

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES EN FORMACIÓN. UN ESTUDIO DE CUATRO UNIVERSIDADES CHILENAS

PEDAGOGICAL REFLECTION IN PRE-SERVICE TEACHERS. A STUDY OF FOUR CHILEAN UNIVERSITIES

Brenda Lara Subiabre (*)

Universidad de Los Lagos

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar los tipos y contenidos de las reflexiones pedagógicas escritas de futuros profesores en pre-servicio. El enfoque de investigación fue mixto y la muestra estuvo conformada por 106 estudiantes de diferentes carreras de Pedagogía de cuatro instituciones de educación superior de Puerto Montt, Chile. La técnica de recolección de información fue la documentación y el instrumento, una hoja donde escribieron reflexiones sobre la práctica. El análisis lo realizaron tres evaluadores. Para el análisis cuantitativo se utilizaron categorías preestablecidas y se calcularon frecuencias y media aritmética, y en el análisis cualitativo se crearon categorías emergentes. Los resultados dieron cuenta de reflexiones de tipo descriptivas en las que predominaron contenidos sobre sus estudiantes, condiciones personales de ellos mismos y las relaciones y condiciones del establecimiento. En conclusión, las reflexiones de los futuros profesores se muestran demasiado superficiales para detonar cambios significativos en educación.

Palabras clave: reflexión práctica; práctica pedagógica; formación preparatoria de docentes; desarrollo profesional.

Abstract

The aim of this study is to determine the types and content of written pedagogical reflections of pre-service teachers. This is a mixed approach research and the sample was made up of 106 students in professional teaching practice from different pedagogy programs of four universities in Puerto Montt, Chile. The collecting information technique was documentation, and the instrument, a sheet of paper with instructions to write reflections on the practice. The analysis was carried out by three evaluators. For the quantitative analysis, we used pre-established categories and calculated frequencies and arithmetic mean, and for the qualitative analysis emerging categories were created. The results account for reflections of a descriptive type in which predominant contents are about their students, personal conditions and the relations and conditions of the school. In conclusion, the reflections of the future teachers appear to be too superficial in order to generate significant changes in the educational praxis.

Keywords: Reflective practice; pedagogical practice; initial teacher training; career development.

(*) Autor para correspondencia:
Brenda Lara Subiabre
Universidad de Los Lagos.
Escuela de Pedagogía.
Departamento de Ciencias de la Actividad Física.
Chinquihue Km 6, Puerto Montt. Chile.
Correo de contacto: blara@ulagos.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 20.06.2018
ACEPTADO: 07.11.2018
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802

1. Introducción

En general existe acuerdo en el ámbito educativo respecto a que la reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto relevante en la profesión docente, pero ello no significa que exista absoluta claridad de su significado en este contexto y mucho menos cómo desarrollarla, evaluarla y con qué orientación epistemológica hacerlo (Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin & Gervais, 2014; Danielowich, 2007; Kuswandono, 2017). Aun así, esta debe ser abordada en la formación inicial docente, porque se cree que a través de ella se puede aprender de la experiencia (Schön, 1992) tomando conciencia del hacer práctico, lo que en el contexto de la enseñanza puede significar disminuir la automatización. En la misma línea, también ayuda al docente a mirar debajo de lo superficial y comenzar a explorar y desafiar sus pensamientos, sentimientos y valores frente a situaciones o problemas que le afectan (McGarr & McCormack, 2016). Por otra parte, se espera que a través de la reflexión disminuya el paradigma técnico-instrumental que predomina en la educación, el cual perpetúa la reproducción de las desigualdades sociales (Carr & Kemmis, 1988; Gimeno & Pérez, 2002; Macinai, 2016; Perrenoud, 2010; Zeichner, 2005).

Algunos autores cuestionan los programas de formación inicial docente por no responder a las expectativas, necesidades y prácticas que se requieren para los futuros profesores (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Russell, 2018). Uno de los puntos más fuertes a los que se hace hincapié es la deficiente preparación de estos para la realidad de la práctica cotidiana en las escuelas, siendo más preocupante cuando no son preparados para construir conocimiento desde la práctica. Por otra parte, Correa et al. (2014) cuestionan la efectividad de iniciativas de desarrollo de la reflexión por la incoherencia entre el significado que le otorgan a la reflexión y lo que terminan haciendo. Aun así, se reconoce el esfuerzo que existe en la comunidad académica para desarrollar la reflexión pedagógica de profesores en formación (Alakawi, 2018; Arvanitis, 2017; Beavers, Orange & Kirkwood, 2017; Behizadeh, Thomas & Behm Cross, 2017; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016; Saiz & Susinos, 2017; Sánchez, Flores & Moreno, 2018).

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha explicitado, a través de diferentes instrumentos de la política pública, su interés por promover la reflexión docente, tanto a nivel de formación inicial en los estándares pedagógicos (MINEDUC, 2012), como a nivel de los profesores en ejercicio en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

Esta investigación espera contribuir a la comprensión del fenómeno de la reflexión pedagógica desde el ámbito de su escritura y en contextos de prácticas de estudiantes de Pedagogía, para conocer si los futuros profesores realizan reflexiones que permitan transformar la enseñanza e impactar de manera positiva en el ámbito socioeducativo. Por ello, se enmarca en la necesidad

de comprender cómo y sobre qué están reflexionando estudiantes de Pedagogía que se encuentran haciendo prácticas finales en los centros educativos. Por lo cual el objetivo del presente trabajo fue determinar tipos y contenidos de las reflexiones pedagógicas escritas por profesores en formación de cuatro universidades chilenas, durante sus prácticas en centros educacionales, considerando el grado de profundidad en la elaboración de reflexiones pedagógicas.

1.1. Marco conceptual y teórico

Tomando en cuenta que autores como Beauchamp (2015) y Danielowich (2007) consideran que la reflexión es un concepto complejo que debe ser comprendido profundamente para intervenir en la formación docente, en esta investigación se conceptualizará como una metacompetencia que integrará diversos recursos personales, tales como cognitivos, metacognitivos y emocionales (Correa et al., 2014). Para activar estos recursos, se hace necesaria la existencia de una situación que genere incertidumbre o que no haya podido ser resuelta (Dewey, 2004), y que haya surgido desde la experiencia (Schön, 1992). Esta metacompetencia decantaría cuando se produce una resignificación del objeto de la reflexión (Brockbank & MacGill, 2002).

Diferentes autores han elaborado propuestas para establecer niveles o tipos de reflexión (Hatton & Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon, 2007; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Van Manen, 1977). En el caso de esta investigación, se ha considerado como base lo planteado por Jay y Johnson (2002), para quienes existen tres niveles de reflexión. El primero de ellos es de tipo descriptivo, donde el sujeto elabora una descripción sobre el objeto de reflexión, estableciendo en qué consiste el asunto no resuelto y definiéndolo según se refiera a problemas específicos y explícitos o vagos e implícitos. El segundo nivel es de tipo comparativo, en él se espera que el sujeto analice puntos de vista alternativos sobre el asunto en base a una variedad de fuentes, para considerarlo de otra manera e incluso cuestionar sus propias creencias, con la finalidad de entender el problema desde diferentes enfoques, teorías o puntos de vista. Por último, el tercer nivel corresponde a la reflexión de tipo crítica, la que consiste principalmente en la identificación de consecuencias. En ella, el sujeto debería emitir un juicio de valor y deliberar al respecto, además de considerar los aspectos sociales, políticos y morales que estarían involucrados en ese contexto socioeducativo.

Además de ser un proceso cognitivo, los sentimientos y las emociones también se involucran en la reflexión pedagógica. Sutton y Wheatley (2003), en base a una revisión de literatura especializada, dan cuenta de que las emociones de los profesores influyen en su cognición, motivación y comportamientos. Según Korthagen (2010), en su modelo ALACT de reflexión, en la segunda fase “revisando la acción” uno de los elementos a revisar son los sentimientos (junto

al pensamiento, deseo y actuación), porque en muchos casos son estos los que guían las decisiones (como, por ejemplo, frustración o irritación), y en la medida en que son revisados pueden pasar a estar conscientes de ellos. Igualmente, Jay (1999) reconoce a los sentimientos como un elemento relevante a considerar al momento de reflexionar. Por su parte, Brockbank y MacGill (2002) plantean que dada una experiencia (para este caso, el pre-servicio), es importante prestar atención a los sentimientos asociados, porque pueden afectar en el momento de la acción y por tanto influir en los acontecimientos.

Por otra parte, Korthagen y Vasalos (2006) plantean la existencia de un núcleo de la reflexión (modelo de cebolla), el que estaría estructurado según los contenidos de la misma. Del centro a la periferia se encontrarían las siguientes capas: misión, identidad, creencias, competencias y, por último, comportamientos. En este modelo, los niveles internos influyen en las funciones externas al igual que los comportamientos pueden modificar la misión o la identidad.

Farrell (2016) elabora un marco descriptivo de cinco niveles o etapas de la práctica reflexiva, en base a la revisión de 116 investigaciones publicadas durante cinco años (2009-2014). La primera etapa es la “filosófica”, y plantea que a través de la reflexión se busca comprender cuál es la filosofía o razón de ser de la práctica del docente, la que se encontraría asociada a la definición de la identidad profesional docente (conciencia de quiénes son y quieren ser como profesores). La segunda son los “principios”, y corresponde a las suposiciones, creencias y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, por tanto, son parte de premisas que sustentarán las decisiones pedagógicas. En tercer lugar, se encuentran las “teorías”, aquel conocimiento que utiliza un profesor para explicar cómo debe enseñar, y que en muchos casos es aquella etapa que ha construido a partir de la práctica, también llamada “teorías no oficiales” o “en uso”. En cuarto lugar, se encuentra la “práctica”, aquello que es visible y corresponde a lo que hace un docente en el ámbito educativo, por tanto, puede estar reflexionando antes, durante o después de la acción; de igual forma en esta reflexión van a existir influencias de los niveles anteriores. La última etapa se llama “más allá de la práctica” porque es un tipo de reflexión “crítica”, que busca que un docente sea capaz de comprender el impacto social, político, cultural y moral de las prácticas de enseñanza.

2. Método

2.1. Enfoque y diseño

El enfoque de investigación es mixto, utilizado con la finalidad de realizar una mejor explotación y complementación de los datos obtenidos. El diseño es de triangulación concurrente (DITRIAC), ya que se buscaba “confirmar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cualitativos y

cuantitativos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 570). En el diseño utilizado, ambos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos) tienen la misma prioridad y peso, eso quiere decir que uno no prima o depende del otro. Los datos se recolectan de manera simultánea (en este caso, con un mismo instrumento) y posteriormente se separan para efectos de análisis, los que en esta investigación son ingresados a una matriz con una columna para categorías emergentes (contenidos) y otras para categorías preestablecidas (nivel de logro/tipo de reflexión). Finalmente, ambos resultados permiten configurar de mejor forma las reflexiones pedagógicas.

2.2. Muestra

La muestra se encuentra conformada por 106 estudiantes en prácticas finales de seis carreras de Pedagogía, las que pertenecen a cuatro instituciones de educación superior en la ciudad de Puerto Montt. Para la selección de la muestra priman criterios cualitativos, tales como: tener muestras diversas o de máxima variación (por ello se buscan diferentes carreras e instituciones) y ser homogéneas, teniendo como elemento común ser estudiantes en prácticas finales de carreras de Pedagogía. La muestra es exactamente la misma para ambos análisis (cualitativo y cuantitativo).

Para encontrar una muestra de diferentes disciplinas pedagógicas, se dependía de las titulaciones ofrecidas por diferentes casas de estudio y la disponibilidad de las instituciones y de los directores de carreras para participar. Por ello, en la siguiente tabla se puede observar que algunas casas de estudio tienen mayor o menor número de carreras. Los participantes corresponden a más del 90% de la población que se encuentran en práctica profesional en cada una de las carreras.

La distribución de estudiantes por carrera e institución se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1

Conformación de la muestra

Instituciones	Institución	Institución	Institución	Institución	Total
	1	2	3	4	
Cantidad de carreras participantes	1	1	2	2	6
Cantidad de estudiantes en práctica	23	14	43	26	106

Las carreras de Pedagogía que participan de la muestra son:

- Pedagogía en Educación Media en inglés

- Pedagogía en Educación Parvularia
- Pedagogía en Educación Media en Matemáticas
- Pedagogía en Educación Diferencial
- Pedagogía en Educación Básica
- Pedagogía en Educación Media en Educación Física

2.3. Instrumentos

La técnica utilizada para recolectar información es la documentación, para lo cual se elabora un instrumento que consiste en una hoja con instrucciones, donde se solicita a los estudiantes que escriban una reflexión sobre la práctica pedagógica. Las indicaciones entregadas en la hoja se pueden ver en Anexo 1.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez obtenidas las reflexiones escritas, se inicia el proceso de ingresar la información a una matriz. Este instrumento estaba conformado por dos secciones (encabezados de celdas) con la finalidad de hacer el análisis tanto cualitativo como cuantitativo. Para el análisis cualitativo se crea la celda “contenidos”, donde se ingresa el tema sobre el cual versa o es tratado en la reflexión, además se utiliza la aplicación “insertar comentarios” para registrar anotaciones en diferentes celdas, que servirán para enriquecer cómo se manifiesta en la muestra cada categoría de estudio. Para el análisis cuantitativo se crean encabezados con códigos que representan cada subcategoría preestablecida, y que son valoradas en la escritura con puntajes de 1 a 4, según el grado de presencia y elaboración de cada una. Las categorías y subcategorías preestablecidas fueron creadas en base a la revisión de la literatura y validadas en un proceso anterior por juicio de expertos.

Tabla 2

Categorías y subcategorías preestablecidas

Código categoría	Categoría	Código subcategoría	Descripción subcategoría
A	Profundidad de las reflexiones		
A1	Reflexión descriptiva	A1a	Identifica <i>el problema</i> que le preocupa: algo que no ha resuelto o le causa incertidumbre.
		A1b	Describe en qué consiste <i>el problema</i> .
		A1c	Identifica a los sujetos involucrados en <i>el problema</i> .
A2	Reflexión comparativa	A2a	Identifica las causas que provocan <i>el problema</i> .
		A2b	Relaciona <i>el problema</i> con experiencias anteriores y/o con lo que cree y piensa sobre ese tema.
		A2c	Relaciona <i>el problema</i> con sustentos teóricos.
A3	Reflexión crítica	A3a	Identifica cómo afecta <i>el problema</i> a las demás personas.
		A3b	Identifica las consecuencias de no resolverse <i>el problema</i> (efectos sociales, políticos, morales, otros).
		A3c	Elabora una propuesta para abordarlo o resolverlo.
B	Autoevaluación		
B1	Reconocer sentimientos	B1a	Identifica que hay sentimientos involucrados con <i>el problema</i> .
		B1b	Reconoce que los sentimientos involucrados en <i>el problema</i> afectan sus decisiones pedagógicas.
B2	Analizar las decisiones pedagógicas propias	B2	Reconoce que <i>el problema</i> o parte del <i>problema</i> son las propias decisiones pedagógicas.
B3	Resignificar las experiencias	B3	Explica en qué ha cambiado su forma de pensar o sentir sobre <i>el problema</i> durante la práctica.

El criterio para la distribución de puntaje en las categorías preestablecidas fue el siguiente: 1: No escrito en la reflexión; 2: Escrito de manera incompleta; 3: Escrito lo básico; 4: Lo escrito se encuentra muy bien desarrollado.

El ingreso de la información a la matriz fue realizado por tres evaluadores, conformados por la investigadora principal y dos ayudantes que fueron preparados para aplicar el análisis de contenido a cada reflexión. La dinámica de trabajo consistió en reunirse una vez a la semana para compartir los avances e ir discutiendo y argumentando los valores otorgados, para llegar a definir un puntaje común.

Las unidades de análisis corresponden a cada “tema de reflexión desarrollado”; en total se analizaron 117 unidades. La diferencia entre el número de unidades y la cantidad de sujetos participantes se debe a que hubo estudiantes que abordaron más de una reflexión en su hoja, existiendo casos hasta con tres reflexiones diferentes.

Los análisis realizados a las unidades fueron de dos tipos: cuantitativos y cualitativos. Para el análisis cuantitativo, primero se aplica análisis de contenido, otorgando un valor a la existencia o ausencia de cada categoría preestablecida. Con los datos recolectados se calculan frecuencias y media aritmética, los que son graficados. En el análisis cualitativo se elaboran categorías emergentes con los temas / contenidos de las reflexiones pedagógicas.

3. Resultados

Los resultados serán presentados en primera instancia según cada categoría preestablecida, indicando los resultados cuantitativos según frecuencia y un resumen de la media aritmética que muestra el desempeño comparativo entre todas las categorías y sus respectivas subcategorías. Posteriormente se entregarán los resultados de la elaboración de categorías emergentes en relación con los contenidos o temas que son objeto de la reflexión.

3.1. Análisis en base a categorías preestablecidas

Las categorías preestablecidas que serán analizadas con sus respectivas subcategorías son: reflexión descriptiva; reflexión comparativa; reflexión crítica y autoevaluación en la reflexión.

3.1.1. Categoría: reflexión descriptiva

La frecuencia de logro mostrado por los estudiantes para escribir reflexiones sobre sus prácticas, en la escala de 1 a 4 a nivel descriptivo, se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3

Frecuencia de reflexiones en la categoría descriptiva

Nivel de logro	Subcategoría Identificar un problema		Subcategoría Describir el problema		Subcategoría Reconocer sujetos involucrados	
	Frecuencia absoluta	Porcentual	Frecuencia absoluta	Porcentual	Frecuencia absoluta	Porcentual
4	83	71%	20	17%	26	22%
3	23	20%	54	46%	47	40%
2	10	9%	39	33%	38	32%
1	1	1%	4	3%	6	5%
Total	117	100%	117	100%	117	100%

A nivel descriptivo, el 91% de los estudiantes puede identificar cuál es la situación o problema que lo motiva a reflexionar, en tanto solo el 63% es capaz de describir detalladamente en qué consiste y/o cómo se manifiesta aquello sobre lo que están reflexionando. Por último, el 62% reconoce claramente quiénes son los sujetos involucrados en esta situación o problema y cómo están interviniendo para que se configure.

3.1.2. Categoría: reflexión comparativa

La frecuencia manifestada por los estudiantes en la categoría de reflexión comparativa se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Frecuencia de reflexiones en la categoría comparativa

Nivel de logro	Subcategoría Identificar las causas		Subcategoría Relacionar con experiencias y pensamientos		Subcategoría Relacionar con sustentos teóricos	
	Frecuencia absoluta	Porcentual	Frecuencia absoluta	Porcentual	Frecuencia absoluta	Porcentual
4	25	21%	3	3%	0	0%
3	29	25%	11	9%	0	0%
2	29	25%	33	28%	7	6%
1	34	29%	70	60%	110	94%
Total	117	100%	117	100%	117	100%

En la reflexión comparativa, el 46% de los estudiantes expresa las causas que considera que han provocado la situación o problema, mientras que el 12% puede relacionar lo que le sucede o aqueja con otras experiencias y/o con sus pensamientos sobre ese tema. Y solo un 6% puede asociarlo superficialmente a alguna teoría educativa o de psicología de la educación.

3.1.3. Categoría: reflexión crítica

La frecuencia expresada por los estudiantes en la categoría reflexión crítica se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de reflexiones en la categoría crítica

Nivel de logro	Subcategoría Identificar cómo afecta a las demás personas		Subcategoría Identificar consecuencias (sociales – políticas – morales)		Subcategoría Elaborar una propuesta	
	Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia	
	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual
4	13	11%	2	2%	8	7%
3	13	11%	1	1%	26	22%
2	30	26%	16	14%	40	34%
1	61	52%	98	84%	43	37%
Total	117	100%	117	100%	117	100%

Con relación a la categoría de reflexión crítica, el 22% de los estudiantes puede escribir sobre cómo afecta a las demás personas el problema o situación, mientras que un 3% reconoce la existencia de consecuencias sociales, políticas y/o morales en el tema de reflexión, y un 29% elabora una propuesta para ser abordado.

3.1.4. Categoría: autoevaluación en la reflexión

La frecuencia expresada por los estudiantes en la categoría autoevaluación en la reflexión se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6

Frecuencia de reflexiones en la categoría autoevaluación

Nivel de logro	Subcategoría Identificar sentimientos		Subcategoría Reconocer cómo influyen los sentimientos		Subcategoría Reconocer que el problema es propio		Subcategoría Resignificación del problema	
	Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia	
	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual
4	23	20%	2	2%	2	2%	1	1%
3	15	13%	8	7%	11	9%	9	8%
2	35	30%	19	16%	15	13%	31	26%
1	44	38%	88	75%	89	76%	76	65%
Total	117	100%	117	100%	117	100%	117	100%

En la subcategoría identificar sentimientos involucrados, el 33% reconoce y otorga un nombre al sentimiento relacionado en la reflexión, mientras que el 9% expresa cómo esos sentimientos afectan su quehacer pedagógico. Por otra parte, el 11% reconoce que el problema o parte del problema son las propias decisiones pedagógicas y el 9% explica que durante el proceso de la práctica ha ido cambiando su forma pensar o sentir sobre el problema.

Como una forma de complementar la información extraída desde la perspectiva cuantitativa, se identifican los resultados según la media aritmética obtenida en cada subcategoría y son graficados para su visualización.

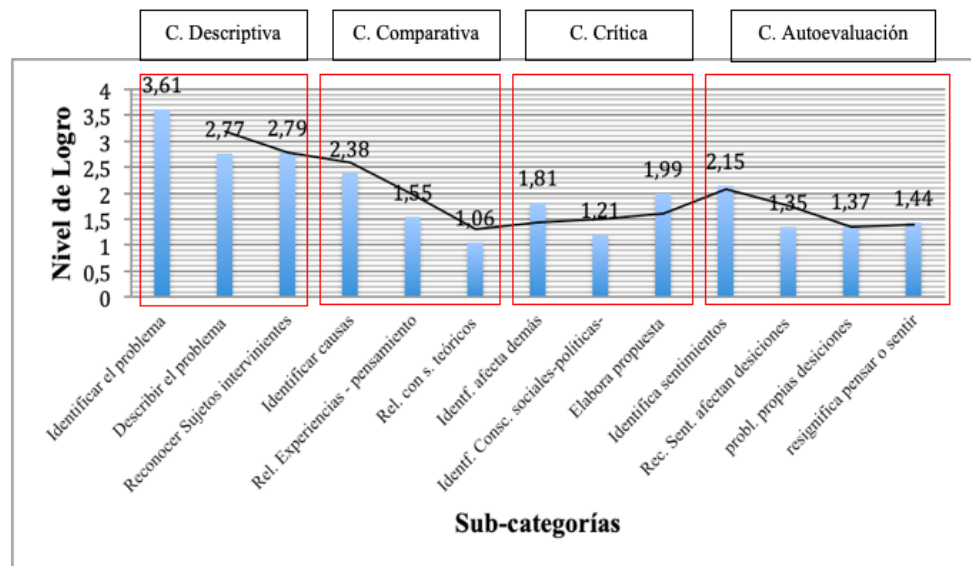


Figura 1. Análisis comparativo entre las diferentes categorías preestablecidas.

Como se puede apreciar en la Figura 1, existe mayor nivel de logro en la categoría descriptiva, seguido de algunas subcategorías que representan a categorías diferentes, tales como la primera subcategoría, “Identificar causas”, que corresponde a la categoría de tipo comparativa, y la subcategoría “Identificar sentimientos”, que representa a la categoría de autoevaluación, teniendo como elemento común que solo consisten en identificar algo.

3.2. Resultados de análisis de las categorías emergentes de los temas (contenidos) de reflexión

Del análisis realizado, surgieron cuatro categorías que dan cuenta de las grandes áreas temáticas que preocupan o que de alguna forma están generando incertidumbre en los estudiantes de pedagogía en sus prácticas en los centros educativos. Estas son: estudiantes, condición personal, relación con el centro de práctica y condiciones del centro de práctica.

La categoría *estudiante* hace referencia a que el tema (objeto) de reflexión son los estudiantes de los establecimientos educacionales, y lo que les preocupa de ellos son asuntos referidos a las siguientes subcategorías que emergieron: comportamiento, motivación y conocimientos. En el caso del comportamiento, dice relación con la mala conducta de los estudiantes, actitudes agresivas y negarse a realizar las actividades de la clase. La subcategoría motivación se expresa en la falta de interés y poca motivación de los estudiantes por aprender. Y los conocimientos, al bajo dominio de las materias y habilidades en las asignaturas.

La categoría *condición personal*, da cuenta de temas que se refieren al propio estudiante en práctica en diversos aspectos de su desempeño, los que pueden ser subcategorizados en: dominio pedagógico, dominio afectivo-emocional y dominio de habilidades sociales. En el ámbito del dominio pedagógico, exponen situaciones sobre dificultades para: manejo de grupos, aplicar estrategias de aprendizaje y/o cerrar o finalizar una actividad. El dominio afectivo-emocional se evidencia cuando expresa que le falta seguridad y tiene temor a equivocarse. Por último, a nivel de habilidades sociales, manifiesta tener limitaciones para exponer frente a más personas, desenvolverse y guiar a un grupo.

La categoría *relación con el centro de práctica*, se refiere a la forma y al tipo de relaciones que se establecen con las personas que integran el establecimiento educacional donde se realiza la práctica. En esta se han reconocido tres subcategorías, a saber: valoración y respeto, comunicación con profesor/a guía y claridad de su rol. En relación con la valoración y respeto, manifiestan preocupación sobre las limitadas oportunidades para participar en actividades y las restricciones que les imponen. La comunicación con el o la profesor/a guía es reconocida como deficiente ya que falta desarrollar confianzas y tener instancias de retroalimentación. Por último, la claridad de su rol hace referencia a que en algunas oportunidades los establecimientos desconocen o no tienen claridad de la tarea que ellos/as deberían cumplir de acuerdo con su disciplina.

La categoría *condición del establecimiento* da cuenta de situaciones deficitarias de los centros de práctica, que han sido detectadas por los estudiantes y se han transformado en objeto de

reflexión para ellas y ellos. Se desprenden las siguientes subcategorías: deficientes competencias pedagógicas (evidenciadas en el personal docente), desmotivación y pocas expectativas de profesores y personal (manifestadas hacia los estudiantes del establecimiento), clima organizacional (expresado en un ambiente negativo y de conflicto), además de la falta de comunicación y colaboración interna. Por último, falta de diferentes recursos: humanos, materiales y de tiempo.

4. Discusión

Siguiendo la clasificación de Jay y Johnson (2002), en esta investigación predominaron las reflexiones de naturaleza descriptiva. Los estudiantes son capaces de identificar el objeto de su reflexión y reconocer a los sujetos involucrados, pero demuestran dificultades para entregar detalles y antecedentes al respecto.

En menor grado se visualizan reflexiones de tipo comparativa, ya que si bien identifican las causas que generan los problemas, por lo general se restringen a reconocer una sola causa. Por otra parte, se observan limitaciones para incorporar puntos de vista alternativos, relacionar el tema de su reflexión con alguna teoría y ninguno de los profesores en formación cuestiona sus propias creencias.

Por último, el tipo de reflexión crítica es la menos frecuente. Entre todas las subcategorías, presentan mejor desempeño en la elaboración de propuestas para resolver el problema y en reconocer cómo se pueden ver afectadas otras personas, pero es muy difícil que perciban las consecuencias sociales, políticas y/o morales involucradas en el o los fenómenos que rodean el problema. Estos resultados son similares a los encontrados por Zhan y Wan (2016), quienes detectaron que sus estudiantes reflexionaban principalmente en un nivel superficial e igualmente tenían bajo nivel de reflexión crítica. Por otra parte, Hong (2018) declara que en una muestra similar se detectó que, al reflexionar, los estudiantes tenían dificultad para tomar conciencia de los problemas desde el contexto y por tanto requerían de un facilitador para llegar más lejos.

Los hallazgos coinciden con los resultados del estudio de Lara-Subiabre, Pereira, Alvarado y Muñoz (2015), donde las reflexiones serían más superficiales al ser de tipo escrita, a diferencia de los estudios de Khanjani, Vahdany y Jafarigohar (2018) y Lee (2005), donde existirían casos en los que las reflexiones presentan mejor nivel de profundidad al elaborarlas de manera escrita. Por otro lado, Chamoso, Cáceres y Azcárate (2012) concluyeron que era muy difícil para los estudiantes en práctica elaborar comentarios profundos. Lo anterior puede deberse a que los

profesores inexpertos difícilmente pueden acceder a reflexiones de orden superior, a menos que exista facilitación dentro de un contexto de apoyo emocional (Smyth, 1989).

En el caso de la categoría autoevaluación, a pesar de que un 33% puede reconocer sentimientos implicados, es muy difícil encontrar casos donde relacionen sus emociones y sentimientos con su quehacer pedagógico y las decisiones que toman. Solo una décima parte manifestó que el objeto de su reflexión son problemas o situaciones que provienen de ellos/as mismos. También fue muy poco frecuente que los estudiantes explicaran si han experimentados cambios en su forma de pensar o sentir sobre el objeto de su reflexión durante la práctica, lo que podría dar un sentido de resignificación. Para Larrivee (2008), cuando los futuros profesores atribuyen la propiedad de los problemas a los estudiantes de los establecimientos u otras personas (como profesores o apoderados), se perciben a sí mismos como víctimas de las circunstancias y toman las cosas por sentado, sin cuestionar. Por otra parte, una investigación sobre la reflexión emocional en la formación inicial docente, demostró que mediante la facilitación los estudiantes pueden reconocer el vínculo y la interacción continua entre las emociones, la enseñanza y el aprendizaje, al igual que darse cuenta de cómo las emociones pueden determinar la calidad y las posibilidades de una enseñanza y aprendizaje eficaz (Abendroth-Timmer, Aguilar & Schneider, 2015).

Sobre los contenidos de sus reflexiones, se evidenciaron cuatro grandes temáticas de preocupación. En primer lugar, plantean situaciones relacionadas con sus estudiantes (comportamientos, motivaciones y conocimientos). En segundo lugar, reconocen que los inquietan aspectos relacionados con su condición personal, tales como el dominio en el ámbito pedagógico, afectivo-emocional y en habilidades sociales. En tercer orden están sus relaciones con el centro de práctica, en especial la comunicación con los profesores guías. Por último, plantean que los establecimientos educacionales presentan algunas condiciones que los están motivando a reflexionar, como por ejemplo las deficiencias pedagógicas y desmotivación de los profesores.

Respecto a los contenidos detectados, existen diferentes estudios con los que se han encontrado similitudes. González (1995) indagó sobre cuáles eran los problemas percibidos por estudiantes de Pedagogía y descubrió que la disciplina (comportamiento) de los estudiantes de los establecimientos es el problema común para todas las especialidades de Pedagogía encuestadas. Lee (2005), encontró que los futuros profesores en prácticas reflexionaban sobre el comportamiento de sus estudiantes, las condiciones personales de ellos (estilos de enseñanza, habilidades instruccionales y preparación de la lección) y el contexto escolar. En tanto que, en el estudio de Hayden y Chiu (2015), la mayor frecuencia de contenidos era, en primer lugar, el desarrollo de habilidades del profesor (rol desempeñado por el estudiante de pedagogía),

referidas a la identificación de áreas de necesidades para su propio desarrollo; en segundo lugar, la identificación de déficit en habilidades de los estudiantes, y en tercera posición, el tiempo y la orientación en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, Williams y Grudnoff (2011) observaron que los profesores experimentados eran capaces de ampliar sus reflexiones para incluir aspectos de la comunidad y de la política, mientras que los profesores noveles se centran sobre todo en sí mismos.

Al relacionar los contenidos encontrados con la propuesta del núcleo de la reflexión (capas sucesivas de contenidos) propuestos por Korthagen y Vasalos (2006), se evidencia que los estudiantes de Pedagogía se encuentran en los dos niveles más bajos de la reflexión (comportamientos y competencias), por tanto, lejos del núcleo, lo que limitaría las posibilidades de mejoramiento y desarrollo. Estos resultados concuerdan con Lee (2005) cuando plantea que existiría relación entre los contenidos y los niveles de reflexión que se pueden alcanzar. Cuando el contenido de las reflexiones está referido a comportamientos y competencias, tienen dificultades para reflexionar a nivel comparativo y crítico.

5. Conclusiones

Con relación a las formas de reflexionar de los futuros profesores encontradas en este estudio, se concluye que:

- Predominan las reflexiones de tipo descriptivas, lo que significa que pueden identificar y nombrar lo solicitado e incluso aportar con características de los hechos o fenómenos que les afectan, pero tienen dificultades para analizarlos, ni menos cuestionar su existencia. Esta condición hace ver limitada su capacidad de percepción y comprensión de las complejidades de la realidad socioeducativa, lo que estaría asociado a su inexperiencia docente y a la necesidad de tener que cumplir con los requerimientos técnicos que le exige, por una parte, la universidad a los estudiantes en práctica (planificaciones, cantidad de horas, entre otros), y por otra, los profesores guías del establecimiento educacional (apoyar las clases).
- Demuestran tener baja disposición a autoevaluarse, lo que indicaría que no están realmente conscientes de cómo sus emociones, sentimientos, creencias y concepciones pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, no reconocen que sentimientos como la frustración pueden hacer tomar malas decisiones. Esta situación podría estar asociada con el hecho de que se perciben a sí mismos como ajenos ante lo que sucede. No se ven como sujetos que influyen de manera directa o

indirecta en los hechos educativos y optan por una actitud pasiva, responsabilizando a otros.

- Principalmente reflexionan sobre cuatro temas: sus estudiantes, condiciones de ellos mismos, las relaciones y condiciones del establecimiento. La forma como abordan estas temáticas está en estrecha relación con los puntos anteriores, ya que por una parte responsabilizan a los estudiantes y al establecimiento por no permitirles desempeñar su labor docente de manera adecuada y, por otra, no aportan con análisis sobre esas situaciones.

Si bien, los contenidos de las reflexiones estarían informando sobre las preocupaciones que los afectan, los contenidos no expresados podrían dar cuenta de los temas que no están percibiendo en el contexto escolar, entre ellos las condiciones de desigualdad e injusticias que se dan en el sistema educativo. Esta temática podría ser objeto de futuras investigaciones.

La superficialidad tanto en el tipo de reflexión como en el contenido limita las oportunidades de cambios significativos en las prácticas educativas que desarrollan los futuros profesores en los centros de práctica, lo cual es gravitante para formar profesores que sean capaces de mirar su quehacer pedagógico y las prácticas educativas que se dan en los centros escolares, para transformarlos.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. La muestra incluyó 106 estudiantes y se cree que debería ampliarse en futuros estudios. Solo se analizaron reflexiones escritas y faltaría considerar reflexiones orales y en espacios de discusión grupal.

6. Agradecimientos

- Unidad Funcional de Apoyo a la Investigación (UFAL) del Convenio Marco FID 1758 de la Universidad de Los Lagos, por sus aportes en la revisión del manuscrito.
- Yerko Molina y Ximena Peñailillo, por su trabajo como jueces en el análisis de datos.

6. Referencias bibliográficas

- Abendroth-Timmer, D., Aguilar J., & Schneider, R. (2015). *Emotional reflexivity in pre-service language teacher education as a sociocultural learning goal*. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216383>
- Alakawi, K. M. (2018). Reflective Teaching Methodology in Pre-Service Education: Theory and Practice. En K. M. Alakawi (Ed.), *Fostering Reflective Teaching Practice in Pre-Service Education* (pp.1-24). Pennsylvania: Igi Global. doi: 10.4018/978-1-5225-2963-7.ch001
- Arvanitis, E. (2017). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130. doi:10.1177/2043610617734980
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Beavers, E., Orange, A., & Kirkwood, D. (2017). Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18. doi: 10.1080/10901027.2016.1274693
- Behizadeh, N., Thomas, C., & Behm Cross, S. (2017). Reframing for Social Justice: The Influence of Critical Friendship Groups on Preservice Teachers' Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1177/0022487117737306
- Brockbank, A., & MacGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chamoso, J. M., Cáceres M. J., & Azcárate, P. (2012). Reflection on the teaching-learning process in the initial training of teachers. Characterization of the issues on which pre-service mathematics teachers reflect. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 154-164. doi: 10.1016/j.tate.2011.08.003

- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. doi: 10.4067/S0718-07052014000200005
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. doi: 10.1002/sce.20207
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Farrell, T. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. doi: 10.1177/1362168815617335
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, T. (1995). Profesores en formación: problemas docentes percibidos o intuitos durante las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 12(1), 123-147. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2758/1842>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542. doi: 10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Hayden, E., & Chiu, M. M. (2015). Reflective Teaching via a Problem Exploration Teaching Adaptations– Resolution Cycle: A Mixed Methods Study of Preservice Teachers' Reflective Notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133-153. doi: 10.1177/1558689813509027
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hong, S-H. (2018). A Study on student teaching problem solving process through reflective practice model of pre-service physical education teacher. *Korean Society for the Study of Physical Education*, 23(1), 69-80. doi: 10.15831/JKSSPE.2018.23.1.69

- Jay, J. (febrero, 1999). Untying the Knots: Examining the Complexities of Reflective Practice. Trabajo presentado en *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431732.pdf>
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Khanjani, A., Vahdany, F., & Jafarigohar, M. (2018). Effects of Journal Writing on EFL Teacher Trainees' Reflective Practice. *Research in English Language Pedagogy*, 6(1), 56-77. Recuperado de http://relp.khuisf.ac.ir/article_538761_82dabe33ca2c4eae-9fb0226639e43537.pdf
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101. Recuperado de <http://dare.uvu.nl/bitstream/handle/1871/22807/247824.pdf?sequence=2>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. doi: 10.1080/1354060042000337093
- Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49-162. doi: 10.24071/llt.2012.150102
- Lara-Subiabre, B., Pereira, R., Alvarado, P., & Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica Pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2(1), 11-26. doi: 10.5377/ce.v2i0.5637
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. doi: 10.1080/14623940802207451

- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.007
- Macinai, E. (2016). Teacher Training for Secondary Schools in Italy: Professional Role and Reflective Practice. *Foro de Educación*, 14(21), 59-75. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.004
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. doi: 10.14204/ejrep.39.15070
- McGarr, O., & McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36-52. doi: 10.1080/02619768.2015.1066329
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* [Documento]. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: LOM.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200. doi: 10.1017/S1460396907006188
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México: Graó.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. doi: 10.1080/02619768.2017.1395852
- Saiz, A., & Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educativa*, 56(3). doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577
- Sánchez, M. T. C., Flores, P., & Moreno, A. (2018). Reflexión en el prácticum: Un experimento de enseñanza con estudiantes colombianos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 429-455. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52541/63651-193720-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. doi: 10.1177/002248719004100504
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. doi: 10.1177/002248718904000202
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A10261317-15856.pdf>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi: 10.1080/03626784.1977.11075533
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. doi: 10.1080/14623943.2011.571861
- Zeichner, K. (2005). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar* [Documento]. Recuperado de <https://docplayer.es/20484392-Los-profesores-como-profesionales-reflexivos-y-la-democratizacion-de-la-reforma-escolar-1-por-kenneth-m-zeichner-2.html>
- Zhan, Y., & Wan, Z. H. (2016). Appreciated but constrained: reflective practice of student teachers in learning communities in a Confucian heritage culture. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 669-685. doi: 10.1080/13562517.2016.1183622

Anexo 1: Instrucciones para escribir una reflexión pedagógica

Reflexión pedagógica

Estimado/a estudiante, a continuación, se solicita que escribas una reflexión sobre tu práctica pedagógica.

El tipo de reflexiones que nos interesan son sobre aspectos deficientes, en especial los que dependen de tus decisiones pedagógicas (temas que te preocupan, que te causan incertidumbre, situaciones que no has logrado resolver). Lo puedes reconocer como “un problema”.

Considera lo siguiente:

Es muy importante que al escribir sobre “ese problema” lo identifiques claramente y describas en qué consiste o cómo se manifiesta. Además, deberías reconocer las causas que lo provocan y las consecuencias o efectos que genera.

Identifica los sentimientos que te genera “ese problema” y comenta cómo afecta a tus decisiones pedagógicas.

Comenta si ha ido cambiando tu forma de pensar o sentir con relación a “ese problema” durante tu práctica pedagógica.

A continuación, se deja el espacio para escribir la reflexión.

_____ ...