16 categorías encontradas a través del análisis confiabilidad y establecimiento de correspondencias del índice de Cohen; donde se obtuvo un $k=0,87$ y acuerdo del 93,8%, lo cual, según Gordillo y Rodríguez (2009) corresponde a una confiabilidad “muy buena”.

RESULTADOS

El análisis de contenido del discurso (Tójar Hurtado, 2006) permitió encontrar 16 procesos reflexivos, distribuidos en cuatro dimensiones. Estas dimensiones no son jerárquicas, sino que responden a corpus afectivos y cognitivos de diferente naturaleza (Beauchamp, 2006), que se complementan para dar forma a lo que Collin et. al. (2013) denominan la integralidad del profesional reflexivo.

Dimensión Identidad. Abarca la identificación con la profesión, pasando a un nivel más profundo que es la identización, donde cada individuo es capaz de reconocer los aspectos que lo distinguen del resto de profesionales y le permite ahilar lo profesional con lo personal. En este nivel también aparece un tipo de identidad propio del eje curricular de las prácticas, aquella donde cada actor reconoce y se identifica con el rol que le corresponde, bien sea como profesional en formación (transición de estudiante a profesional), tutor (dejar el rol de profesor universitario a formador de profesionales) o guía (dejar el rol de profesional a formador de profesionales).

Dimensión Contexto. Comprende la relación del profesional o futuro profesional con el contexto inmediato (empresa, barrio o comuna) y las relaciones con sus compañeros de trabajo o personas que dependen de él, lo cual marca la diferencia respecto de la forma como ocurre el desempeño laboral. En un sentido más global, este nivel considera situaciones contextuales que facilitan o dificultan los procesos de práctica: la relación entre el Centro de Práctica y la Universidad, el contexto sociopolítico y las demandas socioculturales hacia cada profesión.

Dimensión Concepciones. Se lograron detectar tres concepciones que son recurrentes en los discursos de los participantes del estudio. En primer lugar está la preocupación por comprender el significado de la práctica, bien sea como ejercicio atóxico, teórico o como una dualidad teoría-práctica. En segundo lugar, aparece la reflexión como elemento transversal de la práctica, y en tercer lugar, el conocimiento específico: la ciencia y la didáctica de las ciencias.

Dimensión Tríada. Este último nivel corresponde a la relaciones de la tríada, es decir las interacciones entre los tres actores o en diadas: profesional en formación-tutor, profesional en formación-guía, tutor-guía. Además, se marcan dos dimensiones particulares: los elementos compartidos y las visiones diferentes respecto a alguna temática o forma de enfrentar una situación en un contexto profesional.

La Figura 1 muestra cómo está distribuido porcentualmente el discurso de los participantes, donde priman las dimensiones de identización e identificación (dimensión identidad), desempeño laboral (dimensión contexto), la relación teoría-práctica (dimensión concepciones) y la relación profesor en formación-profesor guía (dimensión tríada).

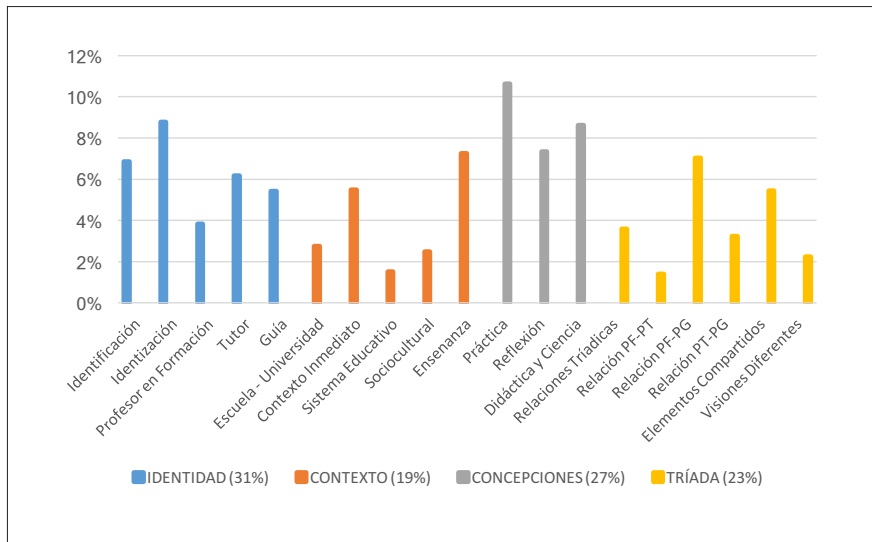


Fig. 1 Distribución Porcentual del Discurso en las Dimensiones y Procesos de la Reflexión en, sobre y para la práctica.

CONCLUSIONES

Aunque esta investigación está limitada por la muestra seleccionada (cuatro tríadas) y no permite hacer generalizaciones, el grado de profundidad hasta donde se trabajaron los datos permiten generar algunos lineamientos que pudiesen ser utilizados para la formación de profesores de ciencias. El aporte al campo de estudio de las prácticas reflexivas está en la determinación los 16 procesos reflexivos y las cuatro dimensiones, como se resume en la figura 2.

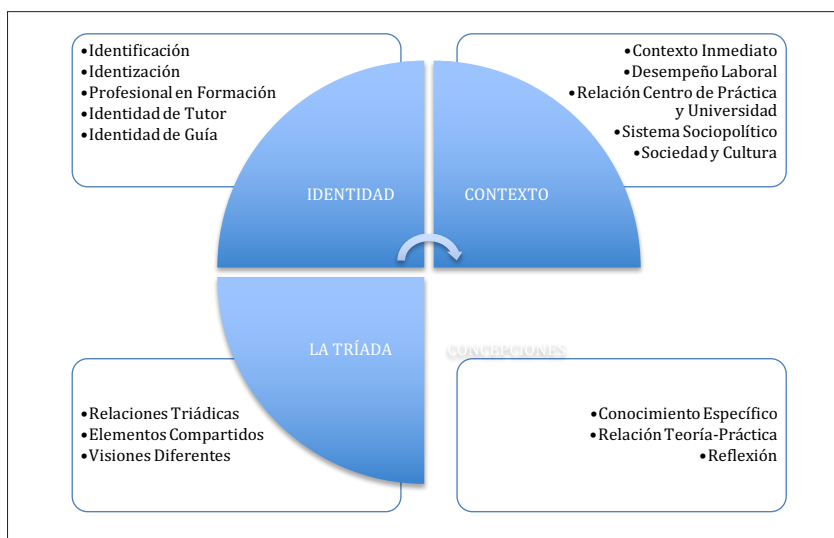


Fig. 2 Dimensiones y procesos de la reflexión en, sobre y para la práctica.

Estas dimensiones y procesos contribuyen a mejorar la debilidad planteada por Beauchamp (2006), Douglas y Ellis (2011), Zeichner (2010) en el campo de investigación sobre reflexión, ya se han vulga-

rizado el concepto para dar paso a caracterizaciones que resultan tan generalistas que no contribuyen a la formación de profesionales. Ahora se cuenta con 16 procesos que pueden ser evaluadas constantemente desde las prácticas de profesores de ciencias, en la medida que se mantenga el enfoque reflexivo desde los tres actores.

El concepto de práctica resulta complejo e impreciso, y por tanto las formas de comprensión y las experiencias que se desarrollan durante las prácticas de pregrado, marcan el la formación y el desarrollo profesional (Vanegas et al., 2014). Por tanto, la Universidad debe aunar esfuerzos para generar una política institucional entorno al lugar que tiene la práctica en el desarrollo curricular y la generación de condiciones suficientes que posibiliten el desarrollo de la reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. (Disertación Doctoral no publicada), Université McGill, Montreal, Canadá.
- CANNING, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617.
- COFRÉ, H., CAMACHO, J., GALAZ, A., JIMÉNEZ, J., SANTIBÁÑEZ, J., & VERGARA, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 279-293.
- COLLIN, S., KARSENTI, T., & KOMIS, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
- CORNEJO, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*, 32, 343-373.
- CORREA MOLINA, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DOUGLAS, A. S., & ELLIS, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GERVAIS, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Regards croisés (1ª ed., pp. 171-186). Québec, Canadá: Université du Québec.
- GORDILLO, J. J. T., & RODRÍGUEZ, V. H. P. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación*, 27(1), 89-103.
- HUDSON, P., USAK, M., & SAVRAN-GENCER, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63-74. doi: 10.1080/02619760802509115
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- PARKISON, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.017

- PEDRO, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 129-132.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo: *Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1a ed.). Barcelona: Paidós.
- STARKIE, E. G. (2007). The practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European higher education space. *Odgojne Znanosti-Educational Sciences*, 9(1), 119-134.
- TÓJAR HURTADO, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- VANEGAS, C., CUESTA, D., ESCOBAR, M., LATTANZI, R., PARRA, C. & GÓMEZ, A. (2014). Prácticas Pedagógicas Tempranas en Chile: Percepciones y experiencias de profesores de biología en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis, Numero extraordinario*, 1013-1021.
- WILSON, E. (2005). Powerful Pedagogical Strategies in Initial Teacher Education. Teachers and Teaching: *Theory and Practice*, 11 (4), 359-378.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- ZULJAN, M. V., ZULJAN, D., & PAVLIN, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education* (41), 485-497.