

Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia

Critical reflection as an element of professionalization of the initial training of history teachers

Paz Contreras Barrera¹ | Universidad del Bío-Bío, Chile | pazcontr@egresados.ubiobio.cl

Enviado: 21 diciembre 2019

Aceptado: 04 marzo 2020

Resumen

La práctica reflexiva se considera como una pieza elemental para una profesionalización del profesorado. Se plantea que la reflexión crítica ayudaría a los docentes identificar las ideologías subyacentes a su propia práctica, y aún más en el caso de la enseñanza de la historia, puesto que conlleva prácticas discursivas que son constantemente mediadas por relaciones de poder. Sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta que los profesores de historia no poseen habilidades necesarias para desarrollar procesos reflexivos. De esta manera, el objetivo del trabajo es reflexionar en torno a la necesidad de intencionar de manera sistemática la reflexión crítica en la formación inicial del profesorado de historia, como un elemento fundamental para su profesionalización. Finalmente, se concluye que la formación inicial del profesorado de historia, necesita integrar procesos formativos como la reflexión dialógica desde una mirada crítica.

Palabras clave: Práctica reflexiva – profesorado de historia – reflexión crítica

Abstract

The reflexive practice is considered an essential piece for a professionalization of the teaching staff. Authors suggest that critical reflection would help teachers to identify the underlying ideologies of their own practice, and even more, in the case of teaching history, since it entails discursive practices that are constantly mediated by power relations. However, various investigations show that history teachers do not possess the necessary skills to develop reflexive processes. In this way, the objective of this work is to reflect on the need to systematically intend critical reflection in the initial training of history teachers, as a fundamental element for their professionalization. Finally, it can be concluded that initial academic training of history teachers needs to incorporate training processes such as the dialogical reflection from a critical perspective.

Keywords: Reflective practice - history teachers - critical reflection

¹ Profesora de Historia y Geografía, Magíster (c) en Educación, Universidad del Bío-Bío. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad - FESOC (GI 170124/EF), patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva está siendo considerada como parte importante de la profesionalización docente, en Latinoamérica, ha sido incluido como elemento a considerar en estándares, competencias y perfiles de egreso de instituciones formadoras (Salinas, Rozas y Cisternas, 2018) y en Chile, el Ministerio de Educación ha ido orientando el pensamiento reflexivo en instrumentos como los Estándares de Desempeño de Formación Inicial (2001), Marco Para la Buena Enseñanza (MBE) (2002), Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), y en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012). Sin embargo, existen factores que vienen a obstaculizar el desarrollo de procesos reflexivos en el profesorado (Cornejo, 2003).

Por su parte, Van Manen (1977) plantea que la reflexión ayudaría a los docentes a develar supuestos asociados a las acciones prácticas, y desde un nivel de reflexión crítica, podría significar la identificación de las ideologías subyacentes a la práctica docente ((Viciano, Delgado y Del Villar, 1997)). Ante esto, un espacio privilegiado para la profesionalización del profesorado se encuentra en la Formación Inicial Docente (FID) en el contexto de prácticas, puesto que es allí donde se despliegan, adaptan y combinan recursos que van a ser implementados por los profesores en formación en el contexto real de establecimientos educacionales (Correa, 2015).

De esta manera, una de las carreras formadoras de profesores que, desde nuestro punto de vista, debiese intencionar de forma explícita los procesos reflexivos críticos, es Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que la enseñanza de la historia implica un conjunto de prácticas discursivas mediadas por relaciones de poder que requieren ser reflexionadas (Santibañez, 2013). Sin embargo, los resultados de la evaluación docente, en su dimensión de reflexión pedagógica, da cuenta que el nivel reflexivo alcanzado por los profesores de historia es de carácter anecdótico (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011), poniendo en evidencia que estos docentes no poseen habilidades necesarias para desarrollar procesos reflexivos.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario intencionar de manera sistemática la reflexión crítica en la formación inicial del profesorado de historia, como un elemento fundamental para su profesionalización.

PROPUESTA TEÓRICA

Reflexión docente como fundamento de la profesionalización

Podemos situar el contexto en que surge la noción de reflexión en el profesorado a partir de cuatro modelos de formación docente propuestos por Martinet, Raymond y Gauthier (2004), como son el maestro improvisado, el maestro artesano, el maestro científico y el maestro profesional, siendo este último, el que pone de manifiesto que el aprendizaje del docente surge en la acción y el análisis de lo acontecido (Tagle, 2011). Según esto, un profesor que es capaz de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica podría contribuir a su propia profesionalización (Perrenoud, 2011; Correa, 2015), puesto

que le permitiría una comprensión de las situaciones complejas (Salinas et al., 2018). Es así como queda de manifiesto la importancia de la reflexión para la profesionalización del profesorado.

Al respecto, la noción de reflexión adquiere un carácter polisémico: profesional generador de teoría, capaz de investigar sus prácticas, o bien como un intelectual reflexivo. Sin embargo, existe un denominador común en torno a las posibilidades conceptuales de la reflexión, según lo descrito por Salinas Fernández (1994:81), *“la crítica y la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental que ha dominado el debate y pensamiento en la formación y perfeccionamiento del profesorado en las décadas precedentes”* (citado por Edelstein, 2011, p. 25). Es así como la formación del profesorado ha estado enmarcada en el modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental.

En relación a esto, la manera en la que se construye el conocimiento responde a intereses humanos que dan cuenta de conceptos sobre el ser humano y el mundo, lo que Jürgen Habermas (1972) define como intereses cognitivos técnicos, prácticos y emancipadores (en Grundy, 1991). Basándose en estos intereses, Van Manen (1977, en Viciano et al., 1997) clasifica distintos *niveles de reflexión*: reflexión técnica (que aplica el conocimiento existente), reflexión práctica (devela supuestos asociados a las acciones prácticas), y reflexión crítica (similar a la anterior, pero intenta identificar las ideologías subyacentes a la práctica). Por su parte, cada uno de estos niveles de reflexión posee dispositivos formativos asociados: dispositivo de reflexión técnica propuesto por Cruikshank (en Ruffinelli, 2017), en el cual la reflexión es un soporte instrumental que capacita a los profesores para que repliquen prácticas que la investigación ha considerado efectivas; dispositivo de experiencia reflexiva, expuesta por Schön (1998), en donde los profesores se involucran en experiencias similares a una práctica real, con el fin de reconocer las buenas prácticas para ser competentes, lo que sitúa al conocimiento externo (de la investigación) como subordinado al conocimiento proposicional que se obtiene por la acción; y por último, el dispositivo de indagación crítica propuesta por Zeichner (1993), que toma como centro la problematización y análisis de alternativas de transformación de lo existente, con explícitos componentes éticos y políticos que atañen al contexto educativo (Cornejo, 2003). Como se ve, los procesos reflexivos que puede llevar a cabo el docente quedan expuestos a diversas racionalidades que están asociadas a intereses ideológicos del conocimiento, lo que viene a alejar a estos procesos de toda pretensión de neutralidad.

Ahora bien, ¿cómo se configura el proceso de reflexión docente? En concordancia con lo planteado hasta ahora, Gimeno y Pérez (1993), se pueden sintetizar los diversos aportes sobre la noción de reflexión en la formación inicial en cuatro perspectivas básicas, como son la académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (Edelstein, 2011), siendo las dos últimas las que pueden dar cuenta de la configuración de los procesos reflexivos. Situados desde la perspectiva práctica, los autores mencionados distinguen el enfoque *reflexivo sobre la práctica* (Edelstein, 2011), siendo un autor paradigmático Donald A. Schön (1930-1997), quien concibe al profesor como un *práctico reflexivo*. Schön, concibe a la praxis docente compleja, incierta, inestable y singular, con conflicto de valores, y entiende la reflexión práctica como un proceso que contribuye a la profesionalización del maestro, en pos de resolver los problemas asociados a la praxis (Domingo, 2013). De esta manera, dicho autor exhibe fases de reflexión práctica a saber (Ruffinelli, 2017): conocimiento *en la acción*, de primer orden, y que se compone de un saber teórico (adquirido en la universidad) y un saber en la acción, que es práctica y espontánea; reflexión en y durante la acción, conocimiento de segundo orden, donde la reflexión *en la*

acción es espontánea e inconsciente con respuestas sorpresa en el momento, y la *reflexión durante la acción* es consciente y que genera preguntas en el momento pero sin un alcance verbalizado; y, la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, conocimiento de tercer orden que analiza los anteriores de forma verbalizada, puesto que es posterior a la acción, en que se evalúa, analiza, reconoce y reconstruye la práctica docente (Domingo, 2013). Más aún, y posteriormente, Schön (1998) explica una cuarta fase más compleja, que se refiere a la reflexión sobre la verbalización de reflexión, que es un espacio para la producción de una teoría a partir del saber ya objetivado sobre la práctica docente (Pérez, 2007).

De esta manera, asistimos desde ya a un distanciamiento del nivel de reflexión técnica, asociada al tipo de racionalidad instrumental, y a su vez, estamos en presencia de un acercamiento del nivel de reflexión práctica propuesto por Van Manem (1977), vinculado al tipo de racionalidad práctica. Más adelante nos centraremos en la última perspectiva de reconstrucción social propuesta por Gimeno y Pérez (1993), para dar cuenta de las posibilidades de reflexión crítica necesarias para la formación inicial del profesorado de historia.

El profesorado de historia y la reflexión docente

El profesorado de historia tiene la responsabilidad de contribuir a la formación para el ejercicio de la ciudadanía (Pagés, 2007); aportar a la formación de identidad, memoria y pensamiento de los estudiantes; construir posturas políticas en defensa de los derechos humanos (Pantoja, 2017); y en el proceso de selección de fuentes históricas e historiográficas, es donde se da cuenta de fuertes componentes ideológicos asociados a determinados intereses con claras implicancias políticas-sociales (Santibañez, 2013). Considerando esto, el profesorado de historia requiere de procesos reflexivos que revelen cómo está construido el conocimiento para así explicitar las tensiones ideológicas que subyacen a su práctica.

Sin embargo, en un estudio realizado por Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias (2015), se afirma que los profesores evitan abordar temas controversiales y se declaran neutrales, mostrando los saberes de la historia como ajenos a las ideologías y los aconteceres políticos. De esta manera, la reflexión es fundamental en el profesorado de historia, ya que debe develar estas prácticas y currículos homogeneizantes que invisibilizan los conflictos y prácticas discursivas atravesadas por relaciones de poder, lo que viene a reafirmar la necesidad de generar procesos reflexivos desde una perspectiva crítica.

En el mismo sentido, docentes en ejercicio que vivieron el proceso de evaluación docente, en el dispositivo de portafolio (instrumento que recaba información sobre el desempeño profesional de los docentes), dan cuenta de un déficit en la dimensión *Reflexión a partir de los resultados de la evaluación*, en el cual la media nacional no alcanza el 2,5 que es la puntuación mínima de aceptación (Manzi, González y Sun, 2011). Más aún, otro estudio que aplicó entrevistas semiestructuradas a 38 profesores (dependencia particular subvencionado) de la región del Bío-Bío, los docentes opinan que no tienen la capacidad de hacer autocrítica ni un proceso de reflexión sobre su quehacer pedagógico (Salazar et al., 2014).

Por su parte, un estudio realizado por Hernández y Catrino (2016) con foco en las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en una escuela rural mapuche, evidencian tanto creencias pedagógicas tradicionales como contemporáneas, y en el aula, las prácticas de enseñanza eran tradicionales e ignoraban el contexto mapuche, realizando actividades de aprendizaje memorísticas. Estas creencias daban cuenta de la ausencia de una reflexión profunda, que revelara las creencias y el pensamiento pedagógico para así mejorar el proceso de aprendizaje en el aula (Hernández y Catrino, 2016).

Diversas investigaciones empíricas también evidencian que los procesos formativos en el profesorado de historia no dan cuenta del desarrollo de capacidades reflexivas intencionadas. En esta línea Salinas et al. (2018) buscaron responder cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación, mostrando resultados en que hay una baja profundidad de la reflexión en la mayoría de las dimensiones consideradas, como, por ejemplo, la reflexión sobre la experiencia personal, la proposición de cambios y especialmente, en la relación entre teoría y práctica.

También, en contexto de práctica y con resultados similares, Sánchez y Jara (2015) realizaron un estudio en una universidad de la región del Maule, investigación que tuvo como foco de análisis la visión inicial de cincuenta futuros profesores (entre ellos estudiantes de pedagogía en historia). Es así como los futuros profesores reflexionaron sobre procesos de evaluación del aprendizaje en el contexto de la práctica, lo que develó una baja reflexividad respecto al papel de la evaluación, visualizándolos como un control social que facilita el disciplinamiento, pero no como fuente de datos que permite reflexionar sobre fortalezas y debilidades. Lo descrito se puede asociar al modelo maestro artesano que se concebía que el aprendizaje surgía con el adiestramiento de un oficio, asumiendo este maestro un control sobre el aprendiz (Martinet et al, 2004).

Otro de los puntos críticos de los dispositivos prácticos, es la relación existente entre la triada formadora que interactúa en la formación práctica: el formado, profesor guía de la universidad y profesor tutor del centro de práctica. Estudios, como el desarrollado por Russell (2014), muestran un vacío profundo en la generación de una interacción reflexiva en la relación tutor y alumno, dejando entrever la interacción de tipo directiva presente en las etapas prácticas. De esta forma, como lo plantea Solís et al. (2011), en las etapas de formación práctica, presente en los estilos de mallas concurrente (desde los inicios de la formación) y secuencial (al final del proceso), prima el estilo directivo, presentando procesos de reflexividad sólo en la etapa final, pero desde un carácter instrumental o técnica según los niveles de reflexión de Van Manem (1977). Los problemas mencionados, dificultan la conformación de un profesionalismo docente basados en su reflexión, lo que imposibilita el desarrollo profesional (Contreras et al., 2010), con un perfil crítico y reflexivo de los docentes de historia (Santibañez, 2013).

En la misma línea, un trabajo realizado por Bolívar (2007) respecto a las identidades docentes, nos podría dar algunas luces respecto a esta escasa reflexión de los docentes de historia y que nuevamente nos conduce a replantearnos el rol que cumplen las instituciones formadoras. Al respecto. José Manuel Esteve (1997) (citado en Bolívar, 2007:77) señala que: *“Los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia... la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden...”*. Frente a las complejidades de la escuela, los profesores de historia buscan herramientas a partir de esta falsa identidad de historiador, sin considerar

los saberes pedagógicos, por lo tanto, cualquier reflexión respecto a este quehacer carece de sentido (Bolívar, 2007).

Por último, un estudio realizado por Valdés y Turra (2017), concluyó que la racionalidad curricular técnica del conocimiento era predominante en la formación del profesorado de historia, con énfasis en la formación disciplinar. Es así como el saber pedagógico no es considerado núcleo de la formación y se evidencia en la desvinculación con la escuela, y a su vez, con las actividades prácticas. Todo esto viene a ser contradictorio con lo demandado por las comunidades de profesores en ejercicio, en relación a la importancia que debería tener en la FID la vinculación del currículum oficial con la realidad social (Ferrada y Turra, 2012), que a nuestro juicio puede experimentarse en los procesos de práctica pedagógica con carácter reflexivo.

Con todo, pareciera que solo basta saber sobre historia para hacer historia, quedando fuera cualquier reflexión respecto a sobre el qué, para qué y el cómo enseñar. Esto último atenta contra el desarrollo del pensamiento autónomo en los estudiantes, situación que en el futuro se traduciría en una enseñanza de los contenidos, ignorando la teoría pedagógica y basándose en rutinas que carecen del componente reflexivo; y desde el punto de vista de los profesores, la enseñanza de la historia es implementada como una asignatura resumen de lo aprendido en la universidad, que tiene como efecto un ejercicio docente que abusa de la clase expositiva, tal como le fue modelado por los formadores de la academia (Coudannes, 2010), olvidando que la enseñanza de la historia está relacionada con las hegemonías en las visiones del mundo, el docente de historia trabaja con fuentes históricas, con nociones y conceptos que como señala Santibañez (2013) están atravesados por conflictos, generados en articulaciones disciplinantes o de resistencia.

En síntesis, la falta de espacios reflexivos, da cuenta de la desvinculación de las instituciones formadoras con los contextos escolares reales, que se podrían enriquecer con una mayor presencia de formación práctica desde temprano, ya que permite al profesorado en formación llevar a cabo procesos de reflexión que se conviertan en el centro de su profesión (Correa, 2015).

DISCUSIÓN

La reflexión crítica en la formación inicial de docentes de historia

Ahora bien, situándonos en la perspectiva de *reconstrucción social* planteada por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, (1992), reconocemos la posición de la enseñanza como una actividad crítica, desde una postura ética, de justicia social y emancipación social; y también, con una pretensión de generar una cultura con orientación política-social, habilidades de reflexión crítica y actitudes que promuevan un profesor como intelectual transformador, como aspectos a considerar en la FID (Edelstein, 2011). Sin duda, esta perspectiva posee una clara asociación con el nivel de reflexión crítica de Van Manen (1977), el que a su vez se vincula con el tipo de racionalidad crítica de Habermas (1972) que ve a la reflexión como proceso político que tiende a la emancipación social (en Grundy, 1991).

Desde esta perspectiva de reconstrucción social, situado desde lo crítico, apuntaría a profesionalizar la formación del profesorado de historia, puesto que, al reflexionar de manera crítica, podría tomar conciencia sobre el origen de sus creencias (que no dan cuenta de un saber pedagógico profesionalizante) que condicionan su docencia, para así reorientar su práctica hacia la transformación de la realidad. Ahora bien, ¿qué dispositivo podría tributar en la formación de un profesor de historia con capacidad de reflexividad crítica? En congruencia con la indagación crítica propuesta por Zeichner (1981, en Cornejo, 2003), estamos convencidos de que el dispositivo de *indagación dialógica* permitiría dar respuesta a aquella interrogante, puesto que se entiende como una forma de construcción de conocimiento con *otros*, y es en el lugar de las prácticas pedagógicas en que es posible el desenvolvimiento de esta propuesta (Canabal, García y Margalef, 2018).

La reflexión dialógica (Freire, 2005) se refiere a la relación de horizontalidad que posee el diálogo entre los participantes para la reflexión-acción, y según Ghiso (2009), posee los principios de autoconocimiento (transparentar nuestros modos de ser, pensar y actuar), autonomía y co-regulación (establecimiento de propias valoraciones), escucha abierta, crítica y activa (expresión de certidumbres o incertidumbres), y una comprensión crítica de la realidad (contextualización y entrecruzamiento de varios puntos de vista) (Canabal et al., 2018).

Pero, ¿qué estrategias se pueden llevar a cabo en el dispositivo de reflexión dialógica en el contexto de la formación del profesorado de historia? Afirmamos que, en el contexto de prácticas pedagógicas desde los primeros años, es posible distinguir ciertas estrategias, a continuación, algunas estrategias descritas por Canabal et al. (2018):

- Díadas reflexivas: la interacción (puede ser online) entre pares sobre lo pesquisado en bitácoras o diarios que dan cuenta de lo vivido en las prácticas pedagógicas, enriqueciéndose mutuamente con el contexto, ayuda y reflexión de del otro.
- Análisis de prácticas mediante grabaciones de clase: a partir de un video que captura la experiencia pedagógica, contribuye a una cultura de la observación y del diálogo crítico.
- Estrategia colaborativa: reflexión colaborativa que utiliza un diario del diálogo reflexivo, un seminario reflexivo y un portafolio reflexivo, como estrategias complementarias. Esto facilita una reflexión con mayor nivel de profundidad.
- Tríada reflexiva: Primero, en un seminario inicial, cada profesor en formación describe los problemas prioritarios a resolver en relación a metodologías, evaluación, entre otras, para su análisis, reflexión y discusión; luego, en una siguiente fase, el grupo determina las acciones que darán cuenta de una innovación como propuesta de intervención; y por último, en una fase final, desde un seminario posterior, la tríada se reúne nuevamente para profundizar en la evaluación de la intervención implementada.

Las estrategias expuestas por Canabal et al. (2018), promoverán procesos de reflexión dialógica desde una perspectiva crítica, coincidiendo con otros programas exitosos en formación inicial, de destacados países analizadas por Korthagen, Loughran y Russel (2006, en Vaillant y Marcelo, 2015): programas centrados en cómo se aprende de la experiencia y cómo es posible construir conocimiento, y también, fomentar el trabajo con otros para evitar el aislamiento profesional. Sin duda, el elemento de

colaboración en procesos de reflexividad sobre experiencias docentes constituye anhelos de una formación de profesores de historia que ya se implementan en otros lugares del planeta.

CONCLUSIONES

Desde sus orígenes, la finalidad de la enseñanza de la historia ha consistido en formar un determinado modelo de persona coherente con los valores dominantes. Más aún, esta afirmación no se escapa a los procesos de formación inicial de los futuros profesores de historia. Es así como podemos visualizar diferentes tensiones encontradas en la literatura (teórica y empírica), respecto a la formación de profesores de historia: desvinculación teoría-práctica, racionalidad técnica o instrumental que desprofesionaliza al docente, historiografías tradicionales que contribuyen a la reproducción social, subordinación del saber pedagógico al saber disciplinar, entre otras. Estas tensiones, desde nuestra perspectiva, que no son desinteresadas ni neutrales, dan cuenta de disputas ideológicas en el seno universitario, atravesada por determinados intereses que impactan en el desarrollo de procesos formativos de los profesores, más específicamente en el proceso de reflexividad de los futuros profesores.

De esta manera, consideramos necesaria la incorporación de procesos reflexivos en el proceso de prácticas pedagógicas en la formación inicial del profesorado de historia, que incluya, para tales efectos, estrategias como díadas reflexivas, análisis de prácticas mediante grabaciones de clase, estrategias colaborativas y tríadas reflexivas. Creemos, por fin, que esto posibilitará la profesionalización del profesorado de historia, pero siempre desde una perspectiva crítica que permita una reflexión dialógica de las prácticas, con el fin de develar los supuestos ideológicos subyacentes de cada sujeto enseñante.

Ahora bien, ¿cómo se configura el proceso de reflexión docente? Para lo que nos interesa, concordamos con lo planteado por Vaillant y Marcelo (2015) en el contexto del proceso de convertirse en docente, como se visualiza en la figura 1:

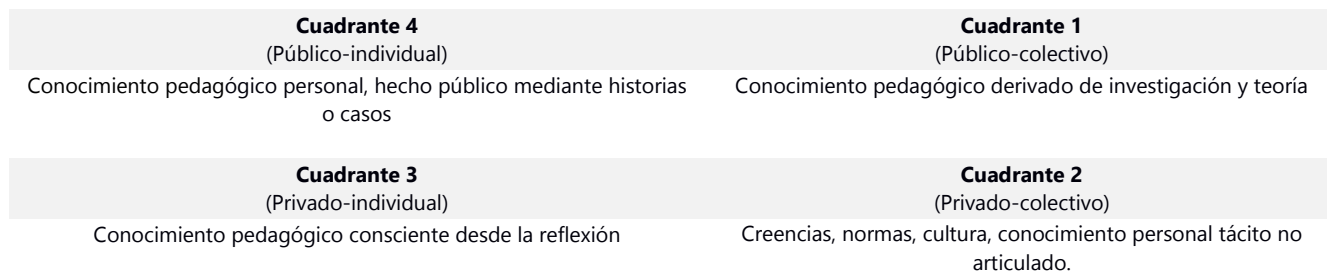


Figura 1: Experiencias previas y creencias acerca de la enseñanza. En Vaillant y Marcelo (2015, p. 50)

El cuadrante 1 representa lo adquirido en la FID, un conocimiento pedagógico teórico derivado de la investigación; el cuadrante 2, hace referencia al conocimiento tácito, a las creencias sin una base teórica; el cuadrante 3, avanza al develar las creencias por medio del proceso de reflexión consciente, el que

puede ser socializado o divulgado como lo representa el cuadrante 4. En síntesis, independiente del momento en que se encuentre el docente, éste claramente tiene posibilidades de generar un conocimiento práctico, basado en teorías que interactúan con su quehacer práctico.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12*, 13-30.
- Canabal, C., García, M. y Margalef, L. (2018). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado. Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa, 56* (2), 28-50.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solis, M. C., y Walker, C. N. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos, 36*, 85-105.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo, 32*, 343-373.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar, 51*(2), 259-275.
- Coudannes, A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses, 3*(6), 975-990.
- Domingo, Á. (2013). *El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Barcelona: Práctica reflexiva. Disponible en: <http://goo.gl/Uy7QpA>.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 11*, 207-217.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, M. y Catrino, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare, 20* (1), 22.
- Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., y Zapata, A. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., & Villardón-Galleg, L. Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia, 56*.
- Martinet, M.; Raymond, D. y Gauthier C. (2004). *Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales*. Québec: Ministerio de Educación de Québec.

REFLEXIÓN CRÍTICA COMO ELEMENTO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA

- MINEDUC (2001). *Estándares de desempeño para la Formación inicial de Docentes*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2002). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación media*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M. et al. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS (pp. 205-215)
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de docentes en ciencias sociales en Colombia. *Diálogo andino*, 53, 59-71.
- Pérez, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G., Kostina, I., Rincón, G., Pérez, M.(comps) *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura*. Cali, Colombia: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (pp. 391-398).
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: Tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos*, 40, 223-238.
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C., Mendivil, L., Pesci, G., & Páez, R. (2014). Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 147-155.
- Salinas, Á., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106.
- Santibáñez, C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: Consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39 (1), 403-416.
- Sánchez, G. y Jara, A. (2015). Visión del trabajo docente en el ámbito de la evaluación, que comienza a construir el profesorado en formación, a partir del uso de incidentes críticos en los procesos de formación práctica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 231-255.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.

- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., y Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valdés, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculo Inquiri*, 6(3), 205-228.
- Viciana, J; Delgado, M.A.; Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo. *Revista Motricidad*, 3, 151-175.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49). Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

