



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

**Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía
en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales
en las asignaturas de Práctica Pedagógica
y Profesional en una Universidad
de la región del Bío Bío, Chile**

Alejandra Nocetti de la Barra



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



Doctorado: Educación y Sociedad- Facultad de Educación

**Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en
Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las
asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una
Universidad de la región del Bío Bío, Chile.**

Doctoranda
Alejandra Nocetti de la Barra

Director de Tesis
Dr. José Luis Medina Moya

BARCELONA 2016

Dedicada a

Mis padres, Francisco y Clotilde

A mi esposo, Robinson e hijas Andrea y Valeria

Y, a las mujeres que han marcado mi vida

Gualcolda Klopher K.

Angela Sneyers C.

Elena Mac-Carte

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincera gratitud al Dr. José Luis Medina por el apoyo permanente que me ha brindado durante el transcurso de esta investigación y por la oportunidad de mejorar junto a él, mis competencias para investigar en el campo de la educación. Sin duda no habría podido concretar lo que hoy ofrezco a la comunidad académica sin su valiosa ayuda.

De modo especial, también, agradezco la generosidad de la Dra. María Paz Sandín, quien un día me invitó a una pasantía de investigación a Barcelona y dicho evento dio origen a este proyecto formativo.

Igualmente, agradezco a los que me permitieron explorar sus experiencias, los estudiantes de las asignaturas de Práctica Pedagógica VII y Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. A los profesores guías de estos estudiantes que compartieron conmigo sus creencias, anhelos y motivaciones. Y muy especialmente, agradezco a las profesoras de las asignaturas de práctica VII y Profesional, Ana Barros, Paula Claret y Bernardita Castro, quienes hicieron posible el desarrollo de gran parte de esta investigación.

Además, quiero agradecer a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quien me respaldó en el desarrollo de este programa de Doctorado. Agradezco muy especialmente, al Vicerrector Académico, Dr. Jorge Plaza de los Reyes, al Director de Post Grado, Dr. Marcelo Careaga B. y al Decano de la Facultad de Educación, Dr. Jaime Constenla N.

Finalmente, quiero agradecer a la Universidad de Barcelona por acoger mi inquietud por formarme y desarrollar mis habilidades para investigar y con ello contribuir a mejorar la realidad escolar chilena.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

I PARTE: DELIMITANDO UN VACIO DE CONOCIMIENTO.....	8
--	---

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. El problema y su fundamentación	10
1.2. Formulación del problema	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Justificación del problema	18

II PARTE: CONFIGURANDO UN MARCO TEÓRICO	21
---	----

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.....	23
2.1. La racionalidad como base de la formación de profesores	23
2.2. Enfoques de la formación del profesor.	25
2.2.1. La formación de profesores desde una perspectiva técnica.....	25
2.2.2. La formación de profesores desde una perspectiva práctica.	28
2.2.3. La formación de profesores desde una perspectiva crítica.	31
2.3. Tradiciones y modelos para la formación inicial de profesores	34
2.3.1. Tradiciones para la formación de profesores de acuerdo a Liston y Zeichner	35
2.3.2. Tradiciones de la formación de profesores de acuerdo a Davini.....	38
2.3.3. Modelos de formación de acuerdo a Imbernón	42
2.4. Más allá de los modelos de formación.....	43
2.5. La situación de la formación de profesores en América Latina.....	47
2.6. La formación de profesores en Chile: historia, política y desafíos actuales.....	49

2.7.	Formación inicial docente en el siglo XXI: Su evaluación y programas de mejoramiento	51
2.7.1.	Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2002).....	52
2.7.2.	Mece Superior (2004 y 2010).....	52
2.7.3.	Informe de la Comisión Formación Inicial Docente (2005)	53
2.7.4.	Informe Consejo Asesor Presidencial (2006).....	54
2.7.5.	Constitución de un panel de expertos (2010)	55
2.7.6.	Programa para fomentar la calidad de la formación inicial docente (2011)...	56
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS PROFESORES		59
3.1.	La práctica pedagógica: Eje de la formación del profesor.....	59
3.2.	La formación práctica en futuros profesores chilenos	62
3.3.	La reflexión en la formación de profesores: un análisis desde la formación práctica.....	65
3.4.	Qué evidencia la investigación sobre la formación práctica de los profesores.....	73
CAPÍTULO IV. APROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL A LA REFLEXIÓN		77
4.1.	Origen etimológico del término reflexión.....	77
4.2.	La reflexión como rasgo distintivo del ser humano.....	78
4.3.	La reflexión como una forma de pensamiento humano.....	80
4.4.	Dificultad para contar con un significado compartido de reflexión	83
CAPÍTULO V. BASES TEORICAS DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA.....		88
5.1.	La experiencia como base del aprendizaje reflexivo	88
5.2.	Las teorías de la acción y el aprendizaje reflexivo	90
5.3.	De la reflexión desde la acción, sobre la acción y sobre esquemas de acción.....	92
5.4.	Cuestionamiento a la “práctica reflexiva“en los procesos de formación.....	106
CAPÍTULO VI. APRENDER A ENSEÑAR BAJOUN ENFOQUE REFLEXIVO		114
6.1.	Importancia de formar en y desde la práctica reflexiva a los profesores.....	114
6.2.	El tipo de reflexión presente en la formación de profesores.....	120
6.3.	Niveles de reflexión docente.....	123
6.4.	Modelo de reflexión para el profesor (Colton y Spart-Langer, 1993).....	130
CAPÍTULO VII. RECURSOS Y DISPOSITIVOS PARA REFLEXIONAR		138
7.1.	La escritura y la reflexión docente.....	138
7.1.1.	La narrativa.....	138
7.1.2.	Diarios de formación	140

7.1.3.	Incidentes críticos	145
7.1.4.	Portafolio docente.....	148
7.2.	La observación y la reflexión docente	151
7.2.1.	La observación de clases	151
7.2.2.	La Microclase	153
7.2.3.	Análisis de videos de clases.....	155
7.3.	El diálogo y la reflexión docente	157
7.3.1.	Diálogo reflexivo-contar la historia.....	159
7.3.2.	Diálogo reflexivo-formar parte de la historia	160
7.3.3.	Diálogo reflexivo con otros colegas	161

III PARTE: EXPLICITANDO LAS DECISIONES METODOLÓGICAS Y EL TRABAJO DE CAMPO.....	164
---	-----

CAPÍTULO VIII. MARCO METODOLÓGICO.....	166
8.1. Bases epistemológicas de la investigación	167
8.2. Perspectiva teórica del estudio.....	169
8.3. Método de la investigación: estudio de caso	170
8.4. Diseño de la investigación	175
8.4.1. Presentación del caso.....	176
8.5. Informantes en la investigación	179
8.5.1. Caracterización de los informantes.....	179
8.5.2. Tipo de muestreo	181
8.6. Métodos de producción de la información.....	182
8.6.1. Entrevista en profundidad.....	183
8.6.2. Entrevista focalizada.....	184
8.6.3. Justificación de la selección de la entrevista en profundidad y el focus group.....	187
8.7. Análisis de los datos	189
CAPITULO IX. TRABAJO DE CAMPO.....	195
9.1. Contexto institucional del caso estudiado.....	196
9.1.1. Universidad Católica de la Santísima Concepción.....	196

9.1.2.	Facultad de Educación.....	197
9.2.	Carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencia Naturales	199
9.2.1.	Perfil de egreso de la carrera	200
9.2.2.	Plan de estudio y áreas de formación	200
9.2.3.	Línea de formación práctica	203
9.2.4.	Modelo de práctica con un enfoque de reflexión docente.....	206
9.2.5.	Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR).....	208
9.2.6.	Fases del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo.....	209
9.3.	Descripción de los informantes y la técnica de muestreo	214
9.3.1.	Características de los informantes del estudio.....	214
9.3.2.	Características de los informantes año 2012	216
9.3.3.	Descripción informantes año 2013	218
9.3.4.	Descripción de los informantes del año 2014.....	224
9.3.5.	Técnica de muestreo desarrollada.....	227
9.4.	La producción de la información durante el trabajo de campo.....	228
9.4.1.	Diseño y programación de las entrevistas	229
9.4.2.	Características de la entrevista Focalizada	233
9.4.3.	Diseño de las entrevistas focalizadas.....	235
9.4.4.	Criterio de calidad de producción del dato.....	237
9.4.4.1.	Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista	237
9.4.4.2.	Tácticas usadas en la entrevista.....	242
9.4.4.3.	Transcripción de la entrevista	244
9.5.	Descripción de las características y etapas del análisis de los datos.....	249
9.5.1.	Características del análisis de los datos desarrollado	249
9.5.2.	Características de las fases del análisis de los datos.....	250
9.5.2.1.	Identificación de unidades de significado y agrupación en categorías .	250
9.5.2.2.	Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías	256
9.5.2.3.	Construcción de tablas de clasificación de las categorías	258
9.5.2.4.	Exploración de co-ocurrencia entre categorías	260
9.5.2.5.	Representación de las relaciones entre las categorías	263
9.6.	Criterios de cientificidad del estudio	264
9.6.1.	Calidad de la investigación cualitativa	264
9.6.2.	Criterio de credibilidad en el estudio.....	266

9.6.3.	Criterio de transferibilidad usado en el estudio	268
9.6.4.	Criterio de auditabilidad usado en el estudio	269
9.6.5.	Criterio de confirmabilidad	270

IV PARTE: DANDO SENTIDO A LO ENCONTRADO..... 272

CAPÍTULO X: PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS	274
10.1. Identificación de unidades de significado y categorías	274
10.2. Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías	282
10.2.1. Dominio noción y causa de la reflexión	283
10.2.2. Dominio facilitadores de la reflexión docente.....	284
10.2.3. Dominio obstaculizadores de la reflexión docente.....	286
10.2.4. Dominio efectos de la reflexión docente	287
10.2.5. Dominio facilitadores del cambio de prácticas docentes.....	288
10.2.6. Dominio obstaculizadores del cambio de prácticas docentes.....	289
10.2.7. Dominio resignificación en el área de la identidad docente	290
10.2.8. Dominio resignificación de la acción en el área didáctica	291
10.2.9. Dominio resignificación de la acción en el área pedagógica.....	292
10.2.10. Dominio características de la práctica pedagógica con un enfoque reflexivo.....	293
10.3. Construcción de tipologías de las categorías.....	295
10.3.1. Tipos de significado de la reflexión docente	295
10.3.2. Tipos de facilitadores de la reflexión	297
10.3.3. Tipos de obstaculizadores de la reflexión docente	300
10.3.4. Tipos de efecto de la reflexión docente	301
10.3.5. Tipología de factores facilitadores del cambio docente	303
10.3.6. Tipología de factores obstaculizadores del cambio docente	305
10.4. Exploración de co-ocurrencia de categorías intra y entre núcleos temáticos...	307
10.4.1. Co-ocurrencia para categorías noción de reflexión, momentos y tipos de preguntas	308
10.4.2. Co-ocurrencia para categorías facilitadores y efectos de la reflexión	309
10.4.3. Co-ocurrencia entre categorías referidas a obstáculos para el cambio docente.....	313

10.4.4.	Co-ocurrencia entre las categorías referidas a la resignificación docente....	314
CAPÍTULO XI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		318
11.1.	Noción de la reflexión docente.....	319
11.1.1.	Reflexión concebida como autoevaluación	319
11.1.2.	Reflexión concebida como cuestionamiento de la acción docente.....	324
11.1.3.	Reflexión concebida como problematización de la acción docente	327
11.1.4.	Reflexión concebida como cuestionamiento de creencias	331
11.2.	Causas y condicionantes de la reflexión docente	335
11.2.1.	Desequilibrio técnico instrumental como causa de la reflexión	335
11.2.2.	Desequilibrio pedagógico como causa de la reflexión docente.....	339
11.2.3.	Modelo de las causas de la reflexión docente.....	344
11.3.	Facilitadores de la reflexión docente.....	346
11.3.1.	Nivel Personal	346
11.3.1.1.	Factor perfeccionamiento.....	346
11.3.1.2.	Factor interpersonal.....	347
11.3.2.	Nivel institución escolar	352
11.3.2.1.	Factor de resultados.....	352
11.3.2.2.	Factor contextual	356
11.3.3.	Facilitadores de la reflexión- institución universitaria	360
11.3.3.1.	Factor metodológico.....	360
11.4.	Obstaculizadores de la reflexión docente.....	373
11.4.1.	Factor cultural.....	373
11.4.1.1.	Cultura reproductora de la universidad	373
11.4.1.2.	Cultura de la rutina en la escuela	375
11.4.2.	Factor formativo y sus resultados.....	377
11.4.2.1.	Modelo Formativo.....	377
11.4.2.2.	Creencias acerca de la relación entre la teoría y la práctica.....	378
11.4.2.3.	Insuficiente manejo disciplinar	379
11.4.3.	Factor contextual	380
11.4.3.1.	Falta de tiempo para reflexionar.....	380
11.4.3.2.	Falta de reflexión en los centros escolares	382
11.5.	Efectos de la reflexión docente	387
11.5.1.	Factor personal	387

11.5.1.1.	Mayor de diálogo interno	387
11.5.1.2.	Mayor enfrentamiento de dilemas	389
11.5.1.3.	Mayor autoconocimiento.....	392
11.5.2.	Factor de desarrollo profesional	393
11.5.2.1.	Construcción de conocimiento profesional	393
11.5.2.2.	Necesidad de mejoramiento	396
11.5.2.3.	Disposición al cambio de la práctica docente	398
11.5.2.4.	Cambio docente.....	400
11.5.2.5.	Fortalecimiento de la identidad profesional.....	403
11.6.	Modelo de reflexión docente: causas, condicionantes y efectos	407
11.7.	Cambio de la práctica y sus condicionantes.....	410
11.7.1.	Facilitadores del cambio docente	410
11.7.1.1.	Factor personal	410
11.7.1.2.	Factor interpersonal.....	411
11.7.1.3.	Factor de efectividad	414
11.7.2.	Obstaculizadores del cambio docente	418
11.7.2.1.	Factor personal	418
11.7.2.2.	Factor interpersonal.....	420
11.7.2.3.	Factor cultural	421
11.7.2.4.	Factor contextual	423
11.7.2.5.	Factor formativo.....	425
11.7.3.	Reconstrucción de la acción docente.....	430
11.7.3.1.	Resignificación de la identidad docente.....	430
11.7.3.2.	Resignificación en el ámbito didáctico	438
11.7.3.3.	Resignificación en el ámbito pedagógico.....	455
11.8.	Modelo del cambio docente y sus condicionantes	467
CAPÍTULO XII. DISCUSIÓN.....		472
12.1.	Diversidad de significados para la reflexión	472
12.2.	Reflexión como proceso de autoevaluación de las acciones.....	473
12.3.	Reflexión como cuestionamiento de la acción y de creencias	475
12.4.	Reflexión como problematización de la acción docente.....	480
12.5.	Factores facilitadores de la reflexión	484
12.6.	Factores obstaculizadores de la reflexión.....	486

12.7.	Efectos de la reflexión.....	487
12.9.	Facilitadores del cambio.....	489
12.10.	Obstaculizadores del cambio.....	491
12.11.	Reconstrucción de acciones y significados	494
12.12.	Ámbito de la identidad	494
12.13.	Ámbito de la didáctica.....	495
12.14.	Ámbito pedagógico	496

V PARTE: CIERRE DEL PROCESO Y LECCIONES APRENDIDAS	498
--	-----

CONCLUSIONES Y DERIVACIONES PARA LA PRÁCTICA	499
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	516
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	518
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	520

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tradiciones de la reflexión en los profesores (Zeichner y Liston, 1996)	121
Cuadro 2. Tipología de la reflexión (Jay y Johnson, 2002).....	122
Cuadro 3. Niveles de reflexión de Van Manen (1977).....	123
Cuadro 4. Niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995)	125
Cuadro 5. Niveles de reflexión de Larrivee (2008)	127
Cuadro 6. Niveles de escritura reflexiva de Moon (2007)	128
Cuadro 7. Características de la entrevista focalizada	185
Cuadro 8. Ejemplo de muestreo teórico de la investigación a nivel de estudiantes	228
Cuadro 9. Preguntas descriptivas.....	239
Cuadro 10. Preguntas estructurales.	239
Cuadro 11. Preguntas de contraste de verificación.....	239
Cuadro 12. Preguntas de experiencia	240
Cuadro 13. Preguntas aclaratorias	240
Cuadro 14. Preguntas hipotéticas	241
Cuadro 15. Etapa 1. Identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.....	251
Cuadro 16. Etapa 2. Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías .	256
Cuadro 17. Etapa 3. Construcción de tablas de clasificación de las categorías	258
Cuadro 18. Etapa 4. Exploración de co-ocurrencia de categorías intra y entre núcleos temáticos.....	261
Cuadro 19. Etapa 5. Construcción de redes para representar relaciones entre las categorías.....	263
Cuadro 20. Estrategias utilizadas para lograr credibilidad	267
Cuadro 21. Estrategias utilizadas para lograr transferibilidad.....	268
Cuadro 22. Estrategias utilizadas para lograr la auditabilidad	269
Cuadro 23. Estrategias utilizadas para lograr la confirmabilidad.....	270
Cuadro 24. Contexto vulnerable como factor de reflexión para estudiantes y profesores.	359

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación de la formación práctica de acuerdo a la concepción del profesor ..	60
Tabla 2. Comparación del significado de reflexión.....	84
Tabla 3. Tipos de portafolios.....	149
Tabla 4. Perspectivas teóricas y metodológicas en la investigación social. Adaptado de Sandin (2003, p.46).	167
Tabla 5. Definiciones del estudio de casos.....	172
Tabla 6. Características del estudio de casos.....	174
Tabla 7. Estructura del estudio de caso	178
Tabla 8. Relación entre objetivos del estudio y técnicas de obtención de datos	182
Tabla 9. Criterios de calidad del focus group.....	186
Tabla 10. Fases del análisis de datos cualitativo	193
Tabla 11. Distribución asignaturas practicas pedagógicas y profesional en el plan de estudio.....	205
Tabla 12. Progresión horas de taller universitario y estadía en los centros de práctica	206
Tabla 13. Competencia del área práctica y sus niveles de dominio	207
Tabla 14. Tipo de preguntas para estimular la reflexión docente.....	213
Tabla 15. Clasificación de informantes (Gorden, 1975 en Valles, 2003)	215
Tabla 16. Estudiantes informante de la Práctica Profesional (2012).....	217
Tabla 17. Nomina profesores guías informantes de la Práctica Profesional (2012).....	218
Tabla 18. Estudiantes informantes Práctica Pedagógica VII (2013).....	219
Tabla 19. Profesores guías informantes Práctica Pedagógica VII (2013)	220
Tabla 20. Profesores universitarios informantes Práctica Pedagógica VII (2013).....	220
Tabla 21. Estudiantes informantes Práctica Profesional (2013).....	222
Tabla 22. Profesores guías informantes Práctica Profesional (2013).....	223
Tabla 23. Profesores universitarios informantes Práctica Profesional (2013).....	223
Tabla 24. Estudiantes informantes Práctica Pedagógica VII (2014).....	224
Tabla 25. Resumen características de los informantes de la investigación	226
Tabla 26. Distribución de entrevistas en profundidad en el periodo de trabajo de campo.	229
Tabla 27. Esquema de generación del guión de entrevista.....	230
Tabla 28. Diseño general de una sesión de entrevista en profundidad.....	232
Tabla 29. Resumen de recogida de datos trabajo de campo 2012-2014.....	234
Tabla 30. Pauta de entrevista focalizada	236
Tabla 31. Tipología de preguntas para la entrevista cualitativa	238
Tabla 32. Las tácticas en las entrevistas cualitativas.....	242
Tabla 33. Criterios de calidad de la entrevista cualitativa.....	248
Tabla 34. Frecuencias categorías.....	254
Tabla 35. Ejemplo de tabla con categorías para un núcleo temático.....	257
Tabla 36. Ejemplo de tabla de clasificación para el núcleo temático “significado de reflexión”	258

Tabla 37. Evolución de tipología de categoría analizada	259
Tabla 38. Matriz análisis co-ocurrencia	262
Tabla 39. Criterios de calidad de la investigación cualitativa	265
Tabla 40. Descripción de las unidades de análisis y su frecuencia	274
Tabla 41. Categorías con mayor densidad de citas.....	278
Tabla 42. Categorías con densidad de citas intermedias	280
Tabla 43. Núcleo temático: Noción y causa de la reflexión	284
Tabla 44. Núcleo temático: Factores facilitadores de la reflexión	285
Tabla 45. Núcleo temático: Factores obstaculizadores de la reflexión	286
Tabla 46. Núcleo temático: Efectos de la reflexión docente	287
Tabla 47. Núcleo temático: Facilitadores del cambio de la acción docente.....	288
Tabla 48. Núcleo temático: Obstaculizadores del cambio de acción docente.....	290
Tabla 49. Núcleo temático: Resignificación de la acción - identidad docente.....	291
Tabla 50. Núcleo temático: Resignificación de la acción en el área didáctica.....	292
Tabla 51. Núcleo temático: Resignificación de la acción en el área pedagógica.....	293
Tabla 52. Núcleo temático: Características práctica pedagógica con enfoque reflexivo ...	293
Tabla 53. Nómina de dominios.....	294
Tabla 54. Tipos de significado de la reflexión	295
Tabla 55. Comparación del significado de la reflexión entre los informantes	296
Tabla 56. Tipología facilitadores de la reflexión.....	297
Tabla 57. Comparación de los facilitadores de la reflexión entre los informantes	299
Tabla 58. Tipología de obstaculizadores de la reflexión.....	300
Tabla 59. Comparación de los obstaculizadores de la reflexión entre los informantes.....	301
Tabla 60. Tipología efectos de la reflexión	302
Tabla 61. Comparación de los efectos de la reflexión entre los informantes.....	303
Tabla 62. Tipología facilitadores del cambio	304
Tabla 63. Comparación de los facilitadores del cambio docente.	304
Tabla 64. Tipología de obstaculizadores del cambio	305
Tabla 65. Comparación de obstaculizadores de a reflexión entre los informantes	306
Tabla 66. Co-ocurrencia entre significado de la reflexión, momento y tipo de preguntas.	308
Tabla 67. Co-ocurrencia entre significado de la reflexión y efecto de la reflexión	309
Tabla 68. Co-ocurrencia entre factores Facilitadores y efecto de la reflexión.....	309
Tabla 69. Co-ocurrencia entre obstáculos de la reflexión en la universidad y en la institución escolar.	312
Tabla 70. Co-ocurrencia entre los obstaculizador del cambio docente.	313
Tabla 71. Co-ocurrencia entre los facilitadores de la reflexión y el tipo de resignificación	315
Tabla 72. Comparación de los distintos tipos de desequilibrios que dan origen a la reflexión docente	344
Tabla 73. Facilitadores de la reflexión docente.....	346
Tabla 74. Tipos de obstaculizadores de la reflexión	373
Tabla 75. Efectos de la reflexión docente.....	387
Tabla 76. Ejemplos de dilemas que enfrenta el practicante	390
Tabla 77. Tipos de facilitadores del cambio docente	410

Tabla 78. Tipos de obstaculizadores del cambio	418
Tabla 79. Cambio de identidad docente	432
Tabla 80. Cambio de autoridad.....	433
Tabla 81. Cambio de la autonomía.....	436
Tabla 82. Cambio noción de la planificación de clases.....	441
Tabla 83. Cambio tratamiento de los contenidos	444
Tabla 84. Cambio centralidad de la clase	448
Tabla 85. Cambio de rol del estudiantado	450
Tabla 86. Cambio estilo de enseñanza.....	452
Tabla 87. Cambio de concepción de profesor	464

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Base teórica epistemológica.....	168
Figura 2. Diseño investigación	176
Figura 3. Fases del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR)	214
Figura 4. Ejemplo de codificación.....	252
Figura 5. Ejemplo de listado de citas para el código “Preguntas de Evaluación”	252
Figura 6. Administrador de códigos	253
Figura 7. Ejemplo de comentario de un código.....	254
Figura 8. Ejemplo de memos.....	255
Figura 9. Ejemplo de resultado de análisis transversal de los códigos.....	256
Figura 10. Ejemplo de análisis de co-ocurrencia.....	261
Figura 11. Ejemplo de red para la categoría Resignificación de la identidad docente.....	263
Figura 12. Noción de reflexión docente	334
Figura 13. Causa de la reflexión docente basado en un desequilibrio técnico instrumental	337
Figura 14. Causa de la reflexión docente basado en un desequilibrio pedagógico	342
Figura 15. Modelo de causa de la reflexión según racionalidad de la acción docente	345
Figura 16. Facilitadores de la reflexión docente.....	372
Figura 17. Obstaculizadores de la reflexión docente.....	385
Figura 18. Efectos de la reflexión docente	406
Figura 19. Causas, condicionantes y efecto de la reflexión docente	409
Figura 20. Facilitadores del cambio de la acción docente	416
Figura 21. Obstaculizadores del cambio docente	429
Figura 22. Reconstrucción en el ámbito de la identidad docente	438
Figura 23. Resignificación de la dimensión didáctica.....	454
Figura 24. Reconstrucción de significados en el ámbito pedagógico.....	466
Figura 25. Modelo de cambio de la acción docente	470

INTRODUCCIÓN

Este apartado tiene como objetivo exponer los motivos y razones que me llevaron a desarrollar esta investigación. Además, describir la estructura de este trabajo, a fin de demostrar el itinerario que he desarrollado en el curso de este estudio.

A propósito de itinerario, todo comenzó con un viaje a Barcelona en el año 2010 por una pasantía de investigación. Sin duda producto de la generosidad humana e intelectual, el destino, la providencia divina y mi entusiasmo por aprender, es como así, sin planearlo y tampoco anhelarlo, una conversación con la profesora titular María Paz Sandín de la entonces todavía Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, determinó el inicio de esta etapa. Sus palabras hicieron “eco en mí”, especialmente, cuando me dijo: “deberías hacer un doctorado aquí en Barcelona”.

Mi regreso a Chile fue difícil, desde distintas perspectivas, dado que mientras estaba en Barcelona hubo un terremoto en mi ciudad natal, y al volver el ambiente que primaba era de pérdida y de reconstrucción. Cabe señalar que no sólo en el ámbito material, sino que para muchos fue replantearse nuevos aspectos de la vida. En el contexto anterior, no había mucho tiempo para pensar en ingresar a un programa de Doctorado. No obstante lo anterior, el tiempo va poniendo las cosas en su lugar y así, en un momento de mayor calma a finales del año, recordé esas palabras: “deberías hacer un Doctorado”. Fue una tarde del mes de noviembre y sin pensarlo mucho busqué mi cuaderno de viaje - hábito que aprendí de mis amigos belgas en la juventud - y encontré la dirección con información sobre el programa del doctorado.

Y ahí estaba preguntándome –por primera vez- ¿por qué quería hacer el doctorado? y además, ¿en qué quería focalizar mi trabajo de investigación?

Bueno, la primera pregunta era más fácil de responder, dado que no concibo a un profesor universitario que no sea un buen investigador. Leal a ese principio desde que comencé a, edad avanzada¹, a impartir clases en la universidad tenía la convicción que

¹ Mi título profesional es de profesor de Biología, pero desde que egresé en el año 1987 en lugar de ir a las aulas formales, dirigí un movimiento de niños denominado JUPACH (Juventud Parroquial Chilena) promoviendo el juego y los valores cristianos en los sectores más vulnerables de mi país. Así, solo a los

debía aprender a investigar. No desaproveché ninguna oportunidad, me incorporé a equipos de trabajo con sociólogos y psicólogos, quienes naturalmente tenían una sólida formación en este campo. Y de este modo fui formándome de manera autónoma y literalmente, movida por el deseo de aprender a “aprehender la realidad social”.

De acuerdo a lo anterior, queda claro que mi identidad de profesor formador de profesores tiene un fuerte componente asociado a la necesidad de construir conocimiento sobre la realidad educativa y también, construirlo en conjunto con otros actores sociales. De paso, explico que adhiero a una frase que alguna vez leí: “ya basta que se investigue a los profesores, es tiempo que los profesores investiguen sobre su propio mundo”. De ahí, la importancia de desarrollar competencias para investigar y formar competencias y/o habilidades en esta área en los futuros profesores que lleguen a mi aula.

La segunda pregunta fue más compleja de responder dado que contempla más aspectos y por lo mismo, trataré de ser breve y precisa, aunque me cueste un poco.

La primera aproximación al tema del estudio fue determinada por la necesidad de enviar una idea de investigación para postular al programa de “Educación y Sociedad” de la Universidad de Barcelona. Recuerdo que esa tarde reflexioné y pensé, ¿Qué me preocupa de la educación? ¿Qué he estado investigando? ¿Qué quiero investigar por un periodo largo? El ámbito rápidamente emergió: la formación de profesores, sin dudarlo. Yo a esa altura llevaba once años trabajando en la Facultad de Educación y siempre preocupada de la articulación entre la teoría y la práctica. Además, en ese tiempo estaba desarrollando investigación en el área de la práctica pedagógica². Esta consistía en que a partir de la experiencia de escritura en un blogs, promovía en mis estudiantes la elaboración de un diario docente virtual basado en un conjunto de preguntas etnográficas. Y pasó lo que a veces sucede: resultados no esperados e interesantes. El blog estimuló la reflexión de mis estudiantes y esa experiencia, me llevó a leer sobre la

33 años comencé a ejercer la docencia por algunos años en la educación secundaria y posteriormente, ingrese a la enseñanza universitaria teniendo 35 años.

²La práctica pedagógica se refiere a una actividad curricular o conjunto de asignaturas del plan de estudio de las carreras de educación, las que tienen como objetivo el desarrollo de habilidades docentes producto de la articulación entre el trabajo de taller en la universidad y desarrollo de actividades prácticas en instituciones escolares de la comunidad local.

reflexión. Así, por primera vez profundicé en las ideas de Donald Schön, Philippe Perrenoud y por supuesto, John Dewey. En consecuencia, en esa propuesta preliminar de anteproyecto claramente estaban los márgenes establecidos: formación de profesores, la formación práctica y la reflexión docente.

Posteriormente, la formulación del proyecto definitivo tuvo también relación con varios viajes. Me propuse no empezar de cero y tampoco, desde mi escritorio. Así, viajé por el país para entrevistar investigadores nacionales³, que cabe señalar que, al estilo de un “muestreo de bola de nieve”, uno me llevó al otro, y así sucesivamente. De tales encuentros recuerdo la cordialidad y disposición a conversar sobre mi interés (la reflexión) y cómo sus experiencias enriquecieron el proceso de problematización “en vivo”. Recuerdo largos viajes en bus escribiendo ideas y sugerencias producto de las conversaciones anteriores. Aprovecho este espacio para agradecer cada encuentro con los investigadores nacionales y evidenciar que tales conversaciones tuvieron un valioso resultado.

Transcribí las entrevistas, las leí reiteradamente y al mismo tiempo, conversé con otros colegas. Además, desarrollé una primera revisión de las investigaciones recientes sobre el tema de la reflexión y me llamó la atención que era un eje importante de la política pública, pero los resultados de los estudios sobre profesores en servicio y estudiantes en formación, no mostraban que esta opción se concretara en los centros escolares.

Así, comencé a delimitar un vacío de conocimiento que documentaré detalladamente en el siguiente capítulo, pero en general, me di cuenta que el tema era relevante y no resuelto. Además, percibí que las universidades declaran en el perfil de egreso que la formación de los profesores tendrán un sello reflexivo (es más, especifican que serán profesores críticos reflexivos), pero los resultados de la investigación nacional en Chile, muestra que estos estudiantes no han tenido experiencias de trabajo sistemático para desarrollar una actitud reflexiva, sus programas de formación por el contrario, siguen siendo tradicionales, con énfasis en la memorización, escasa indagación y con pocas oportunidades para reflexionar.

³José Cornejo (Universidad Católica de Chile), Inés Contreras y su equipo (Universidad Católica de Chile), Cecilia Hernández (Universidad del Bío Bío), Enriqueta Jara (Universidad de la Frontera) y por supuesto colegas, Gladys Contreras S. (Directora de Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción), Mónica Mendoza. (Universidad del Desarrollo).

Además, los estudios sobre profesores chilenos evidencian que aunque la política escolar declara la necesidad de promover la reflexión docente, en el convencimiento de que se asocia al desarrollo profesional, no existen espacios formales para reflexionar, los profesores se quejan de la tremenda carga de trabajo administrativo y numerosas horas de trabajo directo en el aula y en ese contexto, reconocen que tienen escasas posibilidades para reflexionar. Así, los egresados de nuestras instituciones tienen varios factores en contra, la falta de experiencia de reflexión sistemática e intencional en la universidad y en consecuencia no saben cómo reflexionar y por otra parte, al ingresar a los escenarios laborales, aunque se reconoce la importancia de la reflexión, no se generan espacios formales para cuestionar y reflexionar sobre la práctica docente.

Otra parte de esta historia es que circunstancialmente, en el año 2011, me invitaron a formar parte del equipo que debe proponer un modelo de práctica para los programas de formación pedagógica en la Facultad de Educación y por supuesto, me propuse incorporar el tema de la reflexión docente de manera sistemática e intencional. Esto llevó a documentar me respecto de las estrategias y recursos didácticos que otras universidades utilizan para estimular la reflexión. Así, observé que los dispositivos eran variados, por ejemplo, diario docente, portafolio docente, narrativas y análisis de videos de clase entre otros. En particular, el uso de filmación de clases como dispositivo para estimular la reflexión me interesó e ideé una modalidad de trabajo que denominé Ciclo de Aprendizaje Reflexivo que se ha implementado desde el año 2012 en las asignaturas de Práctica Pedagógica VII y Práctica Profesional en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Así y conforme a los antecedentes anteriores, decidí estudiar la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de Práctica Pedagógica⁴ y Profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Dado que en el capítulo siguiente fundamentaré y justificaré este objeto de estudio, por ahora, quiero precisar que se desarrolló una investigación interpretativa y en específico,

⁴En Chile las prácticas que los futuros profesores realizan se clasifican en iniciales, intermedias y finales. Estas corresponden a una o dos practicas previas a la práctica profesional, con la cual se le habilita para ser profesor.

un estudio de caso. Decidir qué tipo de estudio de caso, también fue “toda una historia”, pero finalmente primó mi interés por interpretar lo que sucede. Así, no quise limitarme a un nivel descriptivo de la experiencia, especialmente porque ya existían varios estudios de esta naturaleza que evidencian una escasa reflexión de los estudiantes de pedagogía y el carácter técnico de ésta. Por lo anterior, quise profundizar en el proceso, es decir, aclarar qué causa la reflexión y qué factores la condicionan. Además, me propuse entender mejor cuándo la reflexión provoca la necesidad de cambiar y concretar dicho cambio y cuando no.

Finalmente, debo decir que esta investigación me cuestionó. Cuestionó a mi institución y a los estudiantes de pedagogía que participaron de tantas conversaciones individuales y grupales. Igualmente, los profesores guías que han colaborado voluntariamente en este estudio manifestaron más de una vez que este proyecto los cuestionó. Además, con mucha satisfacción debo reconocer que el tema de esta tesis ha motivado a otros a investigar. Desde el año 2013 he guiado tres tesis de licenciatura y tres tesis de maestría sobre el tema de la reflexión, todas experiencias transformadoras y enriquecedoras.

Este trabajo de investigación consta de cinco partes y 12 capítulos que se describen a continuación

La primera parte denominada “*Delimitando un vacío de conocimiento*” está formada por el capítulo I. Esta sección presenta los principales antecedentes teóricos, empíricos y contextuales que permitieron delimitar un vacío de conocimiento en el campo de la formación inicial de profesores. Además, se justifica la importancia de esta investigación.

La segunda parte denominada “*Configurando un marco teórico referencial*” contiene los capítulos II, III, IV, V, VI y VII.

El segundo capítulo sitúa la investigación en el campo disciplinar de las ciencias sociales y en particular, desarrolla el tema de la formación inicial de profesores, especificando diferentes enfoques y tradiciones implicadas en la formación de este profesional.

El tercer capítulo describe qué es la formación práctica de los profesionales de la educación, cuáles son sus características conforme a la concepción del profesor y finalmente, se describe la experiencia de reflexión en esta área formativa.

El cuarto capítulo presenta una aproximación teórico conceptual a la reflexión, explicitando su origen etimológico, sus principales significados y destacando la dificultad para definir este término.

El quinto capítulo describe las bases teóricas asociadas a la formación docente con un enfoque reflexivo. Se presentan los planteamientos del aprendizaje experiencial, las teorías de la acción, los conceptos de conocimiento en la acción y la reflexión desde la acción, sobre la acción.

El sexto capítulo analiza la importancia de formar a los futuros profesores bajo un enfoque reflexivo y además, describe las tradiciones, tipos y niveles de reflexión que se han descrito detalladamente en la literatura. Igualmente, se presentan distintos modelos que se han utilizado para estimular la reflexión en profesores en servicio y estudiantes en formación.

El séptimo capítulo describe los principales dispositivos y recursos que se utilizan actualmente para estimular la reflexión durante la formación inicial docente.

La tercera parte denominada “*Explicitando las decisiones metodológicas y el trabajo de campo*” contiene los capítulos VIII y IX.

El octavo capítulo describe el camino metodológico recorrido durante el desarrollo del estudio, explicitando los argumentos que fundamentan la opción epistemológica, la perspectiva teórica, la elección del método de investigación, la selección de los sujetos y las estrategias para recoger y analizar los datos.

El noveno capítulo describe el trabajo de campo, y se inicia con la presentación del “*caso*” programa de formación analizado, caracterizando su plan de estudio y particularmente, los rasgos distintivos del modelo de formación práctica. Además, se describen los informantes y la técnica de muestreo utilizada. Igualmente, se describe cómo se diseñaron las pautas para las entrevistas y focus group. Finalmente, en esta sección se describen las etapas que se desarrollaron para analizar los datos apoyados por

el programa Atlas Ti y los criterios de calidad utilizados durante el curso de la investigación.

La cuarta parte denominada “*Dando sentido a lo encontrado*” contiene los capítulos X y XI y XII.

El décimo capítulo describe la identificación de las unidades de significado, la construcción de los núcleos temáticos, la propuesta de tipologías para algunas categorías, los resultados de la exploración de co-ocurrencia al interior de las categorías y entre las categorías

El décimo primer capítulo describe el análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron de la investigación y se organizan en los siguientes dominios: i) La noción de la reflexión docente ii.) Las causas y las condiciones que favorecen la reflexión docente, tanto en estudiantes como en profesores en ejercicio iii.) El cambio docente que deriva de la reflexión y los factores condicionante iv.) Reconstrucción de las acciones docente en el ámbito de la identidad docente, las dimensiones didácticas y pedagógicas.

El décimo segundo capítulo discute los resultados obtenidos en la investigación, comparando lo encontrado con otros antecedentes empíricos y teóricos, destacando las coincidencias y especialmente, las diferencias o aspectos nuevos que permiten una comprensión más profunda y completa del fenómeno que se estudió.

La quinta parte denominada “*Cierre del proceso y proyecciones*” contiene las Conclusiones y derivaciones práctica, Limitaciones y Proyecciones de la investigación.

I PARTE: DELIMITANDO UN VACIO DE CONOCIMIENTO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. El problema y su fundamentación

Actualmente en Chile, las instituciones formadoras de profesores no demuestran cumplir totalmente con los estándares acordados a nivel nacional para la formación inicial de profesores (FIP). Los informes de la OCDE (2004; 2009; 2011; 2013) develan que el enfoque pedagógico usualmente utilizado en la formación de profesores enfatiza la memorización de contenidos y el trabajo individual. Se suma a lo anterior, los resultados del Informe de la Comisión Nacional sobre la Formación Inicial Docente (2005) que establece que no hay coherencia entre el discurso y la acción en los formadores de profesores, lo que denota deficientes procesos reflexivos en los responsables de la formación. Por su parte, el Informe del Consejo Asesor Presidencial de Educación (2006) evidencia la insuficiente formación de la actitud indagatoria y reflexiva en los futuros profesores. Del mismo modo, se observa una desvinculación entre formadores y la realidad escolar, lo que no permite promover un conocimiento profesional, fundamentado en un trabajo colaborativo con los actores sociales implicados en procesos educativos locales.

En respuesta al escenario anterior, la política pública en educación superior, particularmente en formación de profesores, promueve la reflexión como un mecanismo de profesionalización temprana en los programas de formación y en las orientaciones para el desarrollo profesional de los profesores⁵. Es así, como en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) (Avalos, 2001; 2007), el Marco para la Buena enseñanza (2003), los Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Media (2012) y las Orientaciones para los Grupo Profesionales de Trabajo (GPT), se explicitaron indicadores que hacen alusión al componente reflexivo, tanto para la formación de profesores como para el ejercicio de la profesión (Cornejo, 2003; Cornejo y Fuentealba, 2008; Galaz et al, 2011). Del mismo modo, más recientemente, los estándares para la formación de profesores (Ministerio de Educación, 2012a) y las orientaciones para la elaboración de los Convenios de Desempeño (Ministerio de Educación, 2012b) incorporan la reflexión como un componente clave para el mejoramiento de la acción profesional.

⁵ Los programas y documentos que se describen todos emanan del Ministerio de Educación y en particular, de la política pública en materia de educación desde la década del 90 hasta la actualidad.

En consecuencia de lo anterior, surge esta tesis doctoral que se sitúa en el campo de la formación inicial de profesores y en particular, en el ámbito de la formación práctica. Respecto de la práctica, ésta se define como un espacio curricular en que los estudiantes “aprenden a enseñar”. Varios autores establecen que es un espacio para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza, constituyéndose en uno de los ejes más importantes para la formación de los maestros, desde una visión comprensiva e interactiva de la vida en las aulas (Day, 2005).

Respecto de la investigación en el ámbito de la formación inicial docente en Chile, en general los estudios se focalizan en la historia de la formación de los profesores, en su institucionalidad y en las políticas públicas (Avalos, 2002; Cox, Meckes y Bascopé, 2010; García - Huidobro, 2011; Nuñez, 2010; OCDE, 2004). Además, otros estudios se centran en los elementos distintivos de la formación inicial y su caracterización (Avalos y Mattus, 2010; Labra, 2011). También se ha investigado la calidad de la formación y las características de los egresados (Rufinelli, 2013; Marizi, Lacerna, Meckes y Ramos, 2011). Igualmente, se ha analizado el desarrollo de la identidad y la profesionalización durante esta etapa de la formación (Espinoza, 2010; Navarrete, 2008; Sayago, Zoraida, Chacón y Rojas, 2008).

En cuanto a la formación práctica, los aspectos que se han investigado en la última década en Chile son de distinta naturaleza. Así, se han caracterizado las prácticas pedagógicas y profesionales (Nocetti, Mendoza, Contreras, Sanhueza y Herrera, 2005; Montenegro y Fuentealba, 2012; Ritterhaussen, Contreras, Suzuki, Solís y Valverde, 2004; Solís, Núñez, Contreras, Rittershaussen, Montecinos y Walker, 2011). Otros estudios se han centrado en el aprendizaje de la enseñanza en la práctica y la construcción de conocimiento profesional (Correa, 2011; Labra, 2011;) y también, se han analizado las competencias o habilidades que desarrollan los aspirantes a maestros en seno del desarrollo de las prácticas (Abarca, Castaño y Barahona, 2003). Por otra parte, se han estudiado los procesos de supervisión y el rol de los formadores (Andreucci, 2013; Haas, 2012; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011) y finalmente, también ha interesado analizar las tensiones que se producen en esta actividad curricular (Hirnas, 2014; Latorre, 2005), entre otros temas.

Conforme a los antecedentes anteriores, se puede afirmar que, a nivel nacional, existe escaso desarrollo de investigación sobre la experiencia de reflexión en el contexto de los procesos de formación inicial de profesores. Además, se puede señalar que la revisión de la literatura evidenció que la racionalidad técnica predomina en la formación práctica de los futuros profesores. Esta concepción se fundamenta en una visión positivista de la realidad -estática y absoluta. Es en este contexto, el maestro trasmite una verdad y su quehacer se limita a una aplicación de la teoría que aprende en la universidad en la realidad escolar. Así, el énfasis está en el control y el logro de los objetivos de aprendizajes (Galaz, 2011; Grundy, 1994; Latorre, 2003; Medina, 1999; Sanjurjo, 2002).

Igualmente, se observó que solo una minoría de los estudiantes de pedagogía muestra en su actuación docente una racionalidad práctica. En esta perspectiva, las estadías en las escuelas y liceos⁶ podrían favorecer procesos deliberativos y comprensivos sobre quehacer docente. Así, el estudiante se implicaría en procesos de mayor entendimiento sobre sus estudiantes y su contexto para responder de mejor forma a sus necesidades educativas. Cabe destacar, que bajo esta racionalidad se logra una mayor articulación entre la teoría y la práctica. Esta se da en la confrontación entre los marcos conceptuales previos, la comprensión del contexto y el conocimiento que emerge de la práctica, permitiendo resolver problemas, reconstruir significados y acciones en el quehacer en el aula (Baquero, 2006; Medina 1999; Sanjurjo, 2002).

Es importante resaltar que de acuerdo a lo planteado en la literatura, la formación basada en una racionalidad práctica se vincula estrechamente con la práctica reflexiva. Esto probablemente se debe a una concepción dialógica, deliberativa- esto es no técnica- y moral de la relación pedagógica que se genera este tipo de racionalidad. A su vez, esto explicaría el cuestionamiento sobre las acciones docentes y la disposición a desarrollar procesos deliberativos y morales en torno al quehacer profesional.

Los antecedentes anteriores, van situando en el centro del análisis el concepto de la reflexión como un tema más específico de interés en el contexto de esta investigación.

⁶ Ministerio de Educación (2015). En Chile los niveles de escolaridad corresponden a Educación Preescolar, Educación Básica (1° a 8°), Educación Media (1° a 4°) y Educación Superior. Los liceos corresponden a centros educacionales de la Educación Media).

Al respecto, es importante precisar que en la primera mitad del siglo XX Dewey (1989) desarrolla una amplia investigación sobre el pensamiento reflexivo relacionándolo directamente con el campo de la educación y la pedagogía. Más tarde, Donald Schön (1992; 1998) estudia cómo los profesionales “piensan sus prácticas”, y rechaza la idea de que las prácticas son la aplicación directa de la teoría. Además, propone que existe un saber tácito que permite emitir juicios o valoraciones de las situaciones problemáticas que denominará reflexión desde la acción o desde la práctica.

En el campo educativo, Perrenoud (2004) señala que reflexionar sobre la acción es el proceso de asumir “la propia” acción como objeto de reflexión. De este modo se favorece la comprensión de la situación y el aprendizaje a partir de la propia experiencia docente. En consecuencia, relaciona la reflexión con el desarrollo profesional y señala que los maestros deberían convertirse en profesionales reflexivos. Por otra parte, importantes autores como Santos Guerra (2001), Elliot (2000), Stenhouse (1998) o Carr y Kemmis (1988) plantean que la investigación y la reflexión, profesionalizan el quehacer del profesor.

En coherencia con lo anterior, un grupo de investigadores (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2008) comprobó que los profesores cambiaron sus prácticas cuando visibilizaron la falta de coherencia entre lo que creen, dicen y hacen. Por otra parte, Fuentealba y Galaz (2008) encontraron que las Redes Pedagógicas Locales (RPL)⁷ estimulan la problematización de la práctica docente y, por tanto, sus miembros están más abiertos a la reflexión, potenciando así la profesionalización de los profesores. Por el contrario, Erazo (2009) estudió las reuniones de profesores y encontró, en general, una baja presencia de reflexión colectiva. Se suman a lo anterior investigaciones nacionales que demuestran que los profesores valoran la reflexión docente, sin embargo no tienen espacios formales en sus instituciones para desarrollar este proceso en conjunto con los demás profesores.

Por otra parte, Brokbank y McGill (2002) advierten que en la universidad se continúa formando del modo tradicional y que la transmisión de información no forma estudiantes críticos reflexivos; solo al participar de un diálogo reflexivo desarrollan

⁷ Las Red Pedagógica Local (RPL) es un programa orientado a crear espacios de reflexión entre profesores en ejercicio docente, a fin de mejorar sus prácticas de aula.

autonomía intelectual y aprenden de la reflexión sobre y en la acción. De este modo, los formadores deberían transformarse en facilitadores de la práctica reflexiva, siendo el diálogo reflexivo un agente configurador de este proceso.

Por su parte, resultados de investigaciones, en el ámbito chileno, muestra que los estudiantes durante la formación inicial continúan replicando en los centros escolares prácticas aprendidas en la universidad y asistiendo a clases que no estimulan el pensamiento reflexivo. Por lo tanto, se puede deducir que la formación de los profesores se caracteriza por una escasa criticidad (Molina, 2008; Prieto, 2009). Sin embargo, también hay experiencias que muestran que en algunas instituciones universitarias se desarrollan experiencias para estimular la reflexión docente (Chacón y González, 2008).

En la literatura, también, se ha escrito sobre los niveles de la reflexión (Halton y Smith, 1995; Jay y Johnson, 2001; Mezirow, 1991; Van Manen, 1977; Liston y Zeichner, 1993). Además, se han propuesto varios modelos para estimular la reflexión docente (Domingo y Gómez, 2013; Korthagen, 2001). Igualmente, se ha documentado ampliamente qué dispositivos y recursos didácticos se pueden utilizar para estimular la reflexión, referidos habitualmente al portafolio, el diario docente, el análisis de videos de clases, la escritura reflexiva, entre otros (Pozo, 2012; Sanjurjo, 2012; Zabalza, 2005; Zeichner y Liston, 1997).

Además, existen varias tesis doctorales recientemente publicadas, cuyo objeto de estudio es la reflexión en el campo de la formación de los profesores (Domingo y Gómez, 2008; Gómez, 2011; Rodríguez, 2011).

En síntesis, los antecedentes anteriores demuestran la importancia de investigar sobre reflexión docente. Es determinante, ya que se la asocia - en la formación inicial de profesores- a la construcción de conocimiento profesional, el aprendizaje sobre la enseñanza, la disposición al cambio de práctica, la profesionalización temprana y la construcción de la identidad docente. Además, esto se hace más relevante cuando se considera la política pública, la que plantea como desafío contar con profesores críticos y reflexivos en todos los niveles del sistema escolar chileno.

A fin de ir delimitando la existencia un vacío de conocimiento, en función de los antecedentes anteriores, se puede afirmar que aunque se ha estudiado ampliamente la práctica pedagógica, son muchas veces insuficientes en cuanto a que se centren en el estudio de la reflexión docente en esta actividad curricular. Además, sin desconocer la investigación nacional e internacional que se ha desarrollado al respecto, habitualmente ésta ha estado orientada a describir las características de la reflexión, el nivel de reflexión que muestran los futuros profesores y los dispositivos que se han utilizado para ello. Dado lo anterior, se puede decir que la reflexión docente se ha abordado mediante una perspectiva exploratoria y descriptiva, siendo concebida como un estado y no como el estudio de un proceso.

Se suma a lo anterior, el hecho de que no se cuente con suficientes resultados de investigación que muestren el significado que le dan a la reflexión los estudiantes de pedagogía y tampoco, se ha profundizado en el estudio de las condiciones que estimulan u obstaculizan este proceso. Por otra parte, aunque se reconoce la relación entre los procesos de reflexión y el cambio de la acción profesional, tampoco se han desarrollado suficientes estudios que permitan comprender qué tipo de cambio se desprenden de un proceso reflexivo y qué elementos la condicionan.

Por estas razones, surge el interés por desarrollar una investigación en el ámbito de la formación práctica. Esta será focalizada en la experiencia de reflexión, pero a diferencia de otros estudios se centrará en el proceso de reflexión, transitando de la descripción de la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión docente de un grupo de estudiantes de pedagogía y sus formadores a una interpretación de sus causas y condicionantes. Así, se intentó precisar qué significa para los participantes reflexionar, qué condiciones favorecen u obstaculizan este proceso y qué cambios concretos provoca la reflexión según la percepción de los propios actores. Además, la mirada del estudio ha sido interinstitucional, dado que se reconoce como sustrato para la experiencia reflexiva, el contexto universitario- taller de práctica- y el contexto escolar.

Conforme a lo anterior, las interrogantes que han guiado el proceso de investigación han sido las siguientes:

- ¿Qué significa para los estudiantes reflexionar y cómo este significado se construye en interacción con otros estudiantes y sus formadores, tanto profesores universitarios como del sistema escolar que colaboran como profesores guía?
- ¿Qué condiciones favorece u obstaculiza la reflexión de los estudiantes, partir de las experiencias en la asignatura de Práctica Pedagógica VII y Práctica Profesional en estudiantes de pedagogía⁸ que se ha desarrollado con un enfoque reflexivo?
- ¿Qué cambios se desprenden de la reflexión docente que se ha promovido en dos asignaturas de prácticas desarrolladas con un enfoque reflexivo?

Las preguntas anteriores, se configura en una interrogante general que plantea:

- ¿Cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de práctica pedagógica⁹ y profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares?

Así, esta investigación surge de la necesidad de comprender mejor, cómo se produce la experiencia reflexiva en estudiantes que se preparan para ser profesor, en el contexto de una innovación metodológica referida a la incorporación del uso de la filmación y análisis de clases como parte de un Ciclo de Aprendizaje Reflexivo y Cambio Docente.

⁸ De acuerdo a la normativa actual en Chile, los profesores se forman en las universidades y al egresar obtienen el grado de licenciado en educación y el título profesional de profesor conforme al nivel y especialidad. Además, la mayoría de los programas de formación inicial de profesores se denominan programas de Pedagogía.

⁹ En Chile de acuerdo a un estudio reciente se ha constatado que las prácticas se clasifican en prácticas iniciales, intermedias y finales. Estas corresponden a una o dos practicas previas a la práctica profesional, con la cual se le habilita para ser profesor.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Objetivo general

Comprender cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de práctica pedagógica y profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares.

1.2.2. Objetivos específicos

Develar la noción que tienen los formadores de la universidad, profesores de los centros escolares y estudiantes de pedagogía sobre la reflexión docente.

Analizar en qué condiciones se estimula la reflexión docente sobre la propia acción en estudiantes en formación y en profesores en servicio.

Explorar los factores que determinan la necesidad de un cambio de las prácticas docentes habituales en los estudiantes en práctica pedagógica y/o profesional.

Describir la reconstrucción de la acción docente, a partir de la experiencia de reflexión en las asignaturas de práctica pedagógica y profesional.

1.3. Justificación del problema

A continuación se expondrá de forma concisa las principales razones que fundamentan la importancia de desarrollar este estudio centrado en la formación inicial docente (FIP), la formación práctica y en particular en la experiencia de reflexión. Además, se argumentará la relevancia de los resultados conforme a los criterios de conveniencia, relevancia social, implicancias prácticas y valor teórico.

En primer lugar, cabe reconocer que el tema de la educación es muy relevante en Chile. Esto es debido a que está en discusión una reforma en que se debate gratuidad y calidad de la educación, la carrera docente, entre otros. Es así que en este escenario se justifica la importancia de investigar en este ámbito, confiando contribuir a iluminar ciertos nudos críticos, que, literalmente, han estancado los indicadores de calidad del proceso educativo, especialmente en el ámbito público a nivel de educación básica y de enseñanza media.

En segundo lugar, es importante exponer por qué esta investigación se centra en la formación inicial de profesores, en específico, en la etapa final de su formación y en el eje de la formación práctica. Una de las principales razones es que hay suficiente evidencia empírica que demuestra que en esta etapa se configura las bases del *habitus* del futuro profesor (Perrenoud, 2004). Así, el sistema de acciones docentes, la tendencia a la rutina o la reflexión, o la mayor o menor disposición a la innovación, entre otras cosas, están determinadas por las características de esta etapa de su trayectoria formativa. En consecuencia, estudiar lo que sucede con la reflexión en esta etapa de la formación, puede proporcionar valioso conocimiento que conseguiría mejorar los procesos formativos y además, configurar las condiciones para que en el futuro ejercicio profesional muestren una disposición más positiva hacia la reflexión y la innovación en su actuación profesional.

La importancia de situar la comprensión del fenómeno en campo de la formación práctica se basa, en primer lugar, en la naturaleza del objeto de estudio. Se constató al profundizar en revisión de la literatura que no se puede separar la reflexión de la acción. Por lo tanto, se enfocó la mirada en un espacio formativo que incluyera tal componente

y así, las asignaturas de práctica se constituyeron en la mejor opción para ahondar cualitativamente en la comprensión del fenómeno de interés.

En tercer lugar, se opta por desarrollar un estudio de caso a nivel de la región del Bío Bío porque se espera que los profesores en ejercicio desarrollen una práctica reflexiva y estudiar un caso regional puede constituirse en un espacio de aprendizaje al respecto (Mineduc, 2003; Mineduc, 2012).

Los resultados de este estudio pueden ser relevantes bajo los siguientes criterios:

A nivel de Chile, se han desarrollado estudios sobre la reflexión docente, pero no sobrepasan el nivel descriptivo. Esto quiere decir que las investigaciones constatan que tanto los futuros profesores como los que ya están en servicio reflexionan insuficientemente y además, cuando lo hacen, se limitan a un nivel más bien técnico. Los resultados de este estudio aspiran a situarse en un nivel interpretativo y por lo tanto, ofrece algunas explicaciones respecto de lo anterior.

Igualmente, respecto al proceso de cambio de las acciones docentes, en general los escasos estudios encontrados muestran que los profesores tienden a ser rutinarios y con baja disposición a emprender cambios e innovaciones en el aula. Por el contrario, se limitan a cumplir con las orientaciones que les proporcionan a nivel institucional. Esta investigación pretende ayudar a comprender los factores que favorecen u obstaculizan la concreción del cambio docente. Esta información puede ser valiosa, especialmente, desde la perspectiva interinstitucional en que se ha abordado el problema de investigación.

Además, según la literatura revisada, a nivel teórico la mayoría de los autores coinciden que la reflexión es causada por lo inesperado, el desconcierto, aquello que no podemos resolver con bagaje de conceptos y acciones de que disponemos, en el contexto de una acción profesional o de otra naturaleza. Este estudio se ha propuesto ir más allá, profundizando en una explicación que permita develar qué provoca el desconcierto que desencadena el proceso de reflexión. Cabe aclarar, que esta finalidad se circunscribe a las acciones docentes del futuro profesor.

Además, esta investigación es relevante porque puede ayudar a comprender cómo se da el proceso de la reflexión. Es importante, reiterar que su foco no está en el producto, es decir, no se trata solo de evidenciar el nivel y tipo de reflexión de los participantes, sino de transitar hacia la interpretación de cómo se da esta experiencia reflexiva durante la formación práctica en el último año de un plan de formación de profesores.

II PARTE: CONFIGURANDO UN MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.

Capítulo II. La formación inicial del profesor.

2.1. La racionalidad como base de la formación de profesores

Los estudios de Darling Hammond (2000) demuestran que la calidad de la formación de los profesores se relaciona directamente con el nivel de aprendizaje de los estudiantes, independiente de las condiciones económicas del contexto escolar. Esto en Chile cobra mucha importancia porque gran parte del escenario escolar pertenece a ambientes de mediana o alta vulnerabilidad.

Por su parte, Vaillant (2007) subraya la importancia de investigar sobre la formación inicial docente, a fin de contribuir a su mejoramiento. Cabe señalar que la formación inicial docente se define como una etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docente y que habilita para el ejercicio profesional. Por su parte, Marcelo (2009) la define como un itinerario formativo diseñado para dotar al futuro profesor de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la tarea docente. Montero (2001) la concibe como conjunto de medidas que tratan de facilitar a los futuros profesores el aprender a enseñar.

Las definiciones anteriores muestran la gran diversidad de significados del concepto de formación inicial. Además, las diferencias del significado de la formación inicial se acentúan cuando se reconoce que existen distintos modelos, tradiciones y perspectivas que subyacen a la formación del profesorado. Cada propuesta obedece a ciertos condicionantes históricos, la concepción de la educación, la teoría de la enseñanza y la concepción sobre el conocimiento profesional, entre otros aspectos.

Así, para comprender los distintos enfoques de la formación del profesorado, resulta pertinente conocerla distinción que hace Aristóteles entre la actividad técnica y actividad práctica (Carr, 2002; Grundy, 1994; Contreras 1997; Medina, 2006). Dado que la idea que se tenga sobre la acción docente determina, en parte, el enfoque para la formación. En este sentido, también, conviene revisar el concepto de racionalidad desarrollado por Habermas en la década del 70' (Grundy, 1994). Así, utilizando como marco conceptual los planteamientos anteriores, resulta posible analizar las

concepciones del profesor como técnico o como práctico reflexivo y las implicancias que esto tiene para los procesos de formación.

En la ética a Nicómaco, Aristóteles distingue dos tipos de acciones:

- La acción artesana - *Poietike*- que se vincula con la creación y el hacer en un sentido mecánico y por lo tanto, su interés es de carácter técnico- *Tekné*-. Es una acción instrumental, dado que se orienta a la reproducción de acuerdo a un fin establecido externamente, siendo el resultado distinto a la acción

- La acción práctica se refiere a un tipo de actividad que se manifiesta en la vida pública, asociándose con la actuación moral y la política. En tal contexto, no resulta pertinente la acción técnica descrita anteriormente y por ello, se requiere de una “acción práctica”. Esta acción se configura en torno al juicio humano deliberativo- *Phronesis*-, dado que exige reflexionar respecto de la acción que promueva el bien, de ahí su carácter moral.

Por su parte, Habermas propone la Teoría de los Intereses Constitutivos de Conocimiento que evidencia aspectos comunes con el planteamiento de Aristóteles (Grundy, 1994). Este autor parte de la premisa de que los seres humanos configuran su acción en función de cierto interés que tiene como base la racionalidad, dado que es necesario el saber y la acción para lograr la preservar la especie humana. En consecuencia, propone la existencia de tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento: el interés técnico, interés práctico y el interés emancipador.

- Interés técnico

Se asocia con las Ciencias Empírico Analítica y el saber se basa en la experiencia y en la observación experimental. La ciencia aspira a proponer leyes que permitan explicar, predecir y controlar el medio, a fin de resguardar la sobrevivencia humana. De este modo, la ciencia estudia la conducta humana para prescribir reglas para la acción y la acción se vuelve instrumento para lograr ciertos fines establecidos externamente.

- Interés práctico

Se asocia a las Ciencias Histórica y Hermenéutica" y el saber se consigue mediante la comprensión del significado de una situación en un contexto social determinado. Este tipo de interés incorpora la dimensión moral, es decir, se reflexiona para desarrollar la acción más correcta de acuerdo a la comprensión que se logre. De este modo, se genera unos conocimientos subjetivos a partir de la interacción social que da origen a una interpretación intersubjetiva de la realidad.

- Interés emancipador

Se asocia a la teoría crítica, es decir, explicaciones sobre las personas y la sociedad que propone cómo actúa la restricción y la deformación de la percepción de la realidad para inhibir la libertad, produciendo desigualdad producto de la opresión de un grupo dominante. Frente a lo anterior, se estimula mediante la investigación la autorreflexión- volverse sobre sí mismo-y la emancipación, es decir, lograr independencia de todo elemento externo, a fin de aumentar la autonomía y responsabilidad en el contexto social.

2.2. Enfoques de la formación del profesor.

El marco conceptual anterior, es utilizado por diversos autores para una gran diversidad de enfoques para el proceso de formación inicial de profesores. A continuación se analizan algunas implicancias de los planteamientos anteriores en la concepción de profesor y su proceso de formación:

2.2.1. La formación de profesores desde una perspectiva técnica

Al revisar la literatura especializada (Grundy, 1994; Imbernón, 1998, Marcelo y Vaillant, 2013, Medina, 2006; Montero; 2001) se observa que la racionalidad técnica fundamenta ciertos enfoques de formación de profesores. A continuación, se presentan algunas características del proceso de formación basado en esta racionalidad:

La investigación busca ofrecer una teoría general de la enseñanza y en los programas de formación se espera que los resultados de dichos estudios proporcionen conocimiento estandarizado que orienten la formación de los profesores, a fin de llevar a cabo una adecuada práctica de enseñanza según un conjunto de prescripciones predeterminadas (González, 1995).

Supone que los problemas de la práctica se resuelven mediante la aplicación de la teoría que proviene de la investigación científica (Davini, 1995). En otras palabras, la práctica se concibe como un campo para de aplicación de fórmulas y técnicas validadas mediante la investigación y durante el período de formación se debe dotar al futuro profesor del máximo de herramientas pedagógicas y didácticas que favorezca la máxima efectividad de su tarea.

Derivado de lo anterior, se consolida una relación unilateral entre el componente teórico y práctico, los investigadores producen el conocimiento y los prácticos lo aplican a situaciones educacionales. Así, se aprecia una separación entre la teoría y la práctica, evidenciándose que la primera antecede a la práctica (González, 1995). Esto es internalizado sistemáticamente durante el proceso de formación en que el discurso de los formadores sobrevalora la teoría.

Otras expresiones de lo anterior, se observan en la organización del plan de estudio, en que habitualmente hay un predominio de asignaturas de carácter teórico, en comparación con las asignaturas de carácter práctico. Además, la teoría se aborda primero ya continuación, se aplica la teoría en situaciones profesionales o en las asignaturas de carácter práctico, que se centran en el entrenamiento de destrezas en el futuro profesor. Un ejemplo emblemático de lo anterior, es la incorporación de la microenseñanza en los programas de formación de profesores con el objetivo de desarrollar de modo sistemático un conjunto de destrezas en el futuro profesor.

Bajo esta racionalidad de la acción docente, los procesos de evaluación durante la formación se caracterizan por valorar la medida en que el producto o resultado de la actuación docente se ajusta a los fines establecidos en el programa de estudio. Igualmente, la calidad del desempeño se juzga por el ajuste entre la teoría que se enseñan en la universidad y su correcta aplicación en los centros de práctica, evidenciándose una acción instrumental reproductora.

Por otra parte, Davini (1995) sugiere que los aportes de la psicología conductista y evolutiva consolidaron la incorporación de este tipo de racionalidad en los procesos de formación de profesores. Así, la meta principal de los programas de formación era

formar un docente capaz de aplicar teorías y técnicas a acciones o situaciones particulares de la práctica. En el caso de la formación de un profesor de enseñanza media, que ostenta una especialidad, por ejemplo la biología, el plan de estudio se focaliza en el aprendizaje de la disciplina y la formación pedagógica, se limita al aprendizaje de métodos para la enseñanza.

La crisis de la racionalidad técnica se basa en el rechazo a la epistemología positivista como base para formación de los profesores (Schön, 1992). Se reconocen que la enseñanza tiene un alto componente subjetivo, relacional y de interacción, que resulta difícil de objetivar, cuantificar y menos generalizar. Así, “por características tales como incertidumbre, singularidad y conflicto de valores” no encaja un esquema de formación limitado al entrenamiento de un conjunto de reglas, y procedimientos para la acción docente.

Por su parte, Pérez (2010) advierte que cuando la enseñanza obedece patrones de racionalidad técnica, no se está considerando la especificidad de “la vida en el aula” y por el contrario, se actúa según representaciones construidas sobre ésta previamente. Así, la acción instrumental del profesor es insostenible cuando se considera la complejidad de la enseñanza como tarea profesional y se reconoce su dimensión ética e ideológica que cuestionan fines y medios (González, 1995).

De acuerdo a Davini (1995, p. 105-106) la racionalidad técnica como base de los programas de formación de profesores tienen las siguientes consecuencias:

- Los docentes son formados para resolver situaciones y problemas de modo instrumental. Así, cuando enfrentan problemas de la práctica caracterizados por su complejidad e involucrar sujetos y procesos culturales, tienden a resolverlos mediante supuestos personales e intuitivos, ya que no han tenido la oportunidad de aprender a deliberar.
- La debilitación de los marcos conceptuales referenciales que permitan ampliar la comprensión de los problemas como, asimismo, interpretar críticamente las teorías que se les imponen.

- La internalización de modelos de actuación, de estilos de comportamiento docente, que por ser vividos como alumnos tienden a ser transferidos como a su propia acción docente, asegurándose su reproducción en el tiempo.

2.2.2. La formación de profesores desde una perspectiva práctica.

La crítica permanente a la racionalidad técnica en los programas de formación por su incapacidad de dar respuesta a los problemas de la enseñanza, favoreció la valoración de la práctica como fuente de aprendizaje desde la experiencia (González, 1995). Lo anterior fue reforzado por resultados de la investigación que mostraron que “buenos profesores” reconocían que aprendieron a ser “buenos profesionales” en el ejercicio profesional mismo, es decir, en la experiencia.

Además, no se puede dejar de mencionar el impacto que tuvo en este contexto. Las ideas de Donald Schön, quien incorporó las nociones de reflexión desde la acción y sobre la acción, conceptos que subrayaron la importancia del aprendizaje en la experiencia, cuya centralidad ya no es la acción instrumental, sino la acción práctica, abriéndose paso de este modo, a una nueva epistemología.

A continuación, se presentan algunas implicancias que tiene la racionalidad práctica para los programas de formación de profesores:

- Bajo esta perspectiva, el quehacer docente se reconoce como un escenario complejo, incierto y cambiante donde “se producen interacciones que merecen ser observados, cuestionados, contrastados y reformulados, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos” (Schön, 1983, citado por Pérez, 2010). En consecuencia, durante la formación inicial los estudiantes de pedagogía deberían contar con oportunidades variadas para indagar, experimentar, problematizar en torno a la preparación, desarrollo y evaluación de experiencias de enseñanza en escenarios educativos reales.
- Además, dado que la acción docente tienen un carácter moral debería orientarse hacia la comprensión de la situación educativa y la de deliberar sobre la acción que maximice el “bien”. En el sentido aristotélico, se debería estimular en los

programas de formación el desarrollo y ejercicio sistemático del “juicio deliberativo”, trabajando en función de incidentes críticos, casos o problemas que los mismos estudiantes experimentan durante su estadía en los centros de práctica educativos.

- Es importante reiterar que “la deliberación práctica”, como la denomina Contreras (1997), se desarrolla ante problemas de tipo moral, es decir, que implican:

La decisión sobre la forma de actuar en relación a lo que es bueno para la vida humana. Supone discernir, en aquellas situaciones particulares en las que la acción depende de uno, y determinan qué es lo aconsejable, sobre todo cuando las consecuencias de una u otra actuación no están clara si son indeterminadas.(p. 91).

De este modo, el ejercicio deliberativo exige un proceso de reflexión de un examen de distintas alternativas o posibilidades de cursos de acción. Así, también, este proceso se ha relacionado con la investigación.

Además, bajo esta racionalidad de la acción no hay una división entre “teóricos y prácticos”, y por lo tanto, insta a los propios profesores a investigar sobre su acción, dejando de ser, exclusivamente, objeto de investigación (Stenhouse, 1989). De acuerdo lo anterior, los programas de formación deberían dar oportunidades para aprender a problematizar, desarrollar trabajo de campo, recoger datos con el propósito de desarrollar una actitud proclive a la reflexión e investigación en el futuro profesor.

En el plan de estudio se debería lograr un mayor equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica. Esto se hace evidenciando una mayor articulación no solo en el diseño, sino también incentivando espacios de trabajo interdisciplinario e interinstitucional con participación de estudiantes, formadores universitarios y profesores del sistema escolar.

La evaluación deja de estar centrada en el producto y se valora la capacidad para deliberar y reflexionar en la acción, logrando evidenciar una acción que contribuya al logro del bien para todos los estudiantes.

Cabe destacar que Donald Schön critica abiertamente la racionalidad técnica como base de la actuación profesional y propone una epistemología de la práctica opuesta totalmente a la visión positivista de la acción profesional. Aunque, este autor no se refiere a la formación de profesores, a partir de sus planteamientos se puede derivar algunas ideas para los programas de formación de profesores:

- Se debería formar un práctico reflexivo, cuya acción se base en un conocimiento práctico y tácito que se activa en la acción y que contempla tres componentes: conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1982). De ahí, que los programas de formación deberían subrayar la importancia de aclarar qué significado se le da a la reflexión y qué estrategias y dispositivos se utilizarán para estimular la práctica reflexiva.
- Además, se debería privilegiar el aprendizaje a partir de la experiencia, concibiéndolo como un proceso permanente de “reconstrucción conceptual y vital, reestructuración de continua de los modos de representación, comprensión y actuación”, que se ponen en cuestionamiento mediante la experiencia reflexiva (Pérez, 2010, p.92). De ahí, la importancia de analizar en los planes de formación el valor que se le da a las asignaturas de carácter práctico y además, revisar la relación que se establece con los centros de prácticas.

En síntesis, la formación inicial de los profesores debería estimular el “pensamiento práctico, que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad (Pérez, 2010, p.93).”. Esto es a fin de ir haciéndose más consciente de las implicancias de la acción profesional y adquiriendo un mayor control sobre su transformación o resignificación, a partir de la experiencia práctica.

Cabe señalar, que desde una racionalidad práctica surge interés por estudiar la relación entre el pensamiento del profesor-teoría- y la acción docente - práctica. Se proponen nuevos conceptos como la teoría implícitas (Argyris y Schön, 1974), el conocimiento en la acción (Schön, 1992) o el aprendizaje experiencial en que se subraya el rol de la reflexión en el aprendizaje (Kolb, 1984). Así “la práctica” se transforma en el espacio curricular que se debe privilegiar considerando su potencial de aprendizaje y también,

como espacio para practicar y desarrollar el juicio deliberativo durante la formación inicial docente (Pérez, 2010a).

Conforme a lo anterior, se puede concluir que son los profesionales de la educación los que deciden finalmente su acción en el aula y evidentemente, no se limitan a aplicar la teoría en la práctica, dado que la naturaleza de las situaciones educativas exigen la deliberación moral en la perspectiva aristotélica.

2.2.3. La formación de profesores desde una racionalidad crítica.

Con la racionalidad práctica se reconoció la dimensión moral y deliberativa de la acción docente, promoviéndose la concepción del profesor como un práctico reflexivo que se caracteriza por un examen sistemático de su propia práctica. No obstante lo anterior, se advierte un riesgo cuando la deliberación y/o reflexión se limita a situaciones particulares que se producen en la aula, dejando de lado el aspecto social, político y cultural de la acción del profesor (Kemmis, 1989).

Autores como Schön no analizan explícitamente la influencia de la realidad social sobre la acción docente, la reflexión e incluso el tipo de deliberación que el profesor evidencia a diario (Contreras, 1997). Así el modelo de reflexión sobre el conocimiento en la acción “trata el conocimiento social como un conjunto de concepciones subyacentes y no como un motivo de reflexión”, prestando poca atención a las creencias de los futuros profesores sobre el contexto social, político y cultural de la escolarización (Liston y Zeichner, 1993).

Por su parte, Stenhouse asocia la racionalidad crítica con la investigación que lleva a cabo el propio profesor sobre su práctica docente, pero este autor no contempla totalmente las características institucionales en que desarrolla su práctica y tampoco, advierte la influencia con que el contexto condiciona su propia forma de ver las cosas y deliberar al respecto (Contreras, 1997).

Grundy (1994) plantea que los profesores no pueden limitar su concepción de “profesor investigador” a la reflexión sobre su práctica. Es necesario igualmente, que el profesor

desarrolle una postura crítica, es decir, pueda entender mediante un proceso de reflexión, cuáles son las restricciones que ejerce la institución escolar sobre las propias concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación. Así, se reitera la importancia de estudiar el desarrollo de una consciencia crítica. De acuerdo a esta autora, una racionalidad práctica no asegura una acción emancipadora, ya que, aunque el sujeto reflexione puede autoengañarse o desconocer las fuerzas opresoras que han naturalizado algunos aspectos de su práctica y que le impiden desarrollar un juicio crítico. Esto resulta muy importante considerarlo durante los procesos de formación del profesorado, porque en esta etapa debe tomar conciencia del mecanismo de funcionamiento de la ideología.

En los centros educacionales se naturalizan las prácticas docentes y las ideas sobre los estudiantes, el contexto, la institución, incluso aspectos sobre sí mismo, producto de la falta de reflexión sobre ellos y con el paso del tiempo resultan “ser naturales” para los profesores, a pesar de que evidentemente son productos culturales y por lo tanto, susceptibles de ser modificados. Por ejemplo, a nivel regional en los establecimientos de alta vulnerabilidad los resultados deficientes y el desinterés por aprender no asombran a nadie, es parte del “paisaje escolar” por así decirlo. Ahora bien, sería interesante examinar las ideas que subyacen a tales concepciones y qué mecanismos las sostienen desde una perspectiva social, cultural o política.

De este modo, se abre paso a la racionalidad de carácter emancipatoria que también debería considerarse durante la formación de los futuros profesores. Por su parte, Liston y Zeichner (1993) plantean la importancia de promover durante la formación de profesores un nivel de reflexión crítico, es decir, que se analicen las fuentes de opresión en los centros escolares, ayudando a los futuros profesores a desarrollar autonomía, reconociendo que son parte de un sistema social e insta a iniciar acciones de resistencia o de cambio social desde la escuela.

A nivel de los programas de formación desde la perspectiva de la racionalidad crítica se debería:

- Estimular en los futuros profesores la reflexión sobre aspectos de la práctica docente que se han naturalizado e instar a develar que hay detrás de ellos,

estimulado una toma de postura al respecto. Además, no solo se trata de develar consecuencias de la acción profesional desde la perspectiva social y política, sino también intervenir para transformar la sociedad, a fin de lograr mayor justicia social e igualdad entre los ciudadanos.

- Se debería estimular, igualmente, el aprendizaje desde la experiencia, pero poniendo en el centro de la reflexión el examen de las consecuencias políticas, sociales y culturales de la propia acción docente. Pero también, a la inversa, lograr una mayor comprensión de la influencia que tienen los grupos dominantes de la sociedad sobre nuestra propia acción docente, develando representaciones ideológicas presentes, tanto en el discurso como en la acción pedagógica/didáctica del profesor.
- Dadas las características de la acción con un carácter crítico, la evaluación en los programas de formación debería valorar el aumento de autorreflexión, autonomía y responsabilidad que evidencia el estudiante de pedagogía durante su proceso de integración temprana, tanto en los establecimientos educacionales, como a través de sus prácticas pedagógicas progresivas.
- Además, dada la naturaleza de la investigación que parte de la problematización de la práctica docente-, se podría estimular el desarrollo de proyectos de investigación acción en conjunto con profesores del sistema escolar, que arranque desde situaciones de aula, pero que mediante un proceso de reflexión comunitaria deleve fuerzas u obstáculos para la emancipación de los participantes de la investigación.

De acuerdo a Perrenoud (2004) la universidad pareciera un entorno privilegiado para desarrollar una mirada crítica en los futuros profesores. Además, las instituciones formadoras están acuñando el concepto de “formación de profesionales críticos”, lo que podría hacer pensar que en dichos espacios formativos, efectivamente, se estimula la autonomía, la autorreflexión y la emancipación, pero eso no resulta totalmente cierto. Este autor advierte que en numerosos ámbitos universitarios se aprecia un fuerte desinterés de los formadores ante los problemas sociales locales y por lo tanto, no se

puede estimular en los futuros profesores la implicación crítica que se proclama y defiende. Por otra parte, si se desarrolla una investigación sobre aspectos ideológicos y reproductores de la educación, muchos de los investigadores no se sienten responsables de las políticas y de las prácticas sociales, sino se limitan únicamente a identificar y denunciar los mecanismos ideológicos instalados en la escuela.

Finalmente, Perrenoud (2004) reitera que no basta con que la universidad esté politizada para pretender desarrollar una implicación crítica en los futuros profesores, ya que la visión crítica no se trasmite como un discurso, por el contrario se requiere que la:

“Implicación crítica sea un componente del habitus profesional de los enseñantes, con la misma importancia que la práctica reflexiva, no basta con contaren la esencia de la institución sino que hay que aplicar dispositivos de formación precisos y desarrollar competencias fundadas en saberes precedentes de las ciencias humanas”. (Perrenoud, 2004, p. 201).

2.3. Tradiciones y modelos para la formación inicial de profesores

El marco conceptual desarrollado en el apartado anterior- focalizado en el análisis de la racionalidad que está a la base de los programas de formación de profesores- permite analizar más profundamente las tradiciones y modelos de formación que actualmente se utilizan para orientar la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.

Antes de iniciar el desarrollo de este tema, cabe subrayar que hoy existe consenso sobre la relación la calidad de la enseñanza y la mejora de la educación de los ciudadanos y esto, evidentemente depende de la formación inicial recibida por estos profesionales. Así, la formación inicial de los profesores constituye la puerta de entrada al desarrollo profesional (Imbernón, 1998; Marcelo y Vaillant, 2013).

No obstante lo anterior, numerosos informes e investigaciones tanto a nivel nacional (Informe de la Comisión de Formación Inicial Docente, 2005; Informe del Consejo Asesor Presidencial, 2006; Informe OCDE, 2009, 2011,2013) como a nivel de los países de América Latina y de la OCDE muestran que los resultados de la formación

inicial de profesores son deficientes, así, la enseñanza en las instituciones continúa centrada en un enfoque de transmisión de conocimiento, el entrenamiento de habilidades, evidenciándose escasas oportunidades para la reflexión, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico (Marcelo y Vaillant, 2013). A nivel nacional, la situación es aún más preocupante, dado que se suma a lo anterior, que los profesores al egresar de sus instituciones formadoras no manejan suficientemente el contenido disciplinar que deben enseñar de acuerdo a los resultados de la Prueba INICIA (2012).

Además, se critican los programas de formación, los que a juicio de Liston y Zeichner (1993) carecen de objetivos formulados con claridad, las actividades formativas se presentan desconectadas entre sí a nivel institucional y no se evidencia coherencia con la realidad social y un análisis interinstitucional universidad-escuela. En este contexto, surgen diversas interpretaciones entre los formadores respecto del modelo de formación, se produce confusión, contradicciones y una falta de efectividad respecto de las metas formativas.

Se suma a lo anterior, que en algunos casos el desconocimiento de las orientaciones conceptuales que fundamentan el plan de estudio, genera prácticas formativas automatizadas, desconociéndose “lo que se hace”, “cómo se hace” y “para qué se hace”. De ahí la importancia de conocer las orientaciones conceptuales que fundamentan distintas propuestas para la formación de profesores (Imbernón, 1998). En consecuencia de lo anterior, resulta importante revisar tradiciones y modelos que orientan la formación del profesorado.

2.3.1. Tradiciones para la formación de profesores de acuerdo a Liston y Zeichner

Cabe señalar, inicialmente, que la “tradicición” es entendida como un argumento que se mantiene a lo largo del tiempo, en el que se definen ciertos acuerdos respecto a ideas o prácticas en un momento determinado para la formación docente y que mantienen vigencia en el tiempo. En el sentido anterior, uno de los análisis desarrollados sobre la formación docente que ha inspirado otras iniciativas de este tipo, ha sido el trabajo desarrollado por los autores Liston y Zeichner (1993), quienes utilizan el concepto de tradición para estudiar el cambio y permanencia de algunas ideas y supuestos presentes en los programas de formación de los profesores a lo largo del tiempo. Así, en la década

del 90' y producto del análisis de numerosos informes sobre educación estadounidense, Liston y Zeichner (1993) proponen la existencia de cuatro tradiciones para la formación de los profesores.

En general, estos autores plantean que las reformas sobre formación de profesores se han centrado en la selección, organización y diseño curricular, pero han descuidado la “conciencia histórica” y el “aspecto social y político de la educación”, es decir, no han otorgado suficiente atención a las categorías sociales y políticas que explican “tanto una concepción democrática de la escolarización como una visión democrática de la sociedad”, (p29).

A continuación, se describen las tradiciones identificadas por los autores señalados anteriormente:

- *Tradición académica*

Esta tradición defiende la idea de la formación centrada en las “artes liberales” y en una lógica conservadora que dota al estudiante de pedagogía de un conjunto de conocimientos culturales que debe transmitir a la ciudadanía. La crítica a esta tradición se centró en los cursos que resultaban repetitivos y poco significativos, la inferioridad de la calidad de estudiantes y docentes de ciencias de la educación, en comparación con la formación en otras disciplinas.

- *Tradición de la eficiencia social*

Este modelo de formación se basa en una tradición progresista que defiende la idea de la formación fundamentada en el estudio científico de la realidad educativa. Se observa la influencia del conductismo, el interés por generalizar mediante la investigación un conjunto de conocimientos (destrezas observables y medibles) que el profesor debía evidenciar. Se criticó esta tradición, cuestionado la validez empírica de la investigación proceso-producto, centrada en establecer la relación entre las conductas del profesor y los resultados obtenidos por los estudiantes. A nivel contemporáneo, esta tradición renace de acuerdo a Feiman-Nemser (1990 citado por Liston y Zeichner, 1993) mediante una versión tecnológica, centrada en enseñar destrezas y competencias validadas a través de resultados de investigación y otra versión, es la utilización de dichos resultados para fundamentar la toma de decisiones docentes.

- *Tradición desarrollista*

Esta tradición defiende la idea de que tanto la formación de los estudiantes y de sus formadores, debe estar fundamentada en el estudio del niño, el conocimiento de las teorías de la evolución y de las etapas de su desarrollo, determinando estas características “lo que se debe enseñar” y “cómo enseñar”. Se identifica con el movimiento progresista o enseñanza nueva que surge como reacción a la formación mecanicista que predomina en la tradición de eficiencia social. Según Perrone (1989 citado por Liston y Zeichner, 1993) hay tres metáforas identificadas con esta tradición: “el profesor como naturalista”- el que es observador de la conducta del niño y en función de ello desarrollar el currículum “el profesor como “artista”, el que evidencia habilidades creativas que permiten crear un ambiente estimulante para el aprendizaje y “el profesor como investigador” en el sentido experimental respecto de su práctica y el aprendizaje de niños concretos.

- *Tradición de reconstrucción social*

Esta tradición defiende la idea de que la escolarización y la formación del profesorado son elementos “cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa (Liston y Zeichner, 1993, p.51)” que se basa en la distribución más equitativa de la riqueza del país. Una de los debates de la época fue hasta qué punto los profesores y formadores debían adoctrinar en valores socialistas y colectivistas o utilizar el experimentalismo y la reflexión para promover las mejoras sociales. Así, se observa “tensión entre adoctrinamiento y la promoción del pensamiento crítico como parte de la tradición reconstruccionista” (Liston y Zeichner, 1993, p. 53). Esta tradición exigía poner en el centro de la formación de los profesores el despertar de la conciencia social de los formadores de profesores. A nivel contemporáneo, se observa esta perspectiva social del profesorado, incorporando temas de formación que contribuyen al cambio social. Según Giroux y Mclare (1987, citado por Liston y Zeichner, 1993, p. 57) para que “la formación del profesorado contribuya a un orden social más justo, humano y equitativo, es preciso considerarla como una política cultural basada en el estudio de temas tales como lenguaje, historia, cultura y política.

2.3.2. Tradiciones de la formación de profesores desde la perspectiva de Davini

Otros autores han tomado el concepto de tradición para examinar los programas de formación de profesores. En especial, ha parecido importante referenciar, con respecto a esto, el análisis desarrollado por una autora argentina sobre este tema, considerando las similitudes culturales y sociales que se pueden derivar en algunos aspectos comunes con la experiencia Chilena.

Davini (1995) también utiliza el término “tradición” para desarrollar un análisis de los programas de formación de profesores y define este concepto como un conjunto de pensamientos y de acciones ideadas históricamente, que “se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” p. 20. Y de este modo, trascienden el momento histórico en que se configuraron y se evidencian en el currículum, las prácticas (declaradas y en uso) y también, en las relaciones que se establecen entre el profesor, estudiantado y el contenido disciplinar.

Es importante reconocer que al igual que Liston y Zeichner (1993) Davini plantea que examinar las tradiciones permite tomar conciencia del estado actual en este caso del proceso formativo, comprendiendo las argumentaciones actuales que fundamenta el compromiso con la formación y además, posibilita plantearse metas razonables para formación inicial docente en el futuro.

Por otra parte, Davini (1995) vincula el desarrollo del sistema educativo moderno y la formación de los profesores, en particular, con la industrialización, la influencia del positivismo y la notoria influencia del conductismo durante gran parte del siglo XX. A continuación, se describen cuatro tradiciones que se observan en la formación de profesores, las cuales pueden ser transferidas a la experiencia Chilena, sin pretender desarrollar un análisis exhaustivo de ello.

- *Tradición Normalizadora -disciplinadora*

De acuerdo a Davini (1995) esta tradición concuerda con la imagen del “buen maestro” encargado de la homogeneización ideológica (cambio social) y el desarrollo del pensamiento o del conocimiento de los ciudadanos. Así, se acentúan las ideas de “orden

y progreso” propias del positivismo, la educación laica y la organización de la escuela pública. Además, se observa un tono moralizador que acentuó el rol normalizador y de disciplinamiento del docente, el que gracias al conductismo tenía toda clase de premios y castigos para moldear la conducta del ciudadano. En este sentido, el profesor es un modelo a seguir y realiza esfuerzos por “moldear, normalizar y disciplinar” a la población.

En Chile, esta tradición tiene sus raíces en la formación de profesores en las escuelas normales, en que el prestigio del profesor tenía más relación con la dimensión vocacional que con el dominio disciplinar. Su estatus social era mayor y se percibía como “un buen maestro” que promovía la movilidad social.

Por otra parte, se puede observar que hasta el día de hoy en los programas de formación está presente la idea de que el profesor está llamado a ser un modelo para las futuras generaciones. Además, el sistema de premios y castigos para castigar o reforzar la conducta, no ha perdido su vigencia en el sistema escolar chileno.

- *La tradición académica*

Al ir consolidándose los programas de formación se fue perfilando una nueva tradición- la académica- caracterizada por esforzarse en formar sólidamente a los futuros profesores en las materias que tienen que enseñar. Al mismo tiempo, en EEUU y en América Latina, la formación pedagógica es considerada innecesaria, superficial y carente de valor (Flexer, 1930 citado por Davini 1995) y las críticas apuntaron directamente a los programas de formación pedagógicas en las instituciones formadoras de profesores (Liston y Zeichner, 1993).

Esto, también, se puede observar en Chile, cuando en las instituciones universitarias se compara la facultad de educación con otras facultades, evidenciando una desvalorización de las primeras. Es importante darse cuenta que lo que subyace a tal actitud creencias, disposición afectiva y conductas de los académicos, hunde sus raíces en el positivismo que “considera que las ciencias cuantitativo- experimentales son modelos del conocimiento sustantivo, (p. 29)”. Así, no es poco común en nuestro país la existencia de cierta rivalidad y descalificación entre los académicos del área de las “ciencias duras” y de las “ciencias blandas”, siendo más evidente a nivel de la

formación de los profesores de enseñanza media en que la disciplina por "tradición" tiene una gran importancia en la formación universitaria.

En los estudiantes de pedagogía, especialmente de programas de enseñanza media, es notorio el peso de esta tradición. Un ejemplo de esto es cuando un estudiante de la carrera de Biología plantea que la formación de la Facultad de Ciencia es más "exigente" o cuando dicen que lo más importante es "manejar el conocimiento disciplinario", en lugar del pedagógico o didáctico.

Por otra parte, en Chile en la década de los 80'se cuestionó la permanencia de las carreras de pedagogía en la universidad sustentado en el descrédito de estos programas. Más recientemente (2010) la conformación de los equipos de trabajo para la elaboración de los estándares para la formación de los profesores notoriamente separó la dimensión disciplinaria y pedagógica, reiterando la mayor valoración del conocimiento disciplinar.

- *Tradición eficientista*

En la década del 60' esta tradición irrumpe al amparo de la aspiración de desarrollo y progreso, colocando a la escuela al servicio del despliegue económico del país, alcanzando el estatus de sociedad industrial y progresista, así se transita de lo tradicional a lo moderno (Davini, 1995). Por consiguiente, la educación se vincula "de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios", Davini (1995, p.36). En este contexto, no es difícil imaginar que en los programas de formación se instalan lógicas de planificación, control y productividad propias de la industria, uno de los ejemplos más notorios fue la división del trabajo entre "los planificadores, los evaluadores, supervisores y los maestros limitados a la ejecución de la enseñanza", Davini (1995, p. 37).

Así, la formación del profesor se configura en torno a la concepción del "profesor como un técnico" que se limita a aplicar los conocimientos proporcionados por los expertos o especialistas. En este contexto, se privilegia la planificación y el control de la conducta y se acentúa el perfeccionamiento y la capacitación de los profesores.

En Chile, esta tradición coincide con la reforma de los 60' que tiene su centralidad en la cobertura, es decir, se hacen grandes esfuerzos para que los ciudadanos pasen por la escuela, pero descuidando lo que aprenden en ella. Hay un gran incentivo de perfeccionamiento y se observa gran influencia de los teóricos norteamericanos que influyen fuertemente en la reforma curricular. Actualmente, elementos de esta tradición aún siguen vigentes, por ejemplo en la diversidad de planificaciones que se exigen en los centros escolares, la división del trabajo y sus unidades como por ejemplo la UTP (Unidad Técnica Pedagógica) que denota la concepción técnica del profesor. Al interior del aula, el uso del libro de clases expresa una conducta técnica, así el profesor se limita a dar instrucciones para que sus alumnos desarrollen actividades.

Por otra parte, en las instituciones de educación superior, los esfuerzos bajo esta tradición están orientados a proporcionar un conjunto de herramientas a los futuros maestros para desarrollar su práctica profesional y por supuesto, una buena capacitación en el campo de la planificación escolar. Esto se mantiene hasta el día de hoy, pero a diferencia con el pasado, los estudiantes practicante se encuentran con profesores que abiertamente rechazan la planificación y se limitan a cumplir con ella por una cuestión burocrática y por temor a algún tipo de amonestación.

Cabe destacar que Davini (1995) advierte que largo tiempo fue necesario para que los profesores percibieran estas reglas de denominación y desarrollaran comportamientos de resistencia

- *Tradiciones crítica no consolidadas*

En la década del 90', Davini reconoce el surgimiento de ideas vinculadas a la pedagogía crítica y, aunque está presente en el discurso en algunos centros de formación, no logra visualizarse totalmente en las prácticas de los formadores, en los estudiantes de pedagogía y tampoco, en los profesores del sistema escolar en la comunidad educativa real. Por otra parte, en EEUU y Europa se perfilaron instituciones formadoras que han hecho grandes esfuerzos por independizarse de las ideas conductistas y paulatinamente, instalaron primero a nivel del discurso y más tarde, en las prácticas formativas algunos los postulados del constructivismo, el aprendizaje experiencial y el reconocimiento de que la construcción de conocimiento en los profesores obedece a una epistemología práctica, en lugar de una epistemología técnico instrumental.

Por su parte, en Chile se observa a nivel de la práctica una verdadera contradicción. Esto queda de manifiesto cuando en la mayoría de los centros de formación de profesores se promueven la formación pedagógica, pero “en la práctica” los estudiantes se forman en programas de estudios que se valora más la disciplina que la pedagogía. Así, predomina la clase expositiva y tienen escasas oportunidades para desarrollar una práctica reflexiva basada en la observación, examen y problematización de su propia práctica docente.

Además, si se consulta a los profesores acerca de qué es la reflexión, tienen dificultad para dar un significado. No obstante lo anterior, defienden la importancia de este proceso. Pareciera que intuyeran que la reflexión se relaciona con un mayor estatus en otros campos de formación y entonces, las instituciones formadoras incorporan este término, pero no se trabaja suficientemente en su significado y tampoco en las implicancias que esta opción tiene para la formación de profesores.

Por otra parte, Davini (1993) sugiere que en la década del 90' el discurso cambió y se ha observado un desplazamiento permanente hacia un discurso economicista. Este está fuertemente influenciado por orientaciones internacionales, obviamente, también, por la lógica de globalización que se instaló en el escenario escolar y también, por el poder silencioso que ejercen las entidades financiadoras de las grandes reformas educacionales.

En Chile desde el 2000 en adelante hay grandes proyectos financiados por el Estado que promueven la profesionalización de los profesores. Estos tienen un enfoque por competencias que vendría a reforzar de un modo actualizado la tradición eficientista de la formación del profesorado.

2.3.3. Modelos de formación desde la perspectiva de Imbernón

Finalmente, es importante revisar los modelos de formación que se proponen para la formación de los profesores desde la perspectiva de Imbernón (1998), quién sin duda ha tenido un importante rol en el análisis y sistematización de una propuesta de modelos para la formación del profesorado.

- *Orientación perennialista -profesor tradicional*

Su énfasis está puesto en proporcionar a los profesores conocimientos disciplinares que deben transmitir y además, se confía que manejar la teoría permite actuar eficientemente en la práctica. La calidad de la formación depende del buen dominio de los contenidos, dado que el profesor es el mediador entre éstos y el estudiantado.

- *Orientación racional técnica/ profesor experto técnico*

Influenciada por el conductismo y la racionalidad técnica valora la cultura técnica y científica en los procesos de formación. La formación es de carácter instrumental, respondiendo en primer lugar a los requerimientos de mercado y de este modo, se basa en un modelo de entrenamiento de habilidades docentes. En este contexto, los esfuerzos de la investigación están puestos en validar acciones para todo el estudiantado.

- *Orientación-práctica /profesor reflexivo*

Esta opción está influenciada por los avances de la psicología cognitiva y sociología que configuraron un nuevo paradigma que se expresa en la aspiración de formar profesionales prácticos-reflexivos. En tal contexto, la formación se centra en los conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la reflexión sobre y en la acción.

En general, se reconoce que estas tradiciones o modelos de la formación son insuficientemente analizados y estudiados en las instituciones formadoras. Es por esto que se insta a prestar atención a las tradiciones institucionales y al modelo vigente, trabajando en consensuar primero significados y luego, las formas de actuación más coherentes con el marco conceptual y teórico que está a la base de la formación de los profesores en una institución particular.

2.4. Más allá de los modelos de formación

Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2010) observan cambios desde la perspectiva sociológicas en la concepción de las profesiones del sector humano. Así, en los países occidentales el profesor está pasando de “practicante a profesional”. Este cambio de concepción de la profesión docente debería evidenciarse en el proceso de formación orientado a desarrollar actos intelectuales no rutinarios, de forma autónoma y responsable.

La concepción anterior delimita un conjunto de habilidades y/o competencias que se deberían promover, tanto durante su formación inicial como a través del desarrollo profesional basado en el ejercicio de la profesión. Paquay, en términos generales, asumen que el conocimiento se adquiere en la experiencia y por ello, una de las preguntas que se plantea es: ¿cómo enseñar las habilidades profesionales en la formación? A pesar de que no existe un total acuerdo, la mayoría reconoce que estas habilidades se sustentan en un conocimiento teórico y también, en un conocimiento que emerge de la práctica y por lo tanto, la formación de los profesores debería acentuar el aprendizaje en la experiencia y la reflexión sobre acciones docentes y de este modo, de acuerdo a Altet (2010), se debería articular formación, investigación y acción.

Tardif (2004) plantea tres consideraciones para analizar la formación inicial docente, (p.176-177):

- Los profesores no universitarios o en servicio deberían tener derecho a decir algo respecto de su propia formación profesional. Es raro que estos profesionales tengan la misión de formar personas, reconociendo competencias para ello, y al mismo tiempo, no se reconozca que tengan las competencias para orientar su propia formación, proponiendo parte de los contenidos y las modalidades formativas.
- Si el trabajo del profesor exige conocimientos específicos provenientes de la misma profesión, la formación del profesorado debería basarse, en buena parte, en esos conocimientos. Una vez más es raro que la formación del profesorado haya estado y esté dominada por contenidos y lógicas disciplinarias y no profesionales. Así, muchas propuestas de los formadores resultan no tener ninguna eficacia, ni “valor simbólico y práctico”.
- La formación evidencia una acentuada fragmentación y un énfasis en las lógicas disciplinarias. Las disciplinas no se relacionan entre sí, sino que constituyen unidades autónomas, de corta duración y con poco impacto en las prácticas de los futuros profesores.

Así, Tardif reclama un mayor reconocimiento de un saber que es práctico y que se construye en la propia vivencia de la práctica de la profesión y por ello, los propios

profesionales de la educación deberían tener una mayor influencia en la formación de los profesores.

Por otra parte, estos saberes que emergen de la acción se configuran en dos tipos de conocimientos, de acuerdo al Altet (2010, p. 44-45):

- Conocimientos teóricos declarativos referidos a *lo que se debe enseñar* - conocimientos disciplinarios y científicos- y *los conocimientos necesarios* para enseñar- conocimientos pedagógicos sobre la gestión de interactiva en clase, la didáctica y la cultura docente -.
- Los saberes prácticos-empíricos que son resultados de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizadas y se adquieren en una situación laboral. Estos se refieren a: *saberes sobre la práctica* (saberes sobre cómo hacer algo) y *saberes de la práctica*, referidos a los que resultan de una acción exitosa y de la praxis.

En consecuencia de lo anterior, se va consensuando que la formación de los profesores debería, partir de “la práctica” e instar a “reflexionar sobre ella”, a fin de estimular el desarrollo del saber práctico. De este modo, se observa el predominio de un enfoque de formación centrado en el análisis de la práctica:

La formación centrada en la práctica permite que los practicantes y formadores expliciten los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos; todo a partir de la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formalización construidas por la investigación, de manera que acción/formación/investigación quedan vinculadas (Altet, 2010, p. 51).

Altet agrega que las dimensiones de este saber práctico contemplan: una dimensión heurística, ya que se relaciona el surgimientos de nuevos conceptos, una dimensión de problematización, ya que estimula la delimitación y solución de problemas, dimensión instrumental, al establecer criterios de interpretación que permiten describir las prácticas y la dimensión cambio, ya que estos saberes crean nuevas representaciones y por ello, preparan para ese cambio.

Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2010) en la conclusión de su libro proponen que las habilidades docentes también se forman en la “experiencia vivida”, incluso antes de ingresar a la institución formadora de profesores. Así, ellos reconocen que los estudiantes de pedagogía ya han desarrollado un conjunto de disposiciones antes de ingresar a la universidad, aunque a veces ni siquiera sean conscientes de ello. Ellos suponen que “la toma de conciencia de ciertas habilidades (la capacidad de compartir un saber, de explicar fenómenos complejos, de comunicar, deducir, influir en otros), condiciona la orientación hacia la docencia”, (p.369).

Por otra parte, destacan la diversidad de enfoques, tiempo, diseño curricular para la formación de los profesores y reconocen que sin duda este periodo juega un papel decisivo en la formación de estos profesionales. Además, suponen que al principio de la carrera la socialización profesional moldea la formación inicial, “legitimando lo que es aceptable en el medio profesional y descartando”, (p. 370), lo que pierde significado en el ejercicio real de la enseñanza.

Lo anterior, advierte la necesidad de articular mejor las etapas de formación inicial y la incorporación en el campo profesional. Así es que se debe desarrollar nuevas formas de asociación entre la universidad y la escuela, reconociendo que en ambas instituciones la experiencia produce un conocimiento que emerge desde la práctica y, que por lo tanto, se debería articular y potenciar. No obstante lo anterior, muchas veces los discursos y las prácticas en la universidad y los centros escolares son diametralmente opuestos y contribuyen a la descalificación mutua, es decir, los formadores universitarios no confían en los profesores en servicio y éstos no confían en la teoría que pregonan los formadores universitarios. De este modo, se acentúa aún más el divorcio entre la teoría y la práctica.

En síntesis, actualmente no hay certezas de cómo se construyen las habilidades docentes y además, el tiempo es limitado durante la formación y los objetivos son bastante ambiciosos. Sin duda, lo que sí se sabe es que dichas habilidades se construyen en la medida que “la experiencia se anticipa y se lleva a cabo una reflexión sobre ésta” Paquay et al. (2010, p. 373) y entonces, se hace evidente la pertinencia en los planes de formación incorporar dispositivos que integren experiencia y reflexión.

2.5. La situación de la formación de profesores en América Latina

Antes de profundizar en la formación de profesores en Chile, es importante describir algunas características distintivas de la formación de profesores en América Latina, a fin de situar la experiencia chilena en un contexto mayor.

- Los estudiantes que ingresan a las carreras de educación provienen de estratos socioeconómicos más bajos en comparación con el estudiantado de otras carreras universitarias. Esto es particularmente notorio en las universidades chilenas. Además, se ha observado, actualmente, que los postulantes a las carreras de pedagogía constituyen la primera generación en su familia en ingresar a la universidad, es decir, el nivel de instrucción de los padres no es el universitario. Por otra parte, Teregi, (2007) subraya que actualmente tener un título de docente ya no implica mayor estatus y tampoco, una vía de movilidad social como sucedía años atrás.
- Por otra parte, Vaillant (2007) distingue distintas características para la formación de profesores en América Latina, asociadas al nivel educativo. Así, la formación inicial de los profesores de educación básica se caracteriza por una lógica pedagógica que enfatiza la didáctica en la formación del profesor. En cambio, el proceso de formación de los profesores de enseñanza media se focaliza en dotar al futuro profesor de un conjunto de conocimientos disciplinares, siendo en algunas instituciones la formación pedagógica tardía.
- Además, Teregi, (2007, p. 38) indica que los países de América Latina presentan una acentuada variación respecto a la condición de titulación y todos tienen persona que no reúnen la formación requerida para el ejercicio de la profesión. En tal contexto, se vuelven importantes las políticas de inserción laboral y de educación continua (Teregi , 2007; Vaillant, 2007)
- En general, en América Latina en las últimas décadas se observan políticas que se relacionan con el currículum. Las condiciones de entrada a las carreras de pedagogía, las medición de la calidad de los egresados en función de un conjunto de

estándares, ideas de sistemas de inserción laboral y además, de desarrollo profesional (Avalos, 2006; Cox, 2012).

- Igualmente, en nuestro continente se han diversificado las instituciones formadoras de profesores, lo que dificulta el control de la calidad de estos procesos de formación. Por ello, ha cobrado importancia en varios países de la región los sistemas de acreditación institucional (Aguerrondo, 2006, Vaillant, 2007). En el caso Chileno, actualmente es obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía y además, si en reiteradas ocasiones se obtiene un bajo número de años de acreditación, puede significar la inhabilitación de la institución para formar profesores en el futuro.
- En el contexto anterior, también se observa un interés creciente por desarrollar evaluación de la calidad de la formación de los profesores, pero no hay un solo modelo. En varios países como Cuba, Bolivia, Brasil, México la información o resultados de la evaluación se utiliza para desarrollar seguimiento al proceso formador y así, asegurar su calidad (Schulmeyer, 2011). En el caso de Chile, se evalúa al final del proceso formativo, es decir, a los recién egresados y la información constituye un indicador que determina la calidad de la formación y por ello, se asocia a la asignación de fondos públicos para financiar proyectos de mejoramiento de las propias instituciones y también, determina los años de acreditación (Cox, 2012; Vaillant, 2007).
- En una perspectiva más general, en América Latina de acuerdo a Schulmeyer (2011) se observa que se ha puesto énfasis en redimensionar el rol del Estado como garante de los procesos de formación y desarrollo profesional de los maestros, el rediseño curricular y el mejoramiento de la infraestructura. Pero no se ha analizado suficientemente la selección de los estudiantes de pedagogía, el tipo de racionalidad que se promueve en las instituciones formadoras y la forma en que construyen el conocimiento durante el periodo de formación, lo que no quiere decir que no se haya desarrollado acciones en ese sentido, tal como lo indica la autora.

2.6. La formación de profesores en Chile: historia, política y desafíos actuales

Una mirada histórica, sin pretender ser exhaustiva, permite comprender mejor las características actuales de la formación inicial docente. En Chile hay autores como Amanda Labarca, Fredy Soto, Iván Núñez, Beatrice Avalos que han permitido construir una representación histórica de la educación, de su proceso de formación y desarrollo desde el siglo XIX hasta nuestros días. De acuerdo a Núñez (Avalos, 2002) se identifican cuatro periodos de profesionalización en Chile que dan cuenta de las principales características de la formación en nuestro país:

- Primer periodo

Denominado por algunos como la prehistoria de la formación docente. Acá no existía una formación institucionalizada de los profesores y las iniciativas eran improvisadas. En este periodo cabe destacar, que existía una norma que establecía que los maestros de “primeras letras” debían presentarse en la Escuela Normal de enseñanza mutua establecida en la universidad para dar cumplimiento a una instrucción básica.

- Segundo periodo (1842-1889)

Caracterizado por la voluntad del gobierno de constituir la profesión docente. Es por ello, que se crean las instituciones de formación inicial. Así, en la década del 40’, se fundó la primera institución de maestros primarios y en particular, cabe destacarla fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, las que inicialmente fue para hombres y luego, para mujeres. En este contexto, la enseñanza era considerada un oficio y estaba en manos de un escaso número de personas.

- Tercer periodo (1890 hasta 1973)

Caracterizado por una formación normalista de los profesores y además, por una fuerte influencia de profesores extranjeros, particularmente profesionales alemanes. Ellos estuvieron a cargo de las Escuelas Normales existentes y también, generaron nuevas instituciones.

De acuerdo a Avalos (2002), la formación en las escuelas normales se caracterizó por: régimen de internado, gratuidad (alojamiento y estadía), seis años de estudio en caso post primario y dos años, cuando se trataba de personas con estudios secundarios. Se

comenta que en la época existía una alta demanda, a pesar de las condiciones precarias de infraestructura y mantención para los futuros profesores.

En Chile en la década del 50` y 60` del siglo XX, las escuelas normales experimentan una crisis que se ve acentuada por la incorporación de la formación de los profesores a las universidades. Así, por primera vez los profesores reciben formación universitaria y las escuelas normales se modernizan, pasando a ser post-secundarias. Además, se desarrolla una reforma que contempla: perfeccionamiento de los formadores, desarrollo de investigación, prácticas supervisadas, preparación de material técnico, entre otros.

En el año 1973, el gobierno de Pinochet terminó con las Escuelas Normales “so pretexto de politización de éstas, a las que se supuso bastión del Partido Comunista” (Avalos, 2002 p. 27), siendo suprimidas y su infraestructura transferida a algunas universidades intervenidas por el régimen militar.

- Cuarta etapa (1974 a la década del 90)

A partir del gobierno militar, los profesores se forman en las universidades y al parecer como una estrategia de control autoritario, se crea el Consejo Nacional de Formación de Docentes, siendo la mayoría de las autoridades designadas ideológicamente. Así, desde entonces, la formación de los profesores de todos los niveles es responsabilidad de las instituciones de educación superior. Por otra parte, en la década del 80` no se observa en la agenda pública una preocupación explícita de la formación de los profesores y además, se percibe una desvalorización de la profesión docente, la que se expresa en un grave deterioro de las remuneraciones de los profesores en servicio (Avalos, 2002).

En la década del 90` se dice que se experimentó una segunda profesionalización, ya que aunque antes también se utilizaba el término de profesión docente, en realidad la tarea profesor se caracterizaba por un carácter técnico, más bien como un operador calificado. Así, el significado de “profesional de la educación” cambió y se relacionó con la capacidad de diagnosticar, solucionar problemas de diversa naturaleza, lo que implica la exigencia de una formación especializada, mayor autonomía y responsabilidad profesional.

En esa década con el regreso a la democracia, se generó el Estatuto de los Docentes, cuya centralidad ha sido hasta el día de hoy, incentivar la profesionalización de la labor de los docentes. En esta ley se reiteró que la formación de los profesores era de carácter universitario, es decir, se reafirma que la formación del profesor debía tener base científica como las demás especialidades universitarias.

A mediados de la década del 90'tanto consultas y diagnósticos desarrollados a nivel nacional indicaron que la formación inicial docente mostraba serias deficiencias. De acuerdo a Avalos (2002) en esta época la opinión generalizada era que los programas de formación de profesores no lograban responder a los desafíos de la reforma educacional, especialmente, la necesidad de desarrollar habilidades para que los estudiantes aprendieran de modo más activo y los docentes establecieran relaciones de mayor colaboración entre ellos. Las deficiencias eran un currículum sobrecargado de contenidos desarticulados, estrategias de enseñanza expositivas con acento en la memorización de contenidos, escasos recursos de apoyo al aprendizaje en la universidad, descoordinación entre las unidades responsables de la formación al interior de las universidades y escasa vinculación con el medio profesional lo que tenía como consecuencia dificultades para responder a los requerimientos de los centros educativos.

Lo anterior coincidía con la percepción internacional que reconocía la necesidad urgente de mejorar la formación inicial de los profesores. Los cambios se relacionaban con: mejorar las condiciones de la profesión para lograr que los estudiantes con mayor vocación y capacidad ingresaran a las carreras de pedagogías, mejorar la articulación entre la teoría y la práctica y aumentar la coherencia entre el currículum universitario y los requerimientos del sistema escolar.

2.7. Formación Inicial Docente en el siglo XXI: Su evaluación y programas de mejoramiento

A continuación, se describirán los principales programas de mejoramiento de la formación de profesores y su relación con los resultados de informes de evaluación de la formación. Estarán basados en consultas y diagnósticos nacionales e internacionales que han influido en la política pública en materia de formación inicial de profesores. Para

favorecer la comprensión de la situación actual se optó por una presentación de los hitos según un orden cronológico.

2.7.1. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997- 2002)

Cabe destacar inicialmente, el impacto del Programa de Mejoramiento de la Formación Inicial (PFFID) consistente en 17 proyectos financiados mediante un fondo del estado concursables en el año 97'. Aunque tiene su origen en el periodo anterior, los cambios que derivan de estos proyectos se observa en los primeros años del siglo XXI y se mantienen en algunos ámbitos, hasta el día de hoy.

Cabe señalar que estos proyectos pusieron en el centro de la discusión nacional preguntas como: ¿qué significa ser profesor?, ¿qué caracteriza su tarea? Las respuestas en el discurso nacional se ven influenciados por autores como Liston y Ziechner y Schön. Así, también en nuestro país se comienza a reconocer la necesidad de examinar las propias creencia sobre enseñanza/ aprendizaje y cuestionar las propias acciones docentes mediante la contrastación con la teoría disponible, a fin de trabajar en un mejoramiento de la acción profesional conforme las necesidades específicas del estudiantado y su contexto.

Los principales cambios que se observan en esa etapa de mejoramiento de la formación inicial docente que puede atribuirse al FFID fue el aumento de: la matrícula en las carreras de pedagogía, el perfeccionamiento de los docentes a cargo de la formación de profesores mediante pasantías al extranjero e incentivos para obtener un mayor grado académico, cambiar las asignaturas de práctica, siendo progresivas y orientadas al aprendizaje en la práctica real. Además, en la mayoría de las instituciones se realizó una revisión y actualización dela malla curricular y un mejoramiento de la infraestructura gracias a fondos públicos concursables (Avalos, 2003; Cox, 2010).

2.7.2. Mece Superior 2004 y 2010

Después del programa de FFID, se inicia una nueva iniciativa de mejoramiento de la formación de profesores denominada Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP).Este financió proyectos concursables para que las Facultades de

Educación abordaran especialmente la falta de especialidad disciplinaria en los procesos de formación de los profesores de educación básica que trabajan de 6° básico en adelante (Cox, Meckes, Martín y Bascope, 2011). A pesar, que 14 universidades ejecutan proyectos en 4 consorcios, no se logra en el año 2010 que los planes de estudios de los futuros profesores fortalezcan totalmente el área disciplinar y además, se observó en este periodo un menor compromiso de la política pública para concretar un real avance en esta área prioritaria en la década anterior.

2.7.3. Informe de la Comisión Formación Inicial Docente (2005)

Por otra parte y en el contexto de resultados de consultas y diagnósticos desarrollados a nivel nacional y también, internacional (OCDE, 2004), se evidencian serias deficiencias en la formación de docente, a pesar de los esfuerzos por mejorar esta área a través del programa FFID y lo proyectos MECESUP. En este contexto, el ministro de educación convoca a una Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), encomendándole que propusiera las bases para una política nacional en este ámbito.

Esta comisión coincide con los resultados del informe de la OCDE que establece que existen debilidades de la formación disciplinaria en la formación de profesores de educación básica, así como también déficit de vinculaciones con el sistema escolar. Por otra parte, la comisión promueve la definición de estándares para la formación inicial de docentes, el establecimiento de redes entre universidades y escuelas para mejora de las prácticas en el proceso formativo inicial, la auto-evaluación de las instituciones, un sistema nacional de acreditación obligatoria de carreras de pedagogía. Además, recomendaron utilizar los Estándares para la Formación Inicial Docente (2000) y el Marco de la Buena Enseñanza (2003) como referentes para orientar el currículo de formación y finalmente, discutir sobre un mecanismo de habilitación para evaluar a los egresados (Cox, Meckes, Martín Bascope,2012)

2.7.4. Informe Consejo Asesor Presidencial (2006)

Un año más tarde, una serie de protestas estudiantiles denominada “La revolución pingüina”¹⁰ (Calidad para Todos, 2010; Cox, 2010) cuya foco fue la exigencia de gratuidad de la educación y también, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que pareciera había consolidado la desigualdad social a través del sistema escolar. Así, se evidenciaba una nueva crisis a nivel de la educación y en particular, la formación inicial y continua de profesores, entre otros aspectos.

Es relevante reconocer que los estudiantes secundarios chilenos muestran un nivel de reflexión crítico, cuando los adolescentes toman consciencia que el sistema escolar se constituye en instrumento de desigualdad y reproducción social en el país. El carácter masivo del movimiento estudiantil y el amplio apoyo de la ciudadanía logró sentar las bases para desarrollar un cambio en la política pública educativa en el país.

A raíz del movimiento, se constituye el Consejo Asesor Presidencial (junio, 2006), quienes trabajaron con un enfoque participativo y de colaboración, abriendo la discusión sobre educación a estudiantes, profesores, padres y apoderados, sostenedores¹¹, líderes políticos, académicos universitarios, empresarios, rectores y decanos de facultades de educación con representación nacional. La comisión entregó un informe señaló los principales desafíos y problemas del sistema educativo, proponiendo un conjunto de iniciativas que posteriormente se concretarían a través de leyes centradas en la regulación del sistema escolar.

En materia de Formación Inicial Docente, Informe Consejo Asesor Presidencial (2006) develó como principales problemas y la necesidad de mejoramiento en los siguientes aspectos:

- Se observa un aprendizaje deficiente de los contenidos disciplinares conforme a los requerimientos curriculares y además en las instituciones formadoras predominan aún enfoques y estrategias tradicionales que no logran dotar al

¹⁰Nombre que se le da a los estudiantes de primaria y secundaria del sistema público, en relación al aspecto de su uniforme.

¹¹Los sostenedores en Chile, son empresarios que instalan establecimientos educacionales con apoyo del estado.

futuro profesor de la herramientas para responder a las necesidades e intereses del estudiantado chileno.

- Por otra parte, no se observa la utilización de los resultados de investigación en las prácticas de enseñanza del profesorado, no hay convergencia entre lo disciplinario y la formación pedagógica y se evidencia una insuficiente preparación de la actitud y práctica indagatoria orientada al análisis de la propia práctica docente, es decir, poca experiencia reflexiva.
- Falta de regulación sobre las condiciones de apertura y funcionamiento de las carreras de Pedagogía y críticas a los programas especiales de formación pedagógica y al sistema mixto de formación- universidades e institutos profesionales

En síntesis, en materia de formación de profesores la comisión propone establecer bases adecuadas para el desarrollo futuro de la formación de docentes del país. Esta vela por la calidad de la oferta de formación docente, a través del establecimiento de estándares para formación inicial de profesores y su evaluación asociada a asignación de recursos y obligación de rendición de cuenta pública de las instituciones formadoras (Cox et al., 2010).

2.7.5. Constitución de un panel de expertos (2010)

En marzo de 2010 se convoca a un panel de expertos y ex autoridades gubernamentales para que desarrollen el levantamiento de un diagnóstico y una propuesta para mejorar la carrera docente y el sistema de educación municipal.

Dentro de las propuestas “se propone un marco regulatorio para la formación de profesores demandado por la mayoría del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de 2006 (Cox, 2012, p. 18)”. Así, definitivamente se consolidó el proceso obligatorio de las carreras de pedagogía y además, se estableció que las carreras que en dos ocasiones consecutivas obtuvieran menos de cuatro años de acreditación, quedaría inhabilitada para formar profesores.

Además, se manifiesta un fuerte apoyo al examen de habilitación para los profesores recién egresados en las carreras de pedagogía. Por otra parte, se sugiere apoyo económico para que las facultades de educación, renueven su personal de planta, consolide redes con las escuelas y liceos y desarrolle iniciativas tendientes a garantizar el cumplimiento de los estándares nacionales de formación para los egresados de pedagogía.

2.7.6. Programa para el Fomento de la calidad de la formación inicial docente (2011)

En este periodo se reconoce la necesidad de seguir avanzando en materia de calidad y equidad de la educación, siendo una de expresión de ello: la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011) que originará el Programa para el fomento de la calidad de la formación inicial. De este modo, vuelve a ser parte de la agenda pública el desafío de mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores, consintiendo en que de ésta depende en buena medida la calidad del sistema educativo en su totalidad.

El programa de mejoramiento de las instituciones de formación de profesores apunta a impactar en forma sistémica la institucionalidad de la formación inicial de profesores, contemplando tres componentes:

- Un primer componente es la elaboración de estándares que permiten medir el desempeño del profesor o profesora al finalizar sus años de formación inicial y evaluar la calidad de su desempeño. Así, los estándares se utilizan como instrumento que orienta de apoyo a la gestión académica de las instituciones formadoras, disponiéndose así de un parámetro público para establecer metas formativas y de un indicador para fundamentar años de acreditación de los programas de formación pedagógica.
- La elaboración de los estándares quedó bajo la responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quien encargó a dos instituciones universitarias nacionales la elaboración de este

instrumento mediante un enfoque de trabajo participativo. Así, en todas las etapas se contempló la colaboración de formadores universitarios, académicos del área disciplinar, profesores en servicio y personal de gestión educativa a nivel nacional.

- Un segundo componente de evaluación de los resultados de la formación correspondió a un conjunto de pruebas- denominada prueba INICIA-que tienen como objetivo emitir un juicio sobre el nivel de formación en el área de conocimiento disciplinario, el área de la formación pedagógica y el desarrollo de competencias básicas como: comunicación oral y escrita, uso de tecnología-entre otros.

- El tercer componente de la estrategia lo constituye un fondo de apoyo a las instituciones que operará bajo la fórmula de Convenios de Desempeño, en que recursos del estado se destinarán prioritariamente a: fortalecimiento y renovación de plantas en facultades y escuelas de educación; implementación de nuevos currículos de formación que consideren las orientaciones curriculares provistas por el propio Ministerio; renovación y fortalecimiento de las prácticas profesionales y en torno a éstas, el establecimiento de relaciones sistemáticas de cooperación con escuelas, colegios y universidades.

**CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS
PROFESORES**

Capítulo III. La formación práctica de los futuros profesores

3.1. La práctica pedagógica: Eje de la formación del profesor

Conforme a los modelos más actuales de la formación de los profesores, los aportes de la psicología cognitiva, la sociología de las profesiones es posible afirmar que el proceso de formación de los profesores está relacionado con el desarrollo de capacidades y actitudes para la acción docente en la práctica de la profesión (Anijovich y Cappelletti, 2014; Sanjurjo, 2002). Así, al menos a nivel teórico, se puede afirmar que en la literatura especializada existe consenso respecto de que la formación de los profesores está vinculada con el desarrollo de habilidades para la acción en la práctica (Davini, 2015; Paquay et al. 2010; Perrenoud, 2004).

Es relevante de acuerdo a Davini (2015) recuperar “la lógica de los enfoque de prácticas en la formación de los profesores”,(p.14), que constituyen una tradición y también, considerar los enfoques más actuales al respecto, entendiendo que cada uno de estos representa un tiempo particular y se centra en problemas específicos que han afectado a la práctica pedagógica.

En general, se podría afirmar que el componente de la práctica ha estado asociado al origen de la formación de los profesores (Davini, 2015). Así, no es difícil imaginar que los futuros profesores a lo largo de la historia han sido sometidos a supervisiones y acompañamiento por parte de un mentor o profesor guía que promueve el máximo de provecho de la experiencia en la práctica. Tampoco, sorprende que haya distintas posturas, modelos y posiciones respecto de la formación práctica y que estas dependan del modelo o tradición en que se desarrolle esta actividad curricular y evidentemente, está influenciada por condicionamientos pedagógicos, sociales y culturales.

Dado que en el capítulo anterior, se analizaron las principales tradiciones y modelos para la formación del profesor, a continuación, en la tabla 1 se comparará la formación práctica en los programas de formación, considerando la concepción de un “profesor como técnico” asociado a la tradición eficientista y un profesor representado como “un práctico reflexivo” .Se utilizarán los elementos descritos por Paquay y Wagner (2010)

para establecer las semejanzas y diferencias entre ambas posiciones que se muestran a continuación:

Tabla 1. Comparación de la formación práctica de acuerdo a la concepción del profesor

Criterio	Concepción del profesor como técnico	Concepción del profesor como un practicante reflexivo
Objetivos de la formación práctica	<p>La formación debería dotar al estudiante de un conjunto de saberes- conocimientos disciplinares, procedimientos y técnicas- antes que el estudiante enfrente la práctica real.</p> <p>Se trata de un aprendizaje basado en la observación y en la reproducción de prácticas docentes y por lo tanto, se puede trabajar con simulaciones microenseñanza y postergar la inmersión en el campo escolar real.</p>	<p>La formación debería dotar al estudiante de experiencias que promuevan el aprendizaje experiencial, experimentación pedagógica, indagación y la crítica. En consecuencia, el eje de la formación será la práctica pedagógica y se procurará iniciarlas lo antes posible.</p> <p>Además, todas las actividades formativas son susceptibles de ser objeto de reflexión, desde la cual se estimula la construcción de conocimiento profesional</p>
La práctica en el diseño curricular	<p>Las prácticas se sitúan al final del plan de estudio, son pocas asignaturas y además, se basan en la aplicación de la teoría en la práctica y por tanto, obedecen a una concepción de práctica más bien instrumental.</p> <p>Se subraya el aprendizaje basado en un modelo y un conjunto de estándares que son definidos externamente y que muchas veces resultan estar descontextualizados.</p>	<p>Las prácticas se incorporan en el plan de formación de manera gradual y progresiva y tienen un peso importante en el diseño curricular.</p> <p>Se subraya el aprendizaje experiencial, siendo importante lo que se hace en el centro de práctica y también, con qué intención se hace, siendo esta experiencia un objeto de reflexión y aprendizaje.</p>
Relación teoría y práctica	<p>Se aprecia el predominio de un conjunto de conocimientos que se adquieren independientes de los contextos de aplicación y por ello, muchas veces, el practicante se queja de que la teoría se “derrumba en la práctica”.</p>	<p>Se aprecian esfuerzos por articular la teoría y la práctica, a través de la reflexión en la acción y sobre la acción.</p> <p>La construcción de conocimiento que se promueve es aquel que emerge del aprendizaje experiencial.</p>

Modalidad de supervisión y evaluación.	<p>El formador es visto como experto y por lo tanto, se espera que aplique instrumentos de observación y de retroalimentación conforme a indicadores que derivan del marco regulatorio de las respectivas instituciones formadoras.</p> <p>La evaluación es de carácter sumativa y normalmente, regida mediante pautas que miden la efectividad de los procesos de enseñanza desarrollados por el practicante.</p>	<p>El formador es visto como un profesional reflexivo y por lo mismo, pueden mediar procesos de reflexión, cumpliendo un papel de animador de la experiencia reflexiva.</p> <p>La evaluación que predomina es la formativa e interactiva, centrada en experiencias reales de los practicantes, ya sea de actuación o de reflexión.</p>
---	--	--

Fuente: elaboración propia de acuerdo a revisión bibliográfica.

A partir de la comparación anterior, se puede afirmar que la formación práctica desde una concepción del “profesor como técnico” se caracteriza por la aplicación de la teoría en la práctica y por la confianza de que la teoría soluciona los problemas que se producen habitualmente en la práctica docente. Así el estatus de las prácticas se mantiene en el campo de la aplicación y las asignaturas de este carácter se sitúan al final de la malla curricular, evidenciando la separación entre la teoría y la práctica. Así, lo central bajo este enfoque lo central es el control del desarrollo de destrezas docente a través de la aplicación de una batería de técnicas instrumentales, evidenciando la influencia del enfoque tecnicista y del neoconductismo (Davini, 2015, p.17).

Por otra parte, se ha observado que la mayoría de los programas de formación buscan superar el supuesto de racionalidad técnica en la formación práctica de los futuros docentes, especialmente, por el distanciamiento que se produce entre la teoría y la práctica (Molina, 2008). Davini (2015) señala que lo que contribuyó a poner en crisis el modelo anterior, fue el cuestionamiento de la didáctica y el peso de la literatura sociopolítica que comienza a defender el papel de los docentes como intelectuales críticos y la necesidad de estimular la autonomía profesional (Contreras, 1998; Sacristán, 1998).

En consecuencia, paulatinamente se ha recuperado la valoración del aprendizaje en la experiencia y la recuperación formativa de las “vidas en las aulas” De este modo, se inició un movimiento que está valorando el aprendizaje en la experiencia (Kolb, 1984; Dewey, 1933; Schön, 1992; Stenhouse, 1998) y la construcción de conocimiento profesional basado en ella. En tal contexto, no basta con aumentar el tiempo que los

estudiantes pasan en los centros escolares, se debe procurar que durante la formación práctica los estudiantes de pedagogía reflexionen “en y sobre la acción”, a fin de estimular la construcción de conocimiento basado en la experiencia temprana en los centros de práctica (Dewey, 1933; Kolb, 1984; Paquay et al., 2010, Perrenoud, 2004; Schön, 1998).

Respecto de lo anterior, Davini (2015) advierte que no hay que ser tan optimista respecto del aprendizaje en el campo de la práctica, porque aún hoy día, los profesores del sistema escolar manifiestan que el mayor aprendizaje profesional no se produjo durante la formación universitaria-incluida la formación práctica-, sino durante el quehacer docente en el ejercicio profesional.

3.2.La formación práctica en futuros profesores chilenos

En Chile, existe consenso que la práctica es el eje de la formación de los profesores- al menos en el discurso-. Además, se percibe que allí se articulan las actividades formativas, la teoría y la práctica. Por otra parte, se reconoce que la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) evidenció una opción por mejorarla formación práctica, dado que fue una de las áreas con cambios más visibles durante la implementación del programa (Avalos, 2002, p.108).

Cabe mencionar, además, que, desde la perspectiva de Molina (2008) tres aspectos caracterizaron el cambio promovido por el proyecto FFID en las asignaturas de práctica pedagógica en las instituciones formadoras:

- *Una estructura curricular progresiva*

Se refiere a la incorporación de las prácticas al inicio de la formación, ya sea en el primer o segundo año del plan de estudio. Se observó que la mayoría de las propuestas se iniciaban con la observación de clases en las escuelas -práctica del profesor en servicio- para su posterior análisis, formulación y desarrollo de proyectos o intervención en la clase y finalmente, el ejercicio de la responsabilidad docente en un periodo de tiempo en que se hacen cargo de un curso como profesor responsable bajo la supervisión del profesor del curso.

A partir de consultas nacionales, Avalos (2002) señala que los estudiantes perciben positivamente la práctica temprana, es decir, les permite conocer al inicio de su formación el campo profesional, fortaleciendo su vocación. Además, se reconoce que la diversidad de escenarios educativos en la práctica estimula la reflexión y por ende el aprendizaje experiencial. Por otra parte, observar, diseñar proyectos y hacer clases progresivamente, los empodera en su rol docente.

Además, se reconoce en la literatura una valoración positiva de la práctica temprana o al inicio de la formación, dado que se espera que sea significativa desde la perspectiva de la construcción o resignificación de los significados pedagógicos y didácticos. De acuerdo a Marcelo (1999) la experiencia en la práctica debe ser significativa, es decir, cumplir con los criterios de: 1) Continuidad- la práctica debe organizarse en un continuo experiencial desde el inicio, posibilitando experiencias en escenarios reales. 2) Interacción, en una situación real, que permitiría comprender la realidad y develar los elementos claves del quehacer docente. 3) Reflexión “sobre lo que se hace”, “lo que se hizo” y “el por qué se hizo”.

- *Nuevas herramientas de apoyo al aprendizaje experiencial*

Se observa una mayor diversidad de dispositivos para la formación, así al margen de la observación de clases en las escuelas-lo más tradicional-, se promueven las simulaciones en el aula acompañada de retroalimentación por parte de pares y formadores. Además, se trabaja con portafolios como dispositivo para el aprendizaje y la autoevaluación.

Se advierte que el cambio de dispositivos no es suficiente para garantizar una experiencia reflexiva porque todavía se pueden asociar dichos dispositivos con una modalidad de formación práctica de carácter tradicional o basada en una racionalidad técnica, todo depende del objetivo con que se trabaje cada dispositivo en el proceso de formación. Así, por ejemplo la observación de clase puede orientarse al entrenamiento de habilidades de un conjunto de habilidades docentes ajustándose a un estándar establecido previamente o por el contrario puede utilizarse para estimular procesos de cuestionamiento sobre la propia práctica docente. Lo mismo ocurre con el portafolio

docente que se ha hecho tan popular en las asignaturas de práctica, este puede usarse con fines de acreditación o evaluación evidenciando un marcado carácter instrumental o por el contrario, ser utilizado con el fin de estimular una práctica reflexiva en el futuro profesor.

- *Nuevas relaciones entre la universidad y los establecimientos escolares*

Se refiere a la voluntad de las instituciones formadoras de ofrecer al futuro profesor diversos contextos para desarrollar sus prácticas pedagógicas, y por consiguiente, del año 2000 en adelante se establecen convenios con distintos centros educacionales de la comunidad local para que cumplan el rol de centros de práctica. En este contexto, se pretendía comprometer a los profesores del sistema en la formación de los nuevos profesores.

Actualmente, los centros de prácticas -escuelas y liceos de la comunidad local- perciben un aumento sostenido de estudiante en los establecimientos y además, los profesores del sistema no se sienten motivados por desarrollar el rol de profesor guía y muchas veces acceden a este rol por una imposición de las autoridades del colegio (Nocetti, A. Mendoza, M., Conteras, G., Sanhueza, K., Herrera, S., 2005).

Por otra parte, la formación práctica queda definida como un conjunto de “actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con las escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza” (Avalos, 2003). No obstante lo anterior, parece que en el ámbito académico la discusión sobre la formación de los futuros profesores se reduce al análisis de esquemas conceptuales y no se dedica suficiente tiempo a analizar en profundidad la dimensión práctica del “aprender a enseñar” en los planes de formación.

Así, aunque se observa un incremento de las asignaturas de prácticas y cierta progresión de la experiencia en los centros educacionales, queda aún preguntarse, ¿qué aprendizajes se promoverán?, ¿cómo se promoverán?, ¿cómo se evaluarán? En un estudio desarrollado por los propios estudiantes de pedagogía sobre las expectativas que tienen los formadores universitarios, los profesores del sistema y los estudiantes en formación, evidenciaron una baja coherencia entre las expectativas entre los actores

involucrados en el proceso de la formación práctica (Contreras, Cuevas, González y Lizama, 2014).

Además, el Informe del Consejo Asesor Presidencial (2006) diagnostica que:

- En la formación inicial es insuficiente el tiempo de preparación para el trabajo del aula y por ello, no se logra la comprensión y uso del currículum vigente, tampoco un adecuado uso de estrategias de enseñanza y de evaluación según los objetivos perseguidos.
- Además, los formadores de formadores tienen poco contacto con la realidad escolar, exceptuando a quienes realizan actividades de supervisión, investigación escolar o formación docente continua.

Por consiguiente, no basta con valorar en el discurso las asignaturas de prácticas pedagógicas y tampoco, que solo se desarrollen cambios en el diseño curricular, aumentando el número de estas asignaturas, si no se produce un cambio de enfoque y así, se deja de actuar de manera tradicional. Se requiere analizar las creencias sobre las prácticas pedagógicas y revisar el significado que se tiene sobre el conocimiento que se espera conseguir en este ámbito de la formación de profesores, logrando de este modo cierto consenso y claridad respecto del rol que cumplen en el proceso de formación de los profesores.

3.3. La reflexión en la formación de profesores: un análisis desde la formación práctica

Dentro de los desafíos que plantea Perrenoud (2004) para la formación de formadores reflexivos, advierte que pareciera que la universidad fuera un lugar de excelencia para estimular la reflexión y el pensamiento crítico. Pero esto no resulta ser totalmente cierto porque esta institución no está preparada para desarrollar competencias de orden superior como la práctica reflexiva.

En general, se promueve en los procesos de formación de los futuros profesores la idea que deben formarse como profesionales reflexivos, pero no se les advierte que en la práctica profesional apenas hay tiempo para reflexionar (Paquay et al. 2010; Tardif, 2004; Perrenoud, 204).

Por otra parte, se advierte que no se puede formar practicantes reflexivos sin “incluir propósitos de este tipo en los planes de formación y sin movilizar formadores de enseñanza con las competencias necesarias, Perrenoud, (p. 163)”. Lo anterior, constituye un desafío importante cuando se observa que en las instituciones formadoras las asignaturas de prácticas no son valoradas y muchas veces, los profesores que asumen esta tarea no tienen una formación en análisis de la práctica, estudio de casos, aprendizaje experiencial entre otros.

Cabe destacar que, a nivel nacional varios programas de formación declaran en el perfil de egreso que “formarán profesores reflexivos”, pero al mismo tiempo en la línea de formación práctica la mayoría no explicita como aprendizaje esperado cierto nivel de reflexión docente. En particular, en la región del Bío Bío, de las tres instituciones universitarias que forman profesores solo una de ellas manifiesta la intención de desarrollar competencias reflexivas en las asignaturas de práctica pedagógicas.

Además, en las instituciones nacionales los profesores que trabajan en las asignaturas de prácticas predominan aquellos que tienen contrato de tiempo parcial, tienen un alto nivel de rotación e insuficiente desarrollo académico. Por otra parte, el panorama se vuelve más complejo cuando los resultados de la investigación evidencian que los propios formadores tienen un discurso de “formación centrado en la práctica reflexiva”, pero sus prácticas de enseñanza se configuran en torno a una concepción más cercana a un enfoque técnico-instrumental (Nocetti et al., 2005; Nocetti y Contreras, 2009).

Por su parte, Perrenoud (2004, p. 46) responde a la pregunta ¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? A continuación, se comentan las razones expuestas por el autor y se describen algunas reflexiones desde la experiencia Chilena, fundamentada en la observación de lo que ocurre en los centros de formación práctica:

- **Compensar la superficialidad de la formación profesional**

Se observa que la formación disciplinar es sólida, pero la dimensión pedagógica didáctica es más deficiente. Lo que constituye una dificultad en la perspectiva profesional porque los futuros profesores se limitan a transmitir contenidos y esto no significa que los estudiantes los aprendan. En dicho contexto la práctica reflexiva constituye un espacio para aprender de la experiencia en esta área más deficiente.

La experiencia Chilena es un poco distinto a lo propuesto por Perrenoud porque la formación disciplinar en muchos casos también es deficiente. De esta forma, los estudiantes reconocen que cuando desarrollan la práctica profesional en los centros de práctica deben dedicar mucho tiempo a estudiar los contenidos que no dominan totalmente, evidenciándose que todavía no se logra el desafío planteado en la década del 90' referido a lograr una mayor coherencia entre el marco curricular nacional y lo que aprenden los futuros profesores en la universidad. Además, los resultados de la prueba INICIA a nivel nacional muestra que una proporción importante de estudiantes “no sabe lo que tiene que enseñar”.

En dicho contexto, es difícil estimular el aprendizaje desde la experiencia. Analizando lo que hacen y regulando su labor profesional, no es difícil sostener que los futuros profesores en sus prácticas pedagógicas declaren que no tienen tiempo para reflexionar y tampoco idear alternativas de acción más acordes con el contexto escolar y terminan desarrollando clases tradicionales, es decir, centrados en la transmisión de contenidos.

- ***Favorecer la acumulación de saberes desde la experiencia***

La rutina permite actuar rápido e impide el planteamiento de preguntas y por lo tanto, la tendencia más natural es el establecimiento entre los seres humanos. Lo anterior resulta entonces conveniente dado que contribuye a la producción de un conocimiento-acción basada en la experiencia. Por el contrario, lo que resulta objetable es que dichas rutinas no sean cuestionadas a fin de revisar su validez. Así, cuando no reflexionamos habitualmente sobre las propias rutinas, es difícil ofrecer una fundamentación a los cursos de acción, de ahí la importancia de reflexionar y de acuerdo al resultado del análisis cambiar reconsiderar las rutinas y eventualmente, cambiarlas conforme a las

consecuencias que se observen. En dicho sentido, es crucial promover la práctica reflexiva en los procesos de formación, ya que permite revisar, cuestionar y transformar las rutinas docentes.

No es tan claro lo que sucede durante la formación práctica respecto del tema de las rutinas. Pero en los centros educacionales en que los estudiantes desarrollan sus actividades asociadas a las asignaturas de práctica, se observan muchas rutinas escolares. Pareciera que la experiencia chilena muestra cómo las rutinas instaladas en el centro educacional son una manera cómoda de controlar al personal docente y en este sentido, parece difícil ponerlas en cuestionamiento a través de la reflexión docente. Pareciera que se refuerza más lo automático que la práctica reflexiva en los centros educacionales y en esta perspectiva, la cultura institucional escolar se transforma en un obstáculo para estimular la práctica reflexiva durante la estadía de los estudiantes en los centros de práctica.

- **Acreditar una evolución hacia la profesionalización**

La profesionalización implica desarrollar paulatinamente decisiones de modo independientes y asumiendo la responsabilidad asociada a los resultados. En dicho contexto la práctica reflexiva predispone al aumento de la autonomía profesional.

En general, en Chile se puede apreciar un marcado enfoque de tipo técnico que refuerza la reproducción y estandarización de las prácticas profesionales. En tal sentido, la práctica reflexiva puede ser una importante forma de lograr mayor autonomía y desarrollo profesional, pero tal como se ha descrito anteriormente, escasos programas de formación a nivel de la formación práctica declaran tener como objetivo el desarrollo de una actitud reflexiva en los futuros profesores.

- **Preparar para asumir una responsabilidad política y ética**

Los profesores enfrentan dilemas crecientes cuando conocen más a sus estudiantes y se dan cuenta de la falta de coherencia entre el programa de estudio, los intereses de los estudiantes y las condiciones sociales y culturales del estudiantado. En este contexto, la

reflexión que se produce sobre las finalidades y en los valores que sustenta una acción subraya la importancia de la dimensión ética de la actuación profesional del profesor.

En Chile se observa que la mayoría de los dilemas que enfrentan los profesores es de carácter instrumental y escasos profesores piensan sobre las consecuencias de su acción desde una social, cultural o política. Por otra parte, cuando se analizan los dilemas de los estudiantes se puede observar el mismo acento instrumental descrito en los profesores del sistema escolar.

- **Permitir hacer frente a la creciente complejidad de la tarea**

La tarea del profesor se tornó más compleja. A menudo se renuevan los programas de asignaturas y las reformas son casi permanentes, los alumnos no son dóciles, los padres son ahora consumidores de la escuela, la estructura curricular se hace más compleja y los procesos de evaluación se convierten en un acto formativo, entre otros. En este contexto, el distanciamiento con la realidad educativa mediante una experiencia de reflexividad permite controlar mejor la situación pedagógica y didáctica y por lo tanto, se reitera la importancia de promover la experiencia reflexiva.

En general, la experiencia chilena evidencia que los profesores reconocen que existe un aumento de la complejidad de la tarea del profesor, es decir, junto con procurar el aprendizaje de los contenidos debe cumplir con tareas de orientación psicológica, atender necesidades educativas especiales o apoyo social, entre otras cosas. Esto se hace más complejo en los escenarios de alta vulnerabilidad- que son mayoría- en que el profesor atiende una serie de necesidades frente a los cuales muchas veces no está formado y por ello, se aprecia que muchas de estas acciones las desarrolla basado en el sentido común y en su propia experiencia.

- **Ayudar a sobrevivir en un oficio imposible**

Se reconoce la enseñanza como una de las actividades más complejas comparable a la terapia y a la política. En este contexto, la práctica reflexiva presenta doble utilidad: primero, distanciarse de la situación y por otra parte, contribuirá tomar en cuenta las circunstancias, caso por caso desarrollando una mayor actitud comprensiva.

Pareciera que al interior de las escuelas se concibe el trabajo docente como una tarea bastante reproductiva. A partir de esto, se podría dudar hasta qué punto el profesor chileno toma distancia con la situación escolar de modo sistemático -como parte de su habitus. Esto sucede particularmente, cuando se considera que la principal queja de ellos es que están sobrecargados de trabajo y no tienen tiempo para pensar. De ahí, que difícilmente el profesor tiene oportunidades para desarrollar su juicio deliberativo y más bien se limita a aplicar las normas y procedimientos establecidos.

Los estudiantes en práctica cuando observan la realidad de los profesores, constatan lo anterior y en ocasiones, critican a sus propios profesores guías diciendo que ya no piensan y solo aplican el reglamento, y como que han desarrollado una indiferencia frente a las situaciones que enfrentan sus estudiantes, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad.

- **Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo**

Todo oficio humano implica resolver problemas que siempre involucran al actor. Así, si un profesor es rechazado por sus estudiantes, dicho problema se relaciona con su forma de actuar, sus actitudes, pautas de comunicación verbal y no verbal lo que a veces tiene como resultado el rechazo del estudiantado. En este sentido, una práctica reflexiva ayuda a tomar consciencia de sí mismo e instar al profesional a buscar instancias de mejoramiento.

La investigación desarrollada en Chile, evidencia que los profesores reflexionan cuando sienten que algo no está funcionando como ellos esperaban o habían planificado. En otras palabras, problematizan su práctica centrados en los resultados, evidenciando una racionalidad más bien instrumental, lo que los aleja de la revisión de sí mismo como sujeto, como actor social que influye en los otros.

Los estudiantes en práctica están consciente de ello y muchas veces afirman que los profesores del sistema no muestran un gran nivel de autocrítica, por el contrario, externalizan los problemas que enfrentan en su práctica y en escasas ocasiones se ponen en el centro del cuestionamiento ellos mismos. En este sentido, se deberían idear modalidades de trabajo que estimularan durante la formación inicial y en las asignaturas de práctica en particular, una mayor reflexión sobre sí mismo.

- **Ayudar en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz**

Se refiere a la alteridad que el profesor enfrenta al relacionarse con estudiantes, que proceden de otro entorno social, pueden tener otro idioma o incluso provenir de un país desconocido para el maestro. A lo anterior, se suma la alteridad con profesores de la misma generación, sexo o comunidad fundamentado en la diversidad de personalidad e historia de vida.

La alteridad que experimentan los profesores en Chile se acentúa especialmente cuando trabajan en escuelas y liceos de alta vulnerabilidad. Dado que en nuestro país, la exclusión social funciona especialmente a través de la escuela, así se configuran varios mundos paralelos en el territorio nacional: los pobres, la clase intermedia y unos pocos que concentran la riqueza. Todos estos mundos coexisten, pero no interactúan y en ese sentido, la escuela es un adecuado instrumento de exclusión social, dicho de modo directo los pobres van a ciertas escuelas y el resto a otras. Además, los resultados de aprendizaje también muestran exclusión intelectual, evidenciando una fuerte deficiencia en las escuelas pobres.

En el contexto anterior, los profesores a diario enfrentan la alteridad sociocultural y en ese contexto, la reflexión debería cumplir una función crítica y emancipatoria, pero eso no resulta ser así. En general, se observa un profesorado que no reflexiona desde una perspectiva crítica y por el contrario, se observa un país más interesado en mejorar su posición en las pruebas internacionales de calidad de la educación. Ante el panorama anterior, resulta difícil proponerse el desafío de estimular una reflexión crítica a nivel de la formación inicial docente.

- **Favorecer la cooperación de los compañeros**

La cooperación se reconoce como un factor positivo para el desarrollo profesional, pero hay que advertir que ningún funcionamiento colectivo no está libre de tribulaciones y dificultades. En este contexto, quienes reflexionan regulan mejor sus relaciones con los demás y son un aporte para restablecer el equilibrio de los grupos.

El ejercicio de la profesión docente en Chile tiene un marcado carácter individual. Hay dos hechos que se pueden destacar: como parte de la política pública hace algún tiempo

se propuso la formación de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) como parte de la en los centros educacionales, iniciativa que con el tiempo desapareció porque los profesores preferían trabajar de modo independiente.

Más recientemente, se puede observar una importante contradicción entre el Proyecto de Ley de Desarrollo Docente y la literatura internacional especializada que subraya la relación entre desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre los docente. Así, un análisis de la propuesta evidencia una acentuada valoración del trabajo individual en comparación con la colaboración entre profesores.

Lo anterior, resulta preocupante cuando a nivel de la formación práctica se recomienda el trabajo en comunidades de estudiantes en que a través de la reflexión mejoran su práctica docente mientras aprenden a enseñar.

- **Aumentar la capacidad de innovación**

La innovación implica revisar prácticas y decidir si continuar o cambiar. La práctica reflexiva es el motor de concientización y la formulación de proyectos alternativos y por ello, es parte de la identidad de los que innovan.

Se observa a nivel nacional cierta resistencia a la innovación y al cambio en las escuelas y liceos. Existe una alta tendencia a la consolidación de rutinas y también, la estandarización de prácticas docentes, existiendo poco espacio para pensar en algo nuevo. Así, los centros escolares requieren ampliar las bases para el cambio y contar con profesores formados con un enfoque reflexivo puede avanzar en ese sentido.

Durante la formación inicial, dado que predomina una racionalidad técnica, el énfasis está puesto en la transmisión de conocimiento y la reproducción en los centros de práctica de lo que se ha aprendido en la universidad, quedando poco espacio para reflexionar.

3.4. Qué evidencia la investigación sobre la formación práctica de los profesores

A nivel nacional, durante las últimas décadas se ha explicitado al menos en el discurso académico la importancia de incorporar el componente reflexivo en la formación inicial y en las asignaturas de prácticas, en particular. Pero, ¿qué resultados ofrece la investigación al respecto? Para responder a dicha pregunta se recurrirá a los resultados de un estudio desarrollado por OEI a cargo de Hirmas (2014), quien analiza la investigación desarrollada en los últimos diez años a nivel nacional en materia de formación práctica y destaca lo siguiente:

- En general existen escasas investigaciones que a nivel nacional se centren en estudiar los enfoques de la formación de profesores, además que tampoco se explicita qué es el saber docente y cómo se aproximan a este (Nocetti et al., 2005; Molina, 2008; Montenegro y Fuentealba, 2012). No obstante lo anterior, los resultados de algunos estudios muestran dos tendencias, técnico instrumental y crítico reflexivo (Montenegro y Fuentealba, 2012; Nocetti, 2005).
- El currículum de las asignaturas de la práctica evidencian una epistemología con un marcado acento positivista, es decir, la teoría se enseña para ser aplicada en los centros de práctica y para resolver los problemas que se generen en ella.
- En relación a las instituciones formadoras de profesores que declaran en el perfil de egreso la intención de formar un profesional reflexivo, se observa que no se tiene clara qué significa dicha declaración. Además, se aprecia que la reflexión no incluye el análisis de creencias y tampoco, se insta a los estudiantes a examinar reflexivamente los saberes con que llegan a la universidad (Galaz y Fuentealba, 2008; Labra, 2011).
- Por otra parte, cuando se analiza lo que se hace en los talleres en los centros de práctica en la universidad, se constata que no se promueven espacios para el acompañamiento y se adopta todavía una supervisión con un marcado acento instrumental, es decir, se supervisa centrándose en procesos de retroalimentación y evaluación de las prácticas. Además, los centros de práctica se quejan de la

falta de presencia de los supervisores universitarios (Nocetti et al., 2005; OEI, 2010; Labra 2011; Romero y Maturana, 2012).

- Se suma a lo anterior, escasa investigación sobre la formación práctica, lo que dejan ver los escasos estudios es una desarticulación total entre los procesos de evaluación en la universidad y los centros de práctica (Labra, 2011).
- En cuanto a las condiciones de la práctica en el sistema escolar se advierte que falta interés por parte de los profesores guías para desempeñar tal rol (Nocetti, 2005; Labra, 2011). Además, los estudiantes de pedagogía perciben que los profesores guías no los retroalimentan y muchas veces es considerado por los estudiantes en formación como un “anti modelo” (Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2012; Romero y Maturana, 2012; Solís et al, 2010; OEI, 2010).
- En general, se valora la formación práctica como un espacio curricular que tiene importancia desde la perspectiva del desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares (Boud, Cohen y Walker, 2011; Labra, 2011; Montecinos, Barrios y Tapia, 2010; Nocetti, 2005). Igualmente, se ha podido constatar que la experiencia temprana de práctica favorece un fortalecimiento de la vocación docente, aumenta la motivación por aprender, generando un mayor compromiso con la formación profesional (Nocetti et al., 2005).
- Respecto de las deficiencias de la formación, los estudiantes de pedagogía reconocen que se sienten poco preparados en la disciplina y por ello, experimentan dificultad para contextualizar los contenidos. Además, sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para generar un adecuado clima de aula (Montecinos, 2010; Del Rio et al., 2011; Romero y Maturana, 2012).
- En particular en el ámbito del desarrollo de las habilidades para reflexionar, se observa que alcanzan un nivel básico de reflexión que se caracteriza por evidenciar una racionalidad más bien instrumental. No se ocupan de examinar sus creencias y sus implicancias sobre sus acciones docentes (Labra, 2011; Del Rio et al., 2011).

- De un modo más específico, cuando se tiene la experiencia en las asignaturas de práctica de preparar y desarrollar clases, no se estimula la comprensión, reflexión respecto de qué cómo y para qué enseñar algo específico con los estudiantes (Labra, 2011).

Capítulo IV. APROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL A LA REFLEXIÓN

Capítulo IV. Aproximación teórico conceptual a la reflexión

4.1. Origen etimológico del término reflexión

El origen etimológico de la palabra reflexión deriva del latín *reflectere*, de *flectere* que significa acción de reflejar. Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española establece que el significado de reflexión es:

Del lat. *Reflexio*, *-ōnis*).

1. f. Acción y efecto de reflexionar.
2. f. Advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona.
3. f. *Fís.* Acción y efecto de reflejar o reflejarse.
4. f. *Gram.* Manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo.

Por otra parte, el significado de la reflexión se asocia con un fenómeno de la física, reflexión que se refiere al cambio de dirección que experimenta una partícula u onda al chocar con un objeto opaco.

De acuerdo a lo anterior, se podría proponer que la reflexión corresponde al cambio de dirección de un acto mental, el que invierte su dirección y lleva a examinar el propio pensamiento y los actos. Dado lo anterior, la reflexión es un acto de conciencia, que posibilita el conocimiento sobre los propios actos y pensamientos (Ferrater Mora. 1975).

En otras palabras, la reflexión correspondería a la flexión sobre sí mismo o al examen de los propios pensamientos reconsiderándolos de nuevo y detenidamente. Así, al reflexionar “el pensamiento se torna a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones” Piaget citado por Perrenoud (2004, p. 124).

4.2. La reflexión como rasgo distintivo del ser humano

El análisis etimológico anterior permite ir delimitando el campo de significado en que se sitúa el concepto de reflexión. Sin embargo no dimensión a la importancia que tiene la reflexión para diferenciar a los seres humanos de otros seres vivos.

Sin pretender profundizar en la perspectiva filosófica de la reflexión, es interesante presentar el planteamiento de Plessner (citado por Prieto, 2008) quien propone que el hombre no se diferencia en muchos aspectos de los otros seres vivo, excepto por la reflexividad. Así, éste es capaz de darse cuenta que forma parte del mundo al ponerse fuera de éste, gracias a esta capacidad. Al estar dotado de reflexividad se reconoce como distinto de los demás seres del mundo y por ello, se convierte en un ser autónomo. De esta característica procede la “peculiar capacidad del hombre de interponer distancia entre él y el mundo” y esto a su vez explica la capacidad para obtener conocimiento sobre la realidad y tener dominio propio sobre sus actos.

Además, el hombre es capaz de distanciarse de sí mismo, es decir, al ponerse tras de sí, al adoptar esta posición que le permite conocerse a sí mismo y de este modo el ser humano alcanza la autoconciencia que es el grado más alto de reflexividad dado en todo el sistema de los seres vivientes de la naturaleza.

El hombre puede adquirir una posición reflexiva al tomar distancia consigo mismo, al tiempo que, también, es capaz de separarse de las cosas con las que entra en relación. Así, “la reflexividad es, pues, una característica específica del ser humano que lo separa con claridad del mundo puramente animal” y por ello, en la reflexividad estriba la especificidad humana.

El hombre obtiene conocimiento de sí mismo, es decir, en cierto sentido se hace observable para sí mismo y así, surge el concepto de la observación propia, es decir, la observación del yo. En consecuencia, en cuanto a yo, el hombre se encuentra no solo en sí, sino también frente a sí o tras de sí, dado que tiene la capacidad de verse a sí mismo, separarse del mundo exterior, el mundo interior o consciencia.

Dado lo anterior, el hombre al igual que los otros seres vive y experimenta las cosas, pero además de ello se percata de su propia experiencia.

Es un yo que se experimenta a sí mismo en su transparencia reflexiva, y observando su interior -pensamiento, voluntad y tendencias- puede dirigirse según su voluntad. También, en razón a esta reflexividad o excentricidad del hombre se constituye en una persona, siendo sujeto y objeto de su experiencia (Prieto, 2008, p. 238).

En otras palabras, la reflexividad hace al hombre persona y su existencia, a partir de ello está en sus manos y bajo su dirección. Así, la excentricidad del ser humano es una propiedad, tanto de la racionalidad como de la reflexividad que ejerce éste frente al mundo y frente a sí mismo.

Por otra parte, desde la perspectiva fenomenológica se recalca idea de que el hombre necesita interponer distancia entre el objeto y el observador, a fin de entender y configurar conocimiento acerca de la realidad. Aquí se hace una distinción, el conocimiento de los sentidos se basa en ponerse en contacto con las cosas, es decir, el hombre se acerca a las cosas para experimentar y obtener sensaciones y el conocimiento a partir de la razón en que se toma distancia para entender y comprender.

La aproximación de los sentidos a las cosas y el distanciamiento de ellas con el pensamiento es el movimiento paradójico que realiza el espíritu humano en el acto completo del conocimiento (Prieto, 2008, p.219).

Una de las peculiaridades de la fenomenología es la reflexión, ésta es la que permite entrar en la esencia de las cosas. Cada “yo” vive sus vivencias y en estas hay diversos elementos que reclaman la reflexión del yo que se dirige hacia ella, convirtiéndose el Yo en objeto de reflexión. En otras palabras, la vivencia vivida se da en cada caso al caer en la mirada reflexiva, es decir, convirtiéndose en ese acto en “como realmente vivida”. Así, las experiencias las captamos de la experiencia cuando estamos vueltos hacia a ellas y son retenidas y se hacen conscientes.

Además, la reflexión sobre la base de la rememoración da a conocer las vivencias anteriores, en que es posible retomar la experiencia ponerse frente a ella y conocer la esencia de esos acontecimientos vividos, surgiendo así el concepto de lo rememorado. La vivencia humana es estudiada desde la fenomenología como un conjunto de ciclos reflexivos que permiten acceder a la esencia de la experiencia.

En la perspectiva fenomenológica la reflexión es:

Un título para los actos en los cuales la corriente de vivencias con todos sus múltiples sucesos llega a ser apresable y analizable con evidencia. La reflexión es, así también podemos expresarlo, el título del método de conciencia para el conocimiento de la conciencia en general (Husserl, 20013, p. 254).

La reflexión se asocia a un cambio en virtud de la cual una vivencia experimenta cierta transmutación a modo de conciencia reflejada. Se reconoce así, que bajo el concepto de reflexión “caen todos los modos de captación inmanente de esencias y, por otra parte, de la experiencia inmanente”, p.255. Dado lo anterior, solo por medio de actos de experiencia reflexiva-dirigirse del yo a sus vivencias- sabemos algo de la corriente de vivencia, de su esencia reflejada y sus referentes.

4.3. La reflexión como una forma de pensamiento humano

Ha quedado claro anteriormente que la reflexividad es propia y distingue al ser humano, pero qué es esta condición humana en sí. Una de las respuestas la encontraremos en los planteamientos de John Dewey (1933) que se interesó por analizar el pensamiento humano, diferenciando pensamiento de pensamiento reflexivo.

Para este autor el pensamiento se define “como una secuencia de ideas”, “la actividad imaginativa” y las “creencias” en cambio, el pensamiento reflexivo sobrepasa el nivel anterior y no se limita a una cadena de éstas, sino que es un encadenamiento de ideas que desencadena una con-secuencia, es decir, dichas ideas están relacionadas e interrelacionadas y conducen a una conclusión que se fundamenta en la indagación personal. En consecuencia lo que constituye el pensamiento reflexivo para este autor:

El examen activo y persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden (Dewey, 1933, p.25).

Además, establece que el pensamiento reflexivo se diferencia de otras formas de pensamiento. Esto es debido a que su origen está en la perplejidad, duda o confusión y como consecuencia de ello, es un acto de búsqueda orientada a disipar la duda o esclarecer el problema que se enfrenta, finalizando con la conclusión o resolución del problema. Un problema en esta perspectiva es todo aquello que asombra y que cuestiona o vuelve inciertas las propias creencias en un momento y contexto determinado.

Por otra parte, plantea que la mayoría de las personas no examinan ni comprueban sus ideas debido a la falta de desarrollo de actitudes personales vinculadas al pensamiento reflexivo. Destaca que conocer formas de pensar no garantiza un pensamiento adecuado e insiste en la importancia de cultivar ciertas disposiciones que resulten favorables para el uso de los mejores métodos de indagación y comprobación- que son propios del pensamiento reflexivo-. Entre las actitudes que se deben cultivar para desarrollar el hábito de pensar reflexivamente, destacan:

- *La mentalidad abierta:* se refiere a la ausencia de prejuicios que pudieran limitar la mirada de la realidad y que impida apreciar nuevos problemas o adscribir a nuevas ideas. Se reconoce el deseo de ampliar o expandir la comprensión de la realidad a través de la apertura a nuevas dimensiones o posturas, poniendo en cuestionamiento hasta las creencias más preciadas que se tiene en un momento dado. Esta actitud se favorece cultivando la curiosidad y el esfuerzo permanente de comprender lo nuevo que se nos presenta.
- *El entusiasmo o absorción del interés:* se refiere a la inclinación hacia un objeto, fenómeno o persona movido por el interés que esta entidad produce. Se reconoce que esta actitud tiene una importancia moral y práctica, pero a menudo es obstaculizada por la tendencia del ser humano a interesarse simultáneamente en más de una entidad. Por el contrario, cuando alguien está absorto en algo, las ideas emergen, se desarrollan indagaciones hasta esclarecer la duda o superar una dificultad.

- *La responsabilidad ante las consecuencias:* se refiere a un rasgo moral que fundamenta la búsqueda deliberada de nuevos puntos de vistas y aspectos de un tema específico. Igualmente, ser intelectualmente responsable significa considerar las consecuencias de la propia actuación, asegurando la integridad, es decir, la coherencia y armonía en las creencias.

El pensamiento reflexivo tiene como punto de partida una situación desconcertante que detiene temporalmente la actividad e incita a la observación. Así, cuando una situación constituye una dificultad y se reflexiona, en el inicio de este proceso se observa, ya sea de forma directa, a través de los sentidos o acudiendo al recuerdo de observaciones previas. Esto se realiza con el propósito de tener una comprensión completa de la situación que ha provocado perplejidad o desconcierto, desencadenándose posteriormente cinco fases que se describe a continuación:

- El planteamiento de sugerencias o posibles modos de acción, se refiere a las alternativas de actuación que se plantea el sujeto para resolver el problema, siendo habitualmente más de una opción, las que compiten entre sí y el sujeto se vuelve sobre su propio pensamiento y examina la finalidad, condiciones, recursos y obstáculos en la situación.
- La intelectualización de la dificultad en un problema que resolver o una pregunta que responder simplifica el proceso, dado que en la medida que el problema se define con exactitud se puede buscar una solución. Cabe señalar, que se pasa de una etapa en que prima lo emocional -desconcierto, incomodidad- a una etapa conceptual referida a la configuración del problema.
- En el contexto anterior, surge el uso de la(s) sugerencia(s) como una hipótesis, es decir, el sujeto se propone una respuesta provisional al problema, siendo requisito de esto la intelectualización de éste, como se ha planteado en la etapa anterior. Así, una vez que el problema resulta comprendido, la sugerencia se transforma en una probabilidad.

- Posteriormente, surge la elaboración mental de la idea o suposición que se refiere al desarrollo de las sugerencias o alternativa de acción, advirtiendo consecuencias y respondiendo de la mejor forma al problema que se ha intelectualizado. Así, los resultados de esta indagación e inferencias corrigen la sugerencia o desencadenan otra, hasta llegar a la sugerencia que se pondrá a prueba.
- Finalmente, se comprueba la hipótesis mediante la acción real o imaginada, de este modo, se llega a la etapa final en que se requiere de una corroboración experimental o la observación de las consecuencias de la acción. Así, los resultados inducirán a una conclusión basada en la confirmación de la hipótesis o su rechazo. Cabe destacar, que en ambos casos existe aprendizaje, especialmente, cuando el fracaso exige la redefinición del problema y de la solución y frecuentemente, constituye un estímulo para continuar en la búsqueda de una solución.

4.4. Dificultad para contar con un significado compartido de reflexión

Las dos perspectivas analizadas respecto de la reflexión dejan ver la complejidad que lleva implícito el concepto de la reflexión. Varios autores advierten que existe una falta de claridad respecto del significado de este concepto y además, evidencian que se usan términos afines como conceptos equivalentes, lo que en general provoca confusión y falta de precisión en las comunicaciones sobre este tema (Atkins y Murphy, 1993; Rodgers, 2002).

Beauchamp (2006) determinó que el concepto de reflexión puede referirse a aspectos cognitivos, metacognitivos o lingüísticos. Por otra parte, también se interpreta como un proceso de resolución de problema o un proceso de crítica social (Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014). Además, Schheffer (1960, citado por Beauchamp, 2006) propuso una tipología para las definiciones usadas en las investigaciones, distinguiendo: las definiciones descriptivas y las especulativas. Se observa en la investigación sobre reflexión, que las definiciones que predominan son las especulativas, es decir, se utiliza el concepto de reflexión, pero no se expone explícitamente su significado. En estos casos, el lector debe deducir el enfoque adoptado por el autor, lo que acarrea como

consecuencias errores en la interpretación que se hace del texto y además, se refuerza una interpretación que depende del paradigma del lector, acentuando el uso confuso y poco preciso de este concepto.

Frecuentemente, en las definiciones de reflexión se observa que los autores incorporan como categoría principal, la dimensión cognitiva, también describen la importancia de éste concepto y se refieren a la dimensión afectiva, la que hace alusión a emociones, intereses, sentimientos y/o preocupaciones implicados en la experiencia reflexiva (Dewey, 1933; Schön).

Cuando se analiza el componente cognitivo de la reflexión, el panorama no es muy alentador porque existe tal número de conceptos afines que se utilizan, que cuesta definir qué es en sí la reflexión. En general, Beauchamp (2006) encontró los siguientes procesos utilizados como equivalentes a la reflexión: examinar, pensar, comprender, analizar y resolver problemas, evaluar, construcción de conocimiento, desarrollo y transformación. A continuación, en la tabla 2 se muestra las categorías centrales de los respectivos significados de la reflexión:

Tabla 2. Comparación del significado de reflexión

Examinar	comprender		Analizar	Resolver problemas	Evaluar	Construcción conocimiento		
						Desarrollo Transformación		
Volver a mirar	Deliberar	Explicar	Crítica	Resolver	Cuestionar	Estructurar	Aprender	Adaptar
Explorar	Reflexion	Dar	Análisis	problemas	Autoevalua	Reconstruir	Desarroll	Transformar
Identificar	ar	significad	Análisis	Tomar	r	Enmarcar	ar	Relacionar
Poner atención	Pensar y	o	crítico	decisiones	Investigar	Remarcar	competen	
Inspeccionar	sentir	Entender	Examen	Describir	sistemática		cias	
Volver a observar	Pensar y		crítico	problemas	mente		Formular	
Ser consciente	crear		Revisión	Proponer soluciones	Interrogar		ideas.	

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de Beauchamp, 2006.

La diversidad de conceptos dificulta aún más la comprensión profunda de este concepto. Particularmente, en el campo de la educación el concepto de reflexión se utiliza como sinónimo de otros conceptos. Eraut, (2000 citado por Beauchamp, 2006), se refiere al uso de aprendizaje deliberativo para sugerir una actividad similar a la actividad

reflexiva, en el contexto del desarrollo profesional. Por otra parte, Mcalpine y Weston (2000, citado por Beauchamp, 2006) comparan la reflexión con la metacognición y además, con una forma de evaluación y mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Por su parte, Eraut (2000) menciona la metacognición, pero como el proceso que podría provocar reflexión.

De este modo, se puede advertir que existe una confusión teórica que lleva a usar como sinónimo conceptos que son afines a la reflexión, pero que no tienen el mismo significado.

Así, al desarrollar una revisión de la literatura se observa que en el campo de la psicología no se distingue entre “reflexión” y “pensamiento crítico” y muchas veces, aparecen como si fueran sinónimos. No obstante lo anterior, hay autores que establecen una distinción entre ambos conceptos y definen el pensamiento crítico como la habilidad y disposición para evaluar afirmaciones y suposiciones y hacer juicios sobre la base de razones y evidencias sólidas, en lugar de hacerlo sobre emociones y hechos anecdóticos.

Por otra parte, se suele utilizar el término de “reflexión” y de “práctica reflexiva”, como equivalentes. Pero habitualmente el segundo término se relaciona con la reflexión que se produce de modo sistemático y que forma parte del habitus del sujeto, haciendo alusión de este modo a los planteamientos de Schön (1998). Además, para Perrenoud (2004) el primer concepto hace alusión al proceso cognitivo más cercano a la definición propuesta por Dewey.

Otro vocablo que tienden a usarse que tiende a usarse como sinónimo de la “reflexión” es la “reflexividad”. Según la perspectiva filosófica, resulta conveniente reservar este concepto para referirse a la condición humana que da cuenta de la capacidad para distanciarse del mundo y de sí mismo, diferenciándose así del resto de los seres vivos. Al respecto, Fendler (2003) plantea que el concepto de reflexividad debería ser usado fuera del campo de la educación-en la investigación cultural y social- ya que esta condición humana no es objeto de estudio para la educación.

Los ejemplos anteriores, sin ser exhaustivos, evidencian la complejidad de la reflexión como objeto de estudio, muestran la diversidad de enfoques para abordar su análisis, y

además, ponen en evidencia la dificultad que, en general, experimentan las personas para explicar qué entienden por este concepto.

Finalmente, en el marco de esta investigación la reflexión será entendida como proceso cognitivo, pero especialmente, como un proceso que favorece la construcción de conocimiento sobre lo educativo a partir de la articulación entre la teoría y la práctica desde la perspectiva del aprendizaje experiencial.

CAPÍTULO V. BASES TEORICAS DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA

Capítulo V. Bases teóricas de la formación reflexiva

5.1. La experiencia como base del aprendizaje reflexivo

Muchos especialistas y teóricos han subrayado el valor que tiene la experiencia en el aprendizaje. En este contexto destaca Dewey con su defensa teórica y filosófica presentada en su libro “Experiencia y Educación” de 1938, en que indica que toda educación auténtica se basa en experiencias significativas que analiza y valora el propio aprendiz. Así, salvo que la experiencia se examine y se reflexione sobre ella, carece de valor educativo (Boud, Cohen y Walter, 2011).

El concepto de aprendizaje experiencial se ha utilizado en muchos sentidos y es posible distinguir un continuo de significados: entrenamiento práctico, aprendizaje basado en la experiencia y el aprendizaje experiencial reflexivo. En el último caso es valioso el desarrollo intelectual y profesional que promovió el proceso reflexivo sobre la experiencia. Así, el “aprendizaje eficaz” no se asocia a una experiencia positiva, sino a reflexión efectiva” (Boud et al., 2011, p. 195).

Todo aprendizaje tiene como base la experiencia, es decir, se genera en el seno una situación que es vivida por el aprendiz, pero no toda experiencia da origen a un aprendizaje significativo. Tomando en cuenta la consideración anterior, se puede definir el aprendizaje experiencial como aquel que emerge del contacto directo con la situación y que es producto del análisis de la situación a través de un proceso de reflexión (Kolb, 1984).

En la definición anterior, pareciera que lo principal es la acción, pero en realidad es la reflexión. De este modo, el aprendizaje experiencial puede ser definido como el

resultado de la reflexión sobre la experiencia vivida, en que el sujeto toma distancia con lo vivido, observa, problematiza, experimenta y saca conclusiones que se constituyen en una forma de conocimiento que es situado, significativo y que provoca cambios profundos en la comprensión de lo que se analiza.

No existe consenso y tampoco un amplio desarrollo de un marco teórico para explicar el aprendizaje experiencial, pero en general se cita el Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984). Este ciclo se sustenta en dos procesos básicos: la percepción del contenido a aprender y su procesamiento. El primero es llevado a cabo mediante la experiencia misma y el segundo se concreta mediante la observación reflexiva.

El modelo de Kolb describe un ciclo de aprendizaje con cuatro etapas: la experiencia concreta, las observaciones y reflexiones, formación de conceptos abstractos y generalizaciones y la puesta a prueba de los conceptos en situaciones nuevas. En este sentido la acción y la reflexión son elementos nucleares del aprendizaje experiencial y en definitiva para que ocurra un aprendizaje debe que tener lugar una reflexión sobre una acción.

La propuesta de Kolb (1984) se relaciona con el concepto de aprendizaje de bucle sencillo y aprendizaje de doble bucle que acuñaron Argyris y Schön (1974). El primero se refiere al aprendizaje que no cuestiona la teoría subyacente, pero que puede cambiar las prácticas, basándose en la experiencia, en cambio, el segundo tipo de aprendizaje, cuestiona las premisas y valores subyacentes y por lo tanto, el cambio de acción lleva implícito un cambio de paradigma. Este segundo tipo de aprendizaje también podría estar fundamentado en la experiencia, pero mediado por un diálogo reflexivo que visibiliza y cuestiona los fundamentos de una experiencia particular (Brockbank y McGill, 2008).

Desde una perspectiva un tanto diferente, también se describe el aprendizaje experiencial como un proceso formativo en el que se consigue involucrar al individuo a través de una experiencia concreta, que le ofrece un reto, no exento de un nivel medido de riesgo y posibilidad de fracaso. En este proceso, el aprendiz es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio hasta

lograr una solución o una respuesta y, estimulándose de este modo, la generación de cierto conocimiento.

Por su parte, Smith (2001) reitera que uno de los rasgos distintivos del aprendizaje experiencial es que la persona interactúa directamente con lo que está estudiando. Y que mediante un proceso de reflexión personal construye o reconstruye significados a partir de la experiencia vivida.

Por otra parte, el aprendizaje experiencial ha sido utilizado por autores interesados en el aprendizaje que se produce en el ambiente de trabajo. Así, se distinguen tres tipos de aprendizaje: primer orden: Este corresponde al que se da en la sala de clase y que es producto de la utilización de metodología tradicional en que el estudiante se caracteriza por asumir una actitud pasiva o de recepción. Segundo orden: corresponde al que se da en la experiencia que se caracteriza por una intensa actividad cognitiva de parte del individuo que intenta dar significado a lo vivido y reserva el calificativo de aprendizaje de tercer orden. Al aprendizaje que es producto de la reflexión y que se centra en el cuestionamiento o revisión de las creencias que en su momento han sido ampliamente aceptadas y que por lo tanto, se asocia con la modificación de las estructuras cognitivas del sujeto, evidenciando cambios en el modo de ver o desarrollar una acción específica.

En la perspectiva anterior, el aprendizaje experiencial sería una oportunidad única para vincular la teoría y la práctica que es una de las principales metas del eje de la formación práctica en el contexto de la formación de un profesor. Además, otra de las características de este tipo de aprendizaje es que se refiere al conocimiento que se adquiere por el contacto directo con la experiencia en los lugares de trabajo en contraposición del aprendizaje que se adquiere en el aula universitaria.

5.2. Las teorías de la acción y el aprendizaje reflexivo

Otro enfoque teórico que ayuda a comprender cómo se produce el aprendizaje reflexivo es la propuesta de Argyris y Schön (1974), quienes proponen la existencia de un mapa

mental que determinan como se actúa en situaciones particulares, es decir, el modo en que se planea, desarrollan y revisan las acciones.

Además, sugieren que las personas tienen dos tipos de teorías de la acción que no se oponen sino que se complementan. La primera-teoría en uso- es la que está implicada en lo que hacemos y la segunda-teoría adoptada- presente en lo que se dice acerca de una acción, es decir, se conceptualiza y verbaliza.

En consecuencia, cuando un estudiante en formación habla acerca de lo que resulta conveniente en el aula o lo que debería hacerse en un establecimiento de alta vulnerabilidad, está en su repuesta evidenciando la teoría adoptada. Lo mismo ocurre cuando se observa un video de clase y se le pregunta porque actuó de determinada manera. Cabe destacar que en realidad la teoría que gobierna sus acciones es la “teoría en uso”, es decir, aquella que emerge y que determina las acciones que habitualmente no son conscientes.

Un buen ejemplo a nivel de los formadores universitarios es la práctica profesada incongruente con la práctica en uso, es decir, estar convencido que hay que formar profesores reflexivos y utilizar métodos de enseñanza basados en la transmisión de conocimientos disciplinares y pedagógicos (Harvey y Knight, 1996, citado por Brockbank y McGill, 2008).

Ahora bien, respecto de una formación bajo un enfoque reflexivo, interesa desarrollar modelos de trabajo o dispositivos que permitan explicitar las teorías en uso y explorar la naturaleza de éstas, especialmente, cuando una acción no resultó, dado que en este momento la teoría en uso queda descartada y se abre la posibilidad de generar un espacio para el aprendizaje- que en este caso se vincula con la reflexión- en el contexto del análisis de las acciones docentes.

De acuerdo a Anijovich y Capelletti (2014) muchas perspectivas de la supervisión que se basan en el pensamiento del profesor, sus sentimientos y acciones, se centran en el análisis de la brecha entre teorías adoptadas y teoría en uso. En otras palabras, reconocen que este espacio de divergencia es ideal para estimular el diálogo y la reflexión docente.

En la perspectiva anterior, se podría analizar cómo los diferentes dispositivos usados para estimular la reflexión tienen como base el diálogo y la interacción con los otros. Esto podría favorecer una mayor consciencia de ambas teorías, permitiendo la resignificación de las acciones docentes. Además, estos autores precisan a partir de las ideas de Argyris, que existe el aprendizaje de bucle simple y de doble bucle. En el primer tipo de aprendizaje, el estudiante en práctica trabaja ciertos objetivos sin cuestionarlos, solo trata de encontrar los mejores medios para alcanzar las metas que se han establecido. Por supuesto, que se produce un tipo de aprendizaje en la práctica, pero se trata de un conocimiento orientado a la reproducción o imitación de prácticas docentes de otro. Contrario a lo anterior, cuando se cuestionan los objetivos y planes de acción de forma deliberada, a fin de visibilizar mejor la teoría implícita o en uso en una situación determinada, se produce un aprendizaje más profundo y situado que se caracteriza por estar mediado por un proceso de reflexión, representando éste el aprendizaje de doble bucle.

5.3. De la reflexión desde la acción, sobre la acción y sobre esquemas de acción

Luego de haber analizado cómo se produce el aprendizaje desde la experiencia mediado por la reflexión, se expondrán las principales ideas que plantean los autores acerca de la relación entre reflexión y actuación profesional. El primer autor, Donald Schön, lo hace desde una perspectiva más general y Philippe Perrenoud analiza este tema en el campo de la actuación profesional de los profesores.

Donald Schön (1992) es uno de los autores más influyentes en el debate sobre la práctica reflexiva de los profesionales. Sin lugar a dudas sus dos publicaciones "El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan" y "La formación de profesionales reflexivos", no solo instalaron en el discurso profesional los conceptos de "práctica reflexiva la noción de profesional reflexivo", sino que tales ideas, también, desencadenaron un cuestionamiento directo a la epistemología positivista o técnico instrumental que está habitualmente presente en la formación de los profesionales.

Así, cuando este autor desarrolla el concepto de la reflexión desde la acción, basándose en innumerables y detallados ejemplos del ejercicio profesional, no solo evidencia la existencia de un tipo de reflexión que se produce durante el curso de la acción profesional, sino que también está sugiriendo la existencia de una epistemología alternativa a la racionalidad técnica, la que denominó epistemología de la práctica.

Los profesionales -y las personas en general- reflexionan sobre lo que hacen e incluso lo hacen durante la acción. Este tipo de reflexión produce un conocimiento que se construye durante la acción. La aceptación de este tipo de conocimiento evidencia un distanciamiento con la racionalidad técnica como única explicación para el conocimiento experto. Así, se abre espacio para un conocimiento que se caracteriza por emerger de la reflexión sobre la práctica.

En consecuencia, la epistemología basada en la práctica, pone en cuestionamiento la premisa central del paradigma técnico instrumental que sostiene que los profesionales expertos responden a los problemas que se producen en su práctica a través de la aplicación de la teoría o de la técnica. Por lo tanto, bajo esta perspectiva, la respuesta a los problemas, se debería encontrar en el conocimiento científico enseñado durante el proceso de formación o en instancias de desarrollo profesional posterior a la graduación.

De lo anterior, se desprende que los procesos de formación deberían proporcionar un marco teórico al futuro profesional para resolver los problemas que surjan en su práctica, garantizando, así, un buen desempeño profesional. No obstante, se sabe actualmente que esto no funciona así, pero el peso de la tradición instrumental todavía sobrevalora el saber teórico por sobre el saber práctico o basado en la experiencia.

Contrario a lo anterior, Schön introduce la noción de “profesional reflexivo”, basándose en la integración del pensamiento y la acción. Así, la formación eficiente no puede basarse en una formación científica-técnica, sino que debe fundamentarse en el aprendizaje a partir de la experiencia, favoreciéndola articulación entre la teoría y la práctica. De este modo, este tipo de profesional se distingue por ser capaz de aprender desde la práctica mediante un proceso de reflexión desde la acción. Esto quiere decir que su práctica profesional será guiada por la reflexión, generando conocimiento a partir de ello y con cuál podrá solucionar problemas frente a los cuales no se estaba preparado

previamente. En otras palabras, se trata de problemas no previstos que no pueden ser resueltos con el conocimiento teórico que se tiene en un momento determinado y exige para su solución un conocimiento que surge en la acción.

En relación a lo anterior, Schön señala que la preparación de los profesionales debería articular en su diseño, una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada y la formación bajo un enfoque de tutoría basada en la reflexión desde la acción. Así, se lograría avanzar en la línea de una formación reflexiva que posibilite una práctica inteligente y moral.

Lo anterior exige reconocer que muchas situaciones profesionales son inciertas, dinámicas e involucran conflicto de valores que no encuentran respuesta dentro de marcos de la racionalidad técnica y por el contrario, requieren de una actitud abierta a la exploración de nuevas formas de delimitar, interpretar y abordar un problema específico de la práctica. Así, la reflexión que se da durante la acción y las decisiones que se toman, subrayan la importancia del conocimiento que emerge de la acción misma.

En el contexto anterior, Schön (1992) diferencia tres elementos dentro del pensamiento práctico: el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Estos elementos también se han asociado con el aprendizaje experiencial.

El conocimiento en la acción es aquel conocimiento que se evidencia en el profesional experto y que es fruto de la experiencia y que se vuelve tácito y automático y en cierto modo inconsciente, siendo sus rasgos:

- Hay acciones, prácticas y juicios que sabemos cómo llevarlos a cabo espontáneamente y por lo tanto, no necesitamos pensar previamente sobre ello o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido ciertas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas o resolviendo problemas sin pensar previamente.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en la acción misma. En otros casos, podemos no

haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela.

Además, este autor señala que el conocimiento en la acción está formado a la vez por dos tipos de saberes: El saber proposicional referido a un cuerpo de conocimiento teórico que se ha estudiado y el saber que emerge de la acción o práctica profesional caracterizado por ser tácito, espontáneo y dinámico (Domingo y Gómez y Pérez, 2014). Así, el conocimiento en la acción es aquel que se encuentra en el saber hacer y equivaldría al conocimiento adquirido en la experiencia, siendo inherente a la práctica profesional que se desarrolla día a día en el campo profesional.

El conocimiento que surge producto de la reflexión durante el desarrollo de la acción se vincula con el concepto de reflexión desde la acción y hace alusión a lo que Arendt (1971, citado por Schön, 1992) ha denominado “pararse a pensar”, es decir, se trata de la acción de pensar mientras transcurre la acción y se orienta a reorganizar lo que se está haciendo, mientras se está desarrollando y así, se reflexiona en medio de la acción sin llegar a interrumpirla.

En la reflexión desde la acción de acuerdo a Schön se describe un patrón de indagación que contempla la siguiente secuencia:

- Hay situaciones en que se actúa de acuerdo a respuestas rutinarias y espontáneas, lo que revela un conocimiento en la acción tácito-no reflexivo-referido a la comprensión del fenómeno, la definición apropiada del problema y que produce los resultados esperados dentro de los límites normales que hemos aprendido.
- En otras ocasiones las respuestas rutinarias producen una sorpresa o un resultado agradable o desagradable que no coincide con el conocimiento en la acción y por ello, logra fijar la atención en ello.
- La sorpresa provoca una reflexión dentro “de la acción presente”, siendo ésta consciente en cierta medida, aunque no se pueda verbalizar totalmente. Así, el acontecimiento inesperado como el conocimiento sobre la acción que perdió

efectividad prepararon el camino para desencadenar el proceso de reflexión en la acción.

- De este modo, la reflexión en la acción tiene una función crítica, poniendo en cuestionamiento el conocimiento en la acción. Así, “se piensa de manera crítica sobre el conocimiento que trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad” y de este modo, esta reflexión provoca una reestructuración de las estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o la manera de formular los problemas.
- Igualmente, la sorpresa da lugar a experimentar *in situ*. Así, “se idean nuevas acciones o respuestas que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión de los mismos”.

Dado lo anterior, la reflexión en la acción convierte al profesional en un investigador en el contexto práctico. Esto significa que ya no es dependiente del conocimiento teórico y de las disposiciones técnicas, sino que es capaz de conceptualizar lo ocurrido, articulando más adecuadamente la teoría y la práctica. Además, cabe subrayar que ya no se mantienen separados los fines y los medios, sino que se articulan como marcos de la situación problemática.

Como se ha descrito lo que los profesionales piensan frecuentemente sobre lo que están haciendo mientras lo hacen, la creencia de que el pensamiento y la acción funcionan de modo independiente podría ser un obstáculo para promover la reflexión. Se podría considerar que la reflexión sería como una interrupción de la acción y además, como un obstáculo para demostrar maestría en cierto campo de la actuación profesional.

De acuerdo a Schön (1998), las creencias anteriores se sustentan en una idea equivocada, dado que se asume una disociación entre pensamiento y acción. Así, si separamos el pensar del hacer, “viendo el pensamiento sólo como una preparación para la acción y la acción como una implementación del pensamiento” es sencillo comprender que crea que la reflexión nos detiene o paraliza. Pero, la verdadera reflexión concibe el hacer y el pensar como complementarios. De este modo, los límites de la reflexión dependen de la concepción que se tenga de ésta y en la perspectiva de

Schön, la reflexión no detiene la acción, porque se reconoce la existencia de la conversación reflexiva con la situación.

Es interesante detenerse en este concepto propuesto por Schön y que se configura en el seno del curso de una acción profesional. La conversación reflexiva es descrita a partir del análisis de la experiencia de una clase de diseño, siendo definida como un diálogo que se da con la situación profesional, en el contexto de una reflexión desde la acción. Esta conversación subraya la capacidad de identificar un problema, estar consciente de sus implicancias, ser capaz de verbalizar soluciones alternativas en medio de la acción profesional.

Cabe aclarar que la conversación reflexiva descrita por Schön se da en el contexto de una situación en que hay un aprendiz que observa al experto enfrentando un problema profesional, constituyéndose la situación a su vez en una instancia de reflexión para ambos sujetos.

- El punto de partida de esta conversación reflexiva con la situación ha sido la reflexión crítica del maestro sobre el problema planteado por el aprendiz.
- Posteriormente, el maestro muestra cómo reestructura el problema al analizar la situación desde una perspectiva disciplinar específica.
- Muestra como considera consecuencias e implicancias de las distintas opciones que va probando o explorando para dar una solución al problema.
- En el contexto de la indagación anterior, surgen nuevos problemas que va enfrentando y cambiando la postura para encontrar la más pertinente para el problema hasta lograr la mejor solución.

En esta “conversación reflexiva con la situación” el experto explicita las razones o fundamentos que tiene para tomar ciertas decisiones, en una constante verbalización de su propio pensamiento. Además, expresa las consecuencias de sus acciones, las implicaciones que descubre y también, pone en relieve el cambio de posicionamiento

respecto de la situación con la que conversa durante el curso de su acción profesional. Así, se concluye que una conversación reflexiva, de acuerdo a Schön se caracteriza por:

“El esfuerzo del profesional para resolver el problema reestructurado produce nuevos descubrimientos que requieren de una nueva reflexión desde la acción. El proceso gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llaga a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través de intento de comprenderla” (Schön, 1992, p. 127).

Derivado de lo anterior, la idea de la reflexión desde la acción propuesta por Schön debería tener ciertas implicaciones en la formación profesionales y en específico, para la formación de los profesionales de la educación podría significar:

- Reconocer la importancia del componente práctico-practicum- en el plan de formación de los futuros profesores reconociendo que durante la acción mediada por una experiencia reflexiva se puede generar o resignificar conocimiento sobre la acción profesional.
- Procurar experiencias en el practicum que permitan re-crear situaciones profesionales a fin de que los formadores puedan mostrar la conversación reflexiva con la situación profesional, tomando la propia situación de enseñanza que se produce en el practicum como objeto de reflexión.
- Planear estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión docente a partir de la delimitación, interpretación y solución de problemas habituales en la práctica de los maestros.
- Estimular la toma de consciencia del aprendizaje que se configura a partir de la resolución de problemas que se tratan en el practicum o en el desarrollo de sus acciones profesionales que desarrollan en el contexto de la práctica pedagógica o profesional en los centros de práctica.

Es importante reconocer que Schön describió detalladamente la reflexión que se produce durante el curso de la acción profesional, pero también, se refirió a la reflexión sobre la acción. Este tipo de reflexión la definió como aquel proceso que permite anticipar una acción futura y de este modo, poder simular una acción a través del pensamiento. Así, el autor explica que se trata de un análisis a posteriori que realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción profesional y de este modo, se constituye en un espacio que favorece pensar cómo mejorar el desempeño profesional.

A esta altura del análisis, es importante destacar que Donald Schön no se refirió a los profesionales de la educación y por lo tanto, es relevante revisar la influencia que más recientemente ha tenido un sociólogo en el campo de la formación de profesionales de la educación con un enfoque reflexivo. Así, a continuación se describe como Perrenoud (2004) replantea la práctica reflexiva - la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción- tomando como escenario el campo de la educación.

Desde una perspectiva pedagógica, Perrenoud (2004) describe la reflexión en plena acción como aquella actividad mental del enseñante que ocurre durante la acción docente. Por lo general, dicha reflexión lo lleva a tomar decisiones respecto de la acción a seguir -por ejemplo cambiar o no de actividad, amonestar a no a un estudiante, continuar explicando o proponer una práctica independiente. Este autor plantea que la reflexión que se da durante la acción también podría dar pie a una reflexión posterior con mayor detenimiento o posteriori. “Así, una buena parte de la reflexión en la acción permite decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si se es pertinente tomar más tiempo para una reflexión posterior más tranquila”.

Durante el curso de la acción se pregunta sobre lo que está sucediendo o sucederá, qué se puede hacer, cuál es la mejor táctica o decisión frente a una situación específica. Por otra parte, destaca que la reflexión sobre la acción es una actividad mental distinta y que se caracteriza por tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para valorar su adscripción a un modelo prescriptivo -lo que se debe hacer- o para explicarla o someterla a cuestionamiento o crítica. Así, la reflexión sobre la acción permite anticipar y prepararse mejor para la actuación futura.

El análisis de la acción desarrollada-a posteriori- es el centro de la reflexión sobre la acción y solo tiene sentido cuando se desarrolla para comprender, aprender e integrar lo sucedido. La reflexión sobre la acción sobrepasa la evocación de una acción y se centra en su análisis, comparación y relación con reglas, teorías u otras acciones.

Por su parte, Day (2005) plantea que la reflexión sobre la acción se produce antes como después de la acción, siendo un proceso sistemático y deliberativo que permite el análisis, la reconstrucción de significados y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje. Es importante, destacar que este autor diferencia esta reflexión de la que se da en la acción, ya que ésta abre posibilidades de analizar la práctica de enseñanza con otros y de este modo responde bastante bien a los desafíos actuales de actuación colaborativa que a nivel internacional se está promoviendo entre los profesores.

Cabe destacar que, los conceptos “reflexión en la acción” y “sobre la acción” a veces no son fáciles de distinguir porque combinan objeto y momento. De acuerdo a la naturaleza de la acción profesional (por ejemplo el desarrollo de un tratamiento médico o la evaluación durante el curso de una asignatura) no resulta sencillo distinguir si la reflexión sería sobre o en la acción profesional, depende de que se entienda por acción. Frente a la dificultad anterior, Perrenoud (2004, p. 32) propone las siguientes distinciones:

- Por una parte, la reflexión sobre una acción singular, que puede tener lugar ya sea en plena acción como recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación).
- Por otra parte, la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura, pudiendo concernir a un sistema de acciones más complejo del que sólo es un pequeño engranaje.

Además, Perrenoud (2006) plantea que la reflexión sobre la acción- o fuera del impulso de la acción-es retrospectiva y prospectiva, articulando de este modo, el pasado y el futuro.

- El componente retrospectivo de la reflexión se produce cuando se reflexiona sobre el pasado, lo que se ha hecho o intentado a hacer o sobre el resultado de la actuación profesional. En consecuencia, su función principal es contribuir a una mayor comprensión de lo que ha funcionado o no y además, permite preparar la futura actuación. También, se reconoce que este tipo de reflexión podría “capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias
- El componente prospectivo de la reflexión se produce cuando se reflexiona sobre acciones futuras- por ejemplo cuando se planifica la enseñanza en el caso de los profesores- o, cuando se anticipa un problema o acontecimiento. En este caso se podría presumir que la función principal de la reflexión es prever cómo se actuará en el futuro y con qué sentido se hará. Además, se podría relacionar este rasgo de la reflexión con la intención de cierto nivel de experimentación y/o indagación en la práctica futura.

La reflexión sobre la acción no está exenta de presión en el caso de los profesores porque se da frecuentemente entre una clase y la otra. También en un momento de la clase en que los estudiantes se dedican a una actividad independiente, durante la hora de trabajo administrativo y la toma de decisiones se desarrolla en un plazo corto de tiempo y normalmente limitado.

Day (2005) plantea que no se aprecia con claridad la reflexión en la acción en el caso de los maestros, porque la mayoría de las veces su actuación es más intuitiva y la solución a los problemas tienen un carácter más espontáneo y no reflexivo. Esto es así, especialmente cuando se reconoce que la reflexión en la acción surge en medio de la presión por encontrar una solución rápida a problemas que se constituyen en urgentes en medio del curso del desarrollo de la clase.

Además, Perrenoud (2004) sugiere que la práctica reflexiva remite a dos conceptos: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera se refiere al proceso mental que se produce durante una acción profesional. Así, durante la acción el profesional se pregunta sobre lo que está sucediendo o sucederá, qué se puede hacer, cuál es la mejor táctica o decisión frente a una situación específica.

Por otra parte, destaca que la reflexión sobre la acción es una actividad mental distinta y que se caracteriza por tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para valorar su adscripción a un modelo prescriptivo - lo que se debe hacer-o para explicarla o someterla a cuestionamiento o crítica. Así, la reflexión sobre la acción permite anticipar y prepararse mejor para la actuación futura.

El análisis de la acción desarrollada- a posteriori- es el centro de la reflexión sobre la acción y solo tiene sentido cuando se desarrolla para comprender, aprender e integrar lo sucedido. Así, la reflexión sobre la acción sobrepasa la evocación de una acción y se centra en su análisis, comparación y relación con reglas, teorías u otras acciones.

Perrenoud (2004) reconoce que la reflexión sobre la acción tiene como objeto situaciones puntuales, muy diversas y que cambian constantemente de acuerdo al acontecer de la cotidianidad, tanto en el aula como en el escenario escolar. Sin embargo, también, reconoce que existe un tipo de reflexión, que es sobre el sistema de acción, cuyo objeto corresponde a aspectos permanentes de la acción en una persona y también, a un sistema de acción colectiva. Este tipo de reflexión no se refiere a un acto particular, sino se centra en la estructura de la acción que es sistemática y también, en el sistema de acción en el que se encuentra el sujeto en particular.

La reflexión sobre el sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción, es decir, la información disponible, su tratamiento, los conocimientos, métodos con que se comprende o se enfrenta una situación profesional habitual. Se trata de analizar las situaciones y tareas que se repiten diariamente, constituyendo estas acciones singulares variaciones sobre una trama bastante estable que Perrenoud ha denominado “estructura de acción o esquema de acción” de acuerdo al sentido piagetiano.

El autor comenta las ideas de Piaget, quien afirma que las acciones se repiten y se actúan de forma parecida en situaciones comparables, pero éstas pueden variar si las situaciones o necesidades cambian. En consecuencia, los esquemas de acción corresponden a aquello que es común en las diferentes repeticiones o ejecución de la misma acción. Si se piensa en las acciones de los profesores hay un repertorio

importante de acciones que se repiten en forma permanente, especialmente, durante la preparación y desarrollo de sus clases.

Un ejemplo que puede aclarar los esquemas de acción, es la forma como los profesores habitualmente enfrentan los conflictos en el aula y aunque, algunos evidencian cierta deliberación, el sujeto tiende a actuar bajo un esquema que le resulta adecuado y en general, se mantiene estable en el tiempo. De acuerdo, a Perrenoud, no se trata de una acción irreflexiva, sino que el curso de la decisión se han seguido caminos idénticos frente a problemas análogos.

Conforme a lo anterior, se puede comprender que los estudiantes de pedagogía tienen formas estables para afrontar la presión propia de la práctica profesional, los dilemas que se le presentan en medio de sus clases, los conflictos en el aula o la percepción de falta de manejo disciplinar, la incertidumbre y el desorden en la sala de clases. Y frente a esto responde a través de los esquemas de acción que han construido a lo largo de su trayectoria de formación y experiencia en los centros de práctica.

Por su parte, Bourdieu también se refiere al conjunto de esquemas que tiene una persona refiriéndose a éste con el concepto de “habitus”. Este concepto se refiere de acuerdo a este autor como las costumbres, actitudes, manías, supuestos, tendencias, rutinas e incluso rasgos de carácter. Se dice que el habitus es:

El producto de lo que se ha vivido y vive dentro de su clase actual, de otras clases o en diferentes grupos en los que entra también en sinergia con otros actores (Perrenoud, 2004, p.40).

Es importante destacar que no somos conscientes de la estructura que establece nuestras acciones. Es decir que, la mayoría sabemos lo que estamos haciendo, pero no siempre sabemos porque actuamos de una determinada forma y la asumimos como si fuera natural. Esto, indudablemente, constituye una ventaja dado que nos permite actuar de forma rápida como regidos por un piloto automático. Esto ha sido denominado por Piaget como “inconsciente práctico” y muestra cómo, finalmente, algunas de nuestras acciones se constituyen en rutinas que se han internalizado y de las cuales no somos conscientes (Perrenoud, 2004).

No existe suficiente claridad respecto del origen y mantención del habitus en una persona-entendido como el conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción- pero aun así, en ocasiones surge la necesidad de modificar estos esquemas de actuación, ya sea porque resultan tener consecuencias no deseadas para sí mismo o para la intervención profesional. Este proceso implica una toma de consciencia del carácter repetitivo y enraizado de ciertas acciones o reacciones que constituyen verdaderos guiones de actuación que se reproducen en situaciones comparables o parecidas (Perrenoud, 2010).

Resulta interesante reconocer que este tipo de reflexión no se limita a un acto individual, sino que se vuelca sobre la persona en sí misma y por ello, se vincula con procesos de reestructuración de la identidad. De algún modo, como lo plantea Perrenoud (2004), esta reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia, su formación, su identidad profesional, no solo significa actuar de forma distinta la próxima vez, sino que, denota la transformación de sí mismo, es decir, el convertirse, en cierta forma en otra persona.

Por otra parte, la reflexión sobre los esquemas de acción remite a la toma de consciencia de la propia inserción en sistemas sociales y de relación con los demás. En esta dimensión se visualiza el sistema de acción colectivo que correspondería a la interacción, coordinación y la complementación de las acciones individuales para lograr un funcionamiento establece e idealmente armonioso.

Perrenoud, vincula lo anterior con la idea de Bourdieu de “orquestación de habitus” que explicaría por qué es tan difícil cambiar solo, y debería justificar los enfoques sistémicos para enfrentar el cambio. Así, la reflexión vista de esta manera sistémica introduce en una visión sobre las relaciones y las dinámicas de las propias organizaciones.

Los planteamientos anteriores deberían tener implicancias respecto de los espacios formales que se debería tener en los centros educacionales para promover la reflexión sobre las rutinas escolares que son tan frecuentes de observar en el escenario escolar. Además, la concepción de un habitus que funciona como una orquesta debería

promover el trabajar en la problematización de la práctica docente en conjunto con los demás colegas a fin de tener más probabilidades de idear, trabajar y concretar un cambio de práctica.

Además, de lo planteado anteriormente, Perrenoud desarrolla el concepto de la práctica reflexiva en el campo de los profesionales de la educación. Tal como se planteó anteriormente, se reconoce que en general todas las personas reflexionan sobre sus acciones, pero aquello no implica convertirse en un practicante reflexivo. Dado que se trata de un proceso no metódico ni regular, que la mayoría de las veces no conduce a una mayor consciencia de la propia actuación y tampoco, se traduce en generación de conocimiento y cambio.

De acuerdo a Perrenoud (2004) un practicante reflexivo no cesa de reflexionar cuando logra cierto dominio de su práctica. Deja de sentirse angustiado por una situación o problema que generó en un momento específico un episodio de reflexión (ya sea sobre o en la acción), sino que la reflexión se constituye en una práctica que le ayuda en su desarrollo profesional permanente y así, incluso en ausencia de dificultades o dilemas reflexiona para comprender o valorar las consecuencias de su actuación, revisar creencias, objetivo y/o propuestas. De este modo se constituyéndose en parte de su identidad profesional.

La práctica reflexiva se caracteriza por formar parte del análisis permanente de la acción, constituyéndose en parte de la identidad y del habitus profesional. Por lo tanto, está presente en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, asociándose con el aprendizaje desde la experiencia que se comentó anteriormente. Entonces, el profesional aprende de la reflexión y construyen nuevos conocimientos que se utilizan de inmediato, cuando se trata de la reflexión en la acción, o se mantienen latentes hasta que se aplican en una situación profesional futura.

Cabe destacar la importancia que Brockbank y McGill (2008) le atribuyen a la práctica reflexiva en el caso de los profesores formadores, describiendo tres razones principales:

- Le permite aprender de su práctica y por ende, fortalecerla.

- Hacerse consciente de cómo se puede llegar a reflexionar en y desde la experiencia, pudiendo modelarla con sus propios estudiantes
- Finalmente, “el hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje” (pa.89) y por consiguiente, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, a través de la reflexión sobre la acción, así como el aprendizaje sobre el propio aprendizaje.

Igualmente Perrenoud, defiende la actitud reflexiva que se debe desarrollar en estudiantes de pedagogía y en los profesores en servicio, porque de este modo la práctica del profesor se convertirá en una acción profesional propiamente tal. En este sentido, se debería estimular el desarrollo de una práctica reflexiva en los procesos de formación inicial y también, durante la formación continua. Así, se reconoce que la práctica reflexiva se aprende con un sistema de entrenamiento intensivo y extensivo, es decir, se requiere de periodos largos en que el estudiante o el profesor en servicio de modo consciente desarrolle proceso de reflexión.

5.4. Cuestionamiento a la “práctica reflexiva “en los procesos de formación

Es importante reiterar que Donald Schön no estudia los profesionales de la educación y tampoco, desarrolló análisis de las prácticas de formación de los profesores en la práctica en la universidad. Él se refirió a la reflexión en la acción y sus implicancias en el aprendizaje de la actuación profesional de otras profesiones, tales como la arquitectura, medicina o la psicoterapia. Estas profesiones tenían en común que la teoría fundamenta la práctica profesional y de este modo, el reconocimiento de la reflexión en la acción valida otra forma de conocimiento basado en la experiencia, la intuición y la inteligencia práctica.

Lo anterior explica que varios autores han desarrollado esfuerzos por transferir las ideas de Schön. Sin embargo, a veces, en esa transposición no se ha considerado la especificidad de la formación de profesores y el ejercicio de la profesión docente, conduciendo a falsas o dudosas interpretaciones.

Por otra parte, varios autores (Perrenoud, 2004; Correa et al, 2014) critican la falta de precisión temporal que conllevan los conceptos- reflexión en la acción y sobre la

acción- propuestos por Schön. En ocasiones es difícil establecer una diferencia entre ambos conceptos y únicamente se trataría del grado de proximidad con la acción que se está analizando. Por ejemplo, en el caso de un candidato a profesor la tarea de planificación podría considerarse que es objeto de reflexión sobre la acción o una experiencia de reflexión desde la acción en medio de la preparación de la enseñanza.

Day (2005) ha criticado el uso del concepto de reflexión en la acción, porque no se consideran las condiciones sociales del aprendizaje en el lugar de trabajo en el caso de los profesores y tampoco, se toma en cuenta la importancia de la variable temporal en la comprensión de la conducta profesional. El maestro tiene escaso tiempo para reflexionar en la acción y por lo mismo, la mayoría de las veces utiliza su marco de referencia para resolver los problemas y enfrentar las situaciones que lo sorprenden. De este modo, la reflexión no promueve su desarrollo profesional, sino que refuerza la experiencia sin oportunidad para reevaluarla. Lo que plantea Day podría ser cuestionable, dado que la reflexión en la acción no obedece a disponibilidad de tiempo, sino a la percepción de la incapacidad de responder a ciertas demandas conforme al conocimiento y pautas de acción que se disponen en un momento determinado.

En general, los profesores en servicio y los estudiantes de pedagogía tienden a reflexionar habitualmente sobre la acción, tanto desde una perspectiva prospectiva como retrospectiva y en general, son escasos los que evidencian una reflexión mientras desarrollan sus clases. Entonces, cabe preguntarse ¿qué sucede con la reflexión desde la acción en el ejercicio profesional de los maestros? A fin de comprender mejor esto cabe analizar las ideas propuesta por Schön a la luz de algunas particularidades de la profesión docente:

Schön cuando se refiere a la reflexión desde la acción describe un proceso de deconstrucción de los problemas profesionales y además, enfatiza que la manera en que éstos se definen determina la búsqueda de soluciones. Así, los ejemplos de su libro referidos a la formación de arquitectos y psicólogos evidencian diferencias en el modo de problematizar entre un experto y un estudiante en formación y por lo mismo, la reflexión desde la acción se constituye en un espacio para el cambio y el aprendizaje profesional de ambos sujetos. Hay que reconocer que en las profesiones aludidas, anteriormente, el problema es parte del trabajo profesional, es decir, tanto el arquitecto

como el psicólogo constantemente están trabajando en la resolución de problemas profesionales. De ahí que una de las metas de su formación profesional sea aprender a definir y redefinir los problemas que enfrentan.

Cuando se lleva estas premisas al campo de la formación de los profesores, el panorama es diferente. Esto es debido a que los profesores se ven a sí mismo como formadores, especialistas en una disciplina que deben enseñar y no visualizan como parte principal de su trabajo la resolución de problemas.

En la perspectiva anterior, en el taller de práctica en la universidad -practicum- no se observa que se trabaje habitualmente en el análisis de problemas profesionales. Por el contrario, el énfasis sigue siendo la planificación de tareas profesionales, su revisión, retroalimentación y mejoramiento en función de un estándar establecido previamente, evidenciando el peso de la formación con un marcado acento técnico instrumental.

Dado lo anterior, es difícil lograr estimular la reflexión desde la acción, si no se logra cambiar el paradigma de los formadores en relación a la concepción del trabajo profesional. En este sentido, es importante reconocer que la formación en didáctica, actualmente, está poniendo énfasis en procesos de problematización asociados a la enseñabilidad de los contenidos disciplinares y en esta postura se observa la noción de la enseñanza como la resolución de un problema profesional.

Por otra parte, la reflexión desde la acción en el caso de las profesiones analizadas por Schön, se basan en un distanciamiento temporal. No se trata de acciones en un momento particular sino que son acciones que por su naturaleza contemplan un largo periodo de tiempo- por ejemplo el desarrollo de un proyecto de arquitectura o las sesiones de un proceso de terapia. Entonces, se cuenta con un tiempo que permite analizar el problema desde distintas perspectivas, construirlo y reconstruirlo-en la perspectiva de Schön- y además, se cuenta con el tiempo para experimentar y ensayar distintas soluciones hasta restablecer el equilibrio que suscito la reflexión.

La experiencia de los profesores, nuevamente, presenta diferencias respecto de lo descrito anteriormente. Esto es porque la principal acción profesional no es la planificación de las clases-tarea que desde la perspectiva temporal podría compararse al

diseño y desarrollo de un proyecto en el campo de la arquitectura. Por el contrario, la principal tarea profesional del maestro se configura en la sala de clases, en que el tiempo es limitado y la naturaleza de la interacción social es compleja y dinámica.

Algunos estudiantes de pedagogía y también, los profesores en servicio, reconocen que en ocasiones se “detienen” a raíz del fracaso de las actividades programadas y rápidamente cambian de actividad. La duda que cabe aquí es preguntarse si se trata realmente de una reflexión desde la acción o simplemente un cambio de actividad. Si realmente, el cambio que puede apreciarse se constituye en un aprendizaje profesional o por el contrario, solo se trata de cambios que se implementan de manera más bien intuitiva y que están lejos de ser producto de la experimentación e indagación a la que aludía Schön y Dewey, dado el escaso tiempo en que se desarrolla una sesión de clases.

Por otra parte, también, se debe considerar que en el análisis desarrollado por Schön se aprecia tanto un distanciamiento temporal -tal como se describió anteriormente- y además, un distanciamiento espacial con el objeto profesional, lo que da pie a una mayor probabilidad para tomar distancia y ver desde otra perspectiva el problema que se ha delimitado y se está abordando. Así, el estudiante de arquitectura, el profesional del diseño o el terapeuta abandonan provisoriamente su proyecto, respectivamente, y lo retoma, nuevamente, de modo sistemático. En consecuencia, tal distanciamiento del objeto profesional promueve una resignificación del problema que se está abordando y favorece una reflexión sobre la acción, tal como lo describe Schön.

Se suma a lo anterior, otra diferencia, los asuntos tratados en el taller práctico universitario analizado por Schön corresponden a prácticas profesionales reales -es decir el trabajo con un proyecto en el caso del arquitecto es parte de su trabajo cotidiano y lo mismo sucede en el caso del análisis que desarrolla un estudiante de psicología cuando analiza un caso clínico. Y por lo tanto, la experiencia que vive en dichas instancias formativas constituye “micro experiencias profesionales” en el sentido que no tienen todas las características de una situación profesional real, pero en general comparte gran parte de sus elementos constitutivos.

Cuando se analiza el taller de práctica de los profesores en formación desde la perspectiva de la reflexión en la acción, es difícil decir lo mismo porque no se trabaja en

el análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la clase, a excepción cuando se trabaja con la modalidad de micro enseñanza-análisis de situaciones de enseñanza que se desarrollan con sus propios compañeros. En este caso, no tiene el mismo tenor que la experiencia del arquitecto en formación porque evidentemente hacerle clase a los compañeros dicta mucho de una situación real como el trabajo en un proyecto de diseño guardando las proporciones respecto del ejercicio profesional real.

En el caso de los profesores es evidentemente en el practicum se trabaja con una representación de la actuación profesional y no con una micro actuación profesional y por lo tanto, no se puede experimentar la reflexión desde la acción en un contexto formativo como en las otras profesiones analizadas. Además, Schön (1989) se centró en el estudio del aprendizaje de la experiencia en el practicum configurado en torno a una interacción con un mentor que desarrolla una acción profesional genuina.

En el caso de la formación de profesores hay escasa evidencia de que los candidatos a profesores aprendan de sus experiencias apoyadas por un tutor o supervisor universitario. Esto podría explicarse porque la epistemología que persiste en la formación de profesores es la racionalidad técnica y por lo tanto, la teoría y la práctica son dos mundos distanciados que no encuentran puntos en común y por lo tanto, es difícil que el tutor universitario pueda promover que el estudiante aprenda de su propia experiencia, dado que persiste en la idea de que tiene que ayudar a los futuros profesores a aplicar la teoría que se aprende en la universidad en las prácticas que desarrolla en los centros escolares.

En cambio, cuando Schön analiza la experiencia de procesos de reflexión en el contexto de practicum universitario observa aprendizaje desde la experiencia, tal vez porque en dichas profesiones se ha logrado un cambio de epistemología, es decir, se ha reconocido que tales profesionales construyen conocimiento desde la práctica profesional y en cambio, en el campo de la educación contrario al discurso, todavía prevalece la visión más técnica de la profesión, es decir, la epistemología que prevalece es la técnica que enfatiza el control y el logro de metas educativas a través de la aplicación de la teoría en la práctica. En consecuencia, el problema es de tipo epistemológico y requiere un cambio de paradigma en ese sentido.

Además, desde la práctica se refuerza un desprestigio de la teoría que se aprende en la universidad que no favorece una articulación entre ambos campos. Es muy frecuente escuchar a los estudiantes decir durante sus prácticas profesionales que la teoría “se derrumbó” o que han aprendido más en los meses que han desarrollado su práctica profesional, en comparación con los cuatro o cinco años de formación en la universidad. Esto, nuevamente, reitera el distanciamiento entre la teoría y la práctica de la enseñanza real y además, desafía a los formadores universitarios a desarrollar programas que ayuden a los estudiantes no a poner el centro en “aprender las mejores prácticas”, sino enseñar a aprender de la experiencia en el espacio profesional, tal como se realiza en otros campos de formación profesional.

De acuerdo a Russell (2012), lo anterior no resulta fácil porque implica que el profesor formador se transforma en un modelo de esto y habría que estudiar hasta qué punto evidencia una racionalidad práctica o emancipadora coherente con el aprendizaje desde la experiencia. Schön (1989 citado por Russell) no se muestra muy esperanzado en este sentido porque insiste que no se debería esperar que los estudiantes adopten nuevos marcos de referencia si sus formadores no han experimentado el cambio previamente. Esta misma postura es la advierte Brockbank y McGill (2008) y Perrenoud (2010). Entonces, cabe reflexionar sobre lo que se está pidiendo a los candidatos a profesores que demuestren y las posibilidades reales de que esto pueda concretarse.

En síntesis, se aprecian varias diferencias entre las situaciones profesionales analizada por Schön para ejemplificar la reflexión desde la acción y la naturaleza de la acción profesional de los profesores. Estas diferencias -ausencia de la resolución de problemas como rasgo profesional, la imposibilidad de distanciamiento espacial y temporal con el objeto profesional- podrían explicar que estos profesionales no declaren que reflexionan habitualmente desde la acción, dado que las propias características de la acción profesional obstaculizan esta reflexión.

Por su parte, Russell (2012) comenta varias críticas que se le hacen a los planteamientos de Schön que han sido aplicados al campo de la formación de profesores de forma poco precisa y a veces, incluso con una interpretación un tanto equivocadas. Así, los profesores formadores deberían revisar su propia capacidad para reflexionar antes de pensar en la posibilidad de estimular la reflexión en el contexto de formación de

profesores. En consecuencia, se requiere que los propios maestros discutan cómo las propuestas de una práctica reflexiva se relacionan con las prácticas personales y profesionales en los programas de pedagogía. Igualmente, advierten los riesgos de adoptar este propósito en los planes de formación, sin contar con un soporte que incluya el modelaje y el vínculo con posibilidades reales de experiencias que promuevan la reflexión docente durante la formación a los candidatos a profesores.

Finalmente, cabe señalar que el propio Russell (2012) afirma que el análisis de las tareas profesionales desde la perspectiva de la reflexión en la acción y “la reformulación estimulada por la interpretación de los estudiantes no es algo que ocurra en la mayoría de los profesores y tampoco, entre los candidatos a profesores.

CAPÍTULO VI. APRENDER A ENSEÑAR BAJO UN ENFOQUE REFLEXIVO

Capítulo VI. Aprender a enseñar bajo un enfoque reflexivo

6.1. Importancia de formar en y desde la práctica reflexiva a los profesores

Inicialmente, cabe destacar cómo Dewey expone una serie de argumentos que muestran la importancia de trabajar el pensamiento reflexivo como un objetivo de aprendizaje durante la formación escolar. Él plantea que es crucial estimular el pensamiento reflexivo porque:

- Estimula la actuación consciente de las personas y en consecuencia, libera de la acción rutinaria e impulsiva. Así, su valor radica en que se favorece una acción deliberada e intencional encaminada al logro de objetivos específicos.
- Favorece la invención del ser humano, siendo capaz de crear artefactos, invenciones y sistemas de signos e información que advierten consecuencias y describen modos de actuación segura.
- Contribuye a la generación de nuevos sentidos y significados de los objetos, situaciones y fenómenos, incrementados la capacidad para interpretar el mundo que le rodea.

Del planteamiento de Dewey se desprende la necesidad de contar con profesores reflexivos debido a una razón muy simple, no es posible enseñar lo que no se tiene internalizado. Así, acogiendo la importancia que se atribuye a la reflexión en la formación de los ciudadanos, los formadores-los enseñantes- debería demostrar esta habilidad en su propia práctica profesional y de este modo, modelar el desarrollo de la reflexión como una experiencia que se une a la construcción de conocimientos sobre sí mismo y el mundo.

Por su parte, Schön (1992, 1998) aunque no se refirió a la formación de profesores, sus conceptos de reflexión desde la acción y sobre la acción-práctica reflexiva- son pertinentes de promover en el proceso de formación de estos profesionales, debido a la naturaleza de la enseñanza, especialmente cuando se reconoce que se concibe al

profesorado como un práctico reflexivo “que enfrenta situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurren a la investigación como una forma de decidir prácticamente en ellas” (Imbernón, 1998, p.42). Se puede apreciar en el análisis anterior, que ante el concepto de profesional reflexivo la respuesta de la comunidad de investigadores fue acentuar la relación entre investigación y procesos de formación.

Elliot (2000) plantea que el profesor no debe ser considerado un profesional gobernado por rutinas y tampoco un técnico que se limita a aplicar el conocimiento en la práctica, dado que tal concepción lo desprofesionaliza y limita la construcción de conocimiento profesional. De lo anterior, se puede deducir que la formación inicial docente debería estar orientada a desarrollar habilidades para aprender desde el análisis reflexivo de la práctica. Es más, plantea que la profesionalización docente se concreta a través de la reflexión implícita en la investigación acción. En consecuencia, se requiere formar profesores que se comprometan con procesos de indagación, diálogo y reflexión con los pares, con el fin de mejorar de manera permanente su práctica. Así, los profesionales de la educación en un proceso de conocimiento en la acción construyen y reconstruyen sus saberes profesionales.

Por otra parte, Imbernón reconoce una tendencia en la formación de profesores que constituye una alternativa al modelo tradicional que se caracteriza por una racionalidad técnica. Así, evidencia que varios autores piensan que “la formación del profesorado debe desarrollar una cultura profesional que potencie saber qué hacer y cómo, también, por qué y para qué hacerlo” (Imbernón, 1998, p. 39). En otras palabras, fue ganando terreno la “orientación práctica del análisis interpretativo, en que cobra importancia la reflexión sobre la práctica, estableciéndose una nueva alianza entre formación e investigación” (Imbernón, 1998, p. 41). Actualmente, los fundamentos de la formación del profesorado reflexivo se identifican con el aprendizaje experiencial y por lo tanto, los dispositivos que se proponen para la formación del profesorado se fundamentan en el diálogo, la narrativa y la observación de la propia práctica y de los pares (Anijovich y Capelletti, 2014; Brockbank y McGill, 2005; Paquay y Wagne ,2010; Perrenoud, 2004; Sanjurjo, 2012).

Por su parte, Contreras (1997) reconoce que la racionalidad técnica como concepción de la actuación profesionales incapaz de responder a los aspectos de la práctica del

profesor que se relacionan con lo impredecible, la incertidumbre y los procesos de toma de decisiones. Además, la capacidad de deliberación y de juicio-propia de la actuación profesional de un maestro- determina la relevancia de la práctica reflexiva como una alternativa a la concepción anterior. De este modo, “es necesario rescatar la base reflexiva de la actuación profesional, con objeto de entender la forma en que se abordan las situaciones problemáticas de la práctica” p. 76.

Cabe destacar que en el contexto de la consolidación de la noción de profesionales reflexivos, la propuesta de los “profesores como investigadores” de Stenhouse supone “un modelo emblemático de la concepción del docente como profesional reflexivo” (Contreras, 1997, p.77). De algún modo, esta concepción del profesor muestra un cambio sobre la relación entre la teoría y la práctica. Así, al ir perdiendo vigencia-al menos en el discurso- la concepción técnica de la formación del profesorado, se insta a que los profesores sean ahora los que investigue sobre su práctica.

En el contexto anterior, se vuelve la atención hacia Stenhouse (1989), quien antes que Schön, utilizó la metáfora de “la práctica profesional como una actividad artística” que fundamenta la noción de profesionales reflexivos (Contreras, 1997). Al considerarse la enseñanza un arte, los profesores están llamados a experimentar con su práctica con el fin de mejorarla desde un proceso de reflexión “desde y en la práctica”. De este modo, además, se pueden comprender las semejanzas entre el concepto de “profesional reflexivo” de Schön y la noción de “profesor como investigador” de Stenhouse.

La idea de la propuesta de Stenhouse es el reconocimiento de que la práctica de enseñanza es singular, siendo esta premisa la que lleva a este autor a “rechazar toda pretensión teórica de la educación como la determinación de técnicas para aplicar en el aula” (Contreras, 1997, p.85). En consecuencia, cobra sentido la idea del profesor como un investigador de su propia práctica, configurándose la enseñanza en un objeto de indagación orientada al mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa. Hay que destacar que una de las debilidades de esta propuesta fue que estaba limitada al ámbito del mejoramiento del ámbito curricular y por ello, descuidó aspectos más sistémicos como los condicionantes culturales, sociales y políticos de la educación.

Este último rasgo distancia la propuesta de ambos autores, dado que para Schön el inicio de la indagación arranca de la dificultad que se enfrente con un caso particular y referido a cualquier aspecto de la práctica de formación o desarrollo profesional, según corresponda. Así “son los casos prácticos y sus dificultades o las sorpresas que se originan por su ambigüedad o desconcierto los que provocan una respuesta reflexiva” (Contreras, 1998, p. 88).

Se puede apreciar que ya en la década del 90’ se reconocía que la formación que recibían los futuros profesores era insuficiente desde la perspectiva de la formación de un profesional capaz de problematizar su propia práctica, desarrollar procesos de reflexión y construcción de conocimiento profesional. No obstante, lo anterior dos décadas más tarde se tiene claro el énfasis reflexivo que se le quiere dar a la formación de profesores, pero se percibe un cuestionamiento debido a la falta de evidencia de los procesos de prácticos reflexivos. Además, se duda respecto de si se cuenta con formadores reflexivos y suficiente evidencia empírica sobre cómo se forman las habilidades o competencia reflexiva (Brockbank y McGill, 2008; Liston y Zeichner, 1993; Perrenoud ,2010 y Russel, 2012).

Perrenoud (2004) se plantea la pregunta del porqué hay que formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica y ofrece diez razones que lo justifica destacando entre ellas: “favorece la acumulación de saberes de experiencia, permite hacer frente a la complejidad de la tarea del profesor, proporciona medios para trabajar sobre uno mismo, aumenta la cooperación entre compañeros y la capacidad para la innovación” (p. 46). Por su parte, Tardif (2004) adhiere a un modelo de formación bajo una concepción del profesor como “práctico reflexivo”, es decir, sujetos capaces de producir saberes específicos a partir de su propio trabajo y además, saben deliberar sobre lo que acontece en su quehacer profesional. En este modelo, “la práctica profesional es un espacio autónomo de aprendizaje y de formación para los futuros prácticos, así como un espacio de producción de saberes y de practica innovadoras por los docentes con experiencia” (Tardif, 2004, p.212).

Barcena (2005) retoma las ideas de Schön para destacar la importancia de trabajar la práctica reflexiva en la formación de los profesores, subraya la naturaleza reflexiva de algunas profesiones, por ejemplo la enseñanza. Señala que “en las que no parece viable

la aplicación total del modelo de racionalidad tecnológica” (p.170), esto porque la práctica del docente se caracteriza por ser incierta, singular y muchas veces caracterizada por el conflictos de valores e intereses.

Dado lo anterior, la práctica del profesor exigirá deliberación frecuente, tal como lo sugiere Van Manen (2010). Así, para este autor, la reflexión en el campo educativo conlleva “una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de acción” (p.111), muchas veces incluso durante el desarrollo de la propia acción. De este modo, plantea que se debería favorecer de manera temprana, durante la formación de profesores, la adopción de una postura reflexiva ante la actuación profesional, pero al mismo tiempo, reconoce lo problemático de esta opción, dado que se observa “que apenas hay oportunidades para reflexionar concienzudamente con los compañeros sobre la práctica y el significado de las experiencias pedagógicas”.

Por su parte Altet (2010) plantea que la importancia que se le asigne a la práctica reflexiva depende del modelo de “profesionalismo docente” que fundamente la formación. En tal contexto, el modelo del profesional reflexivo subraya la importancia de la práctica reflexiva. Esto porque en este modelo la dualidad “teoría y práctica es sustituida por un movimiento de práctica teoría y práctica” (p.38), distinguiéndose el profesional de la educación por su capacidad de analizar su propia práctica, resolver problemas y crear cursos de acción no previstos incluso en medio del desarrollo de una acción profesional.

Por otra parte, los resultados en formación inicial de profesores demuestran que la formación debe partir de la práctica, procurando que se reflexione sobre acciones reales, porque los maestros se caracterizan por haber adquirido gran parte de sus conocimientos profesionales en el campo de la acción, es decir, a partir de su experiencia práctica. Así, “los maestros destacan, sea cual fuere su formación inicial- y las formas que ésta puede tomar son muy variadas- , la indecencia primordial de su formación práctica les ha permitido adquirir un conocimiento de lo que conviene hacer y de lo que conviene hacer” (p. 48).

De este modo, la práctica reflexiva se identifica con un modelo de formación basado en el análisis y reflexión sobre las prácticas vividas, “cuyo resultado produce saberes sobre la acción y los formaliza” Además, señala que dicho análisis puede llevarse a cabo mediante dispositivos que permitan traducir “en palabras las propias prácticas, tomar conciencias de éstas y adquirir conocimientos” En consecuencia, la formación se fundamenta en una relación trialectica entre práctica, la teoría y la práctica, dando origen a un saber pedagógico que es un intermediario entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos no conscientes, comprendiendo las siguientes dimensiones (p. 50):

- Una dimensión heurística, porque abren pistas de reflexión teórica y posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos.
- Una dimensión de problematización, puesto que permiten delimitar un problema.
- Una dimensión instrumental: saberes -herramientas, criterios de interpretación- que sirven para describir las prácticas y las situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia.
- Una dimensión de cambio, ya que estos saberes crean nuevas representaciones y en consecuencia, preparan para el cambio.

Del mismo modo, Sanjurjo (2012) destaca que por mucho tiempo se concibió que el aprendizaje de una práctica se pudiera lograr imitando a los expertos y aplicando la teoría directamente en los problemas de la práctica. Con el tiempo esto ha quedado descartado o limitado a acciones profesionales simples que no impliquen incertidumbre y complejidad. Esta manera de entender la práctica implica, entonces:

una forma distinta de concebirla construcción de conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlo, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia (p. 19).

En el contexto anterior, cobra importancia la práctica reflexiva, la que sobrepasa el concepto de reflexión que se limita a “procesos de evaluación, planificación y toma de consciencia de los procesos cognitivos realizados (p. 20).

Finalmente, hay que reconocer que la mayor parte de los discursos sobre la práctica reflexiva entienden que esta noción es clave para la profesionalización de la enseñanza y también, importante para la formación de profesores (Brockbank y McGill, 2008; Perrenoud, 2010). Hay que reiterar que no se trata de una reflexión que se produce de manera no sistemática, sino se trata de aquella reflexión que forma parte de una actitud analítica de la acción. De este modo, la noción de la reflexión que interesa comprender y promover en el campo de la formación de profesores es aquella que es parte de la experiencia.

6.2. El tipo de reflexión presente en la formación de profesores

Al revisar la literatura se observan esfuerzos por clasificarla reflexión, a fin de lograr una mayor comprensión de este proceso cognitivo. Inicialmente, Dewey ayudó a distinguir entre pensamiento reflexivo y otras formas de pensamiento. Posteriormente, Perrenoud en el campo de la formación de profesores delimitó el concepto de “reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción”.

En el contexto de aclarar la experiencia de reflexión en los profesores, cabe destacaren la década del 90’ el análisis de las tradiciones de la formación del profesorado en Estados Unidos, realizado por Liston Y Zeichner (1993), quienes propusieron la existencia de cinco tradiciones para la reflexión docente para en los programas de formación de los profesores. Se puede deducir de los análisis desarrollados, que cada uno de los tipos de reflexión identificados en los programas analizados obedecen a un tipo de racionalidad específica, tal como se aprecia en el cuadro 1.

Cuadro 1. Tradiciones de la reflexión en los profesores (Liston y Zeichner, 1993)

Tradición Académica

El profesores formado considerando de que es un especialista de una asignatura, es decir, debería tener un amplio conocimiento en un área disciplinar específica. En este contexto, el profesional de la educación reflexiona sobre los contenidos de las asignaturas que tiene que enseñar y se cuestiona cómo tiene que enseñarlos y de qué manera puede promover su comprensión en los estudiantes. Se puede apreciar que tras este tipo de reflexión predomina una racionalidad de tipo técnica.

Tradición de la eficacia Social

El profesor es formado para aplicar las estrategias docentes sugeridas por los especialistas. En este contexto, el profesional de la educación se cuestiona sobre la efectividad de las estrategias aplicadas en su contexto escolar y además, analiza hasta qué punto se logran las competencias o destrezas determinadas por la investigación, generalmente, en términos conductuales.

Tradición desarrollista

El profesor es formado según la premisa de que conocer la evolución del desarrollo del aprendiz constituye la base de la enseñanza y de este modo, se enfatiza la dimensión naturalista, creativa y de investigación en la formación del profesor. En este contexto, el profesor reflexiona a raíz de lo que observa en los niños y de acuerdo a ello, se pregunta y experimenta con la propia práctica docente para responder a los intereses, necesidades y pauta de desarrollo de los estudiantes.

Tradición reconstruccionista social

El profesor es formado para favorecer, de modo consciente, ideas y valores relacionados con el bien común y una distribución más equitativa de la riqueza en la sociedad. La reflexión se considera un acto político que contribuye a la realización de una sociedad más justa y humana o por el contrario, obstaculiza estos ideales.

Elaboración propia en base a Liston y Zeichner, 1993.

Por otra parte, Jay y Johnson, tal como se aprecia en el cuadro 2, proponen una tipología para la reflexión que incluye tres dimensiones que se articulan en torno al enfrentamiento de un problema en el contexto de la práctica docente: reflexión descriptiva, comparativa y crítica.

Cuadro 2. Tipología de la reflexión (Jay y Johnson, 2002)

Reflexión Descriptiva

El objeto de reflexión puede ser específico y explícito, como cuando los maestros saben que la planificación no está funcionando para sus alumnos y descubren que necesitan para hacer un cambio. Además, los problemas son vagos, como cuando los profesores perciben un tono resistente en una clase, pero no se sabe por qué y puede ser reconocido sólo a nivel intelectual o emocional.

Las preguntas que orientan este tipo de reflexión son: ¿Qué está sucediendo? ¿Qué no está funcionando? ¿Cómo losé? ¿Cómo me siento? ¿Qué es lo que no entiendo de esta situación? ¿Con qué objetivo se relaciona esta situación?

Reflexión Comparativa

Se trata de reformular el objeto-problema de la reflexión a la luz de puntos de vista alternativos, perspectivas de los demás o el resultado de la investigación. Así, un mismo asunto es visto desde distintos ángulos y surgen distintas soluciones. Un profesor con un enfoque técnico de la docencia, acepta un problema inmediatamente y se pone a tratar de resolverlo, un profesor reflexivo busca formas distintas de representar el problema y trata de conseguir una visión amplia que incluye, habitualmente, un cuestionamiento de sus propias creencias y orientaciones

Las preguntas que orientan este tipo de reflexión son: ¿Cuáles son los puntos de vista alternativos sobre lo que está sucediendo? ¿Cómo describen y explican este problema otras personas que participan directa o indirectamente de lo que está pasando? ¿Qué dice la investigación sobre el problema? ¿Cómo ayuda a comprender y mejorar la situación? ¿Cuáles son otras formas de enfrentar el problema? ¿Cómo solucionaron el problema otras personas?

Reflexión Crítica

La reflexión crítica es “movimiento” constante de volver a la propia comprensión del problema en cuestión después de analizarla desde distintas perspectivas. En otras palabras, habiendo considerado el asunto de diferentes maneras, uno hace un juicio o una opción entre las acciones, o simplemente integra lo que se tiene descubierto en una nueva y mejor comprensión del problema, considerando categorías políticas y sociales.

Fuente: Elaboración propia en base a Jay y Johnson, 2002

6.3. Niveles de reflexión docente

Existe suficiente evidencia que muestra lo deseable que es estimular una práctica reflexiva, tanto a nivel de la formación de los profesionales de la educación como durante el ejercicio de la profesión. En dicho contexto, se ha observado interés por valorar los niveles, características y alcance de los procesos reflexivos, existiendo varios autores que han propuesto jerarquías para el proceso de reflexión. A continuación, se muestran algunas de las propuestas en orden cronológico.

Un primer esfuerzo por ofrecer un conjunto de niveles para el proceso de reflexión es la propuesta de Van Manen (1977), quien ofrece una jerarquía para la reflexión basándose en la teoría de los intereses de Habermas, la que debería resultar coherente con el desarrollo profesional de los maestro. En consecuencia, describe tres niveles de reflexión que contemplan criterios diferentes que determinan los cursos de acción, los que se disponen en un continuo que va desde una reflexión técnica a una reflexión crítica, tal como se presenta a continuación:

Cuadro 3. Niveles de reflexión de Van Manen (1977)

Nivel 1. Reflexión basada en la racionalidad técnica

El profesor se centra en el examen de la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo con el fin de alcanzar unos fines dados. Se observa que en este nivel de la reflexión que no se problematiza a nivel del aula, la escuela y tampoco a nivel de la comunidad escolar”. En síntesis, interesa reflexionar sobre las variables y condiciones de la enseñanza, fundamentándose en una determinada base teórica- con la finalidad de regularla práctica docente.

Nivel 2. Reflexión basada en la racionalidad práctica

El profesor se centra en “explicar y clarificar las suposiciones y predisposiciones que subyacen a los asuntos prácticos, juzgando las consecuencias educativas que conlleva una acción. Se considera que toda acción va unida a un compromiso de valor particular orientado a ciertos “fines educativos”. En síntesis, se reflexiona sobre los significados y valores que están implícitos en la acción docente y las decisiones educativas, abriendo espacios para el debate y discusión sobre los principios y las metas educativas.

Nivel 3. Reflexión basada en una racionalidad crítica.

El profesor se centra “en el cuestionamiento de criterios o categorías morales y éticos que subyacen la acción práctica. Así, se cuestionan qué objetivos, experiencias y actividades promueven formas de vida comprometidas con la justicia y la equidad. En este contexto, se identifican las conexiones entre el aula y las condiciones sociales, evidenciándose las consecuencias políticas y morales sobre la educación. En síntesis, se promueve una reflexión que estimule en el ciudadano el propio control de sus actos, haciéndolo más consciente y autónomo.

Fuente: Elaboración propia en base a Van Manen (1977)

Cabe destacar, que Van Manen (1977) subrayó la importancia de plantearse como meta llegar hasta la reflexión crítica en el contexto del desarrollo profesional. Es más, relaciona cada uno de los niveles de reflexión con las etapas del desarrollo profesional, así un profesor principiante evidenciaría habitualmente una reflexión de tipo técnica y en cambio, un profesor experto debería evidenciar una reflexión de carácter crítica.

En el contexto de los procesos de formación de profesores, en específico en el ámbito de la formación práctica, correspondería estimular tanto, la reflexión práctica como crítica. Entendiendo que la primera se relaciona con el carácter deliberativo que implica el desarrollo de acciones docentes en el aula escolar real y la segunda, se relaciona una mayor autoconciencia y compromiso con asuntos morales, sociales y políticos de la educación. Además, se deberían promover espacios de formación que llevaran a los estudiantes de pedagogía, sistemáticamente, a pensar su práctica desde criterios que sobrepasen el interés por la enseñanza de contenidos disciplinares y se focalizaron en la

toma de consciencia de las implicancias sociales, morales y políticas de la actuación profesional.

Más adelante, en la década del 90 hay que destacar un estudio desarrollado por Hatton y Smith (1995) que proponen un conjunto de niveles para la reflexión, a partir del análisis de informes que desarrollan los profesores antes, durante y después de sus clases. De acuerdo a los resultados, categorizaron las narraciones asociándolos a tres niveles de reflexión de menor a mayor profundidad: reflexión descriptiva, dialógica y crítica (Anijovich, 2014). Aquí se destaca el rol que tiene la narrativa en la estimulación y explicitación de los procesos de reflexión, siendo este dispositivo la voz de la acción y uno de los principales instrumentos para reflexionar sobre ello.

Cuadro 4. Niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995)

Nivel 1. Descripciones no reflexivas

Se trata de un pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo, no se va más allá de la mera descripción de los hechos que suceden en el aula o de la propia biografía, es decir, corresponde a una descripción no reflexiva de los acontecimientos y acciones.

Nivel 2. Reflexión descriptiva

En este nivel la reflexión se centra en proveer razones que explican los hechos del aula, acciones docentes o ciertas decisiones, basándose en juicios y/o experiencias personales, más que en elementos teóricos o de la investigación. La reflexión descriptiva contribuye a que el maestro examine los conocimientos que tiene sobre los contenidos disciplinares, las habilidades docentes, entre otros.

Nivel 3. Reflexión dialógica

En este nivel la reflexión es concebida como una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones y estableciendo relaciones entre los hechos observados en el aula y el conocimiento producido en investigación. Se trata de una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de elementos teóricos para explicarlos e hipotetizar sobre ellos. Este proceso se puede llevar a cabo de forma individual o con los pares, siendo clave explorar formas alternativas de actuación.

Nivel 4. Reflexión crítica

En este nivel, la reflexión se centra en develar las razones que fundamentan la toma de decisiones y analiza las situaciones y el trabajo profesional, considerando aspectos históricos, sociales, éticos y políticos. Contempla, también, la consideración de los efectos que tiene la propia acción y toma en cuenta aquello para las acciones futuras.

Fuente: Elaboración propia en base a Hatton y Smith (1995)

Los resultados del estudio desarrollado por estos autores, constataron que la mayoría de los profesores muestran una reflexión de tipo descriptiva y una menor proporción de ellos, llega a un nivel de reflexión crítica.

Cabe señalar, que esta propuesta de niveles de la reflexión basada en el análisis de la escritura, constituye un valioso aporte para estimar el nivel de reflexión que alcanzan los estudiantes de pedagogía. Esto es, particularmente importante, cuando se considera que en Chile predominan los dispositivos narrativos para estimular la reflexión docente a nivel de la formación inicial de profesores. Así, es frecuente observar que se utiliza el diario docente, el portafolio y los incidentes críticos. En consecuencia, la definición de niveles de reflexión propuestos por estos autores permitirían caracterizar el nivel de reflexión de los estudiantes y trazar una trayectoria que los inste a avanzar hacia un nivel de reflexión que sobrepase el carácter técnico que predomina actualmente, tanto en los estudiantes en formación, como en los estudiantes de pedagogía.

Más recientemente, Larrivee (2008) también se interesó por identificar niveles de reflexión en los profesores proponiendo un continuo que se inicia con la pre-reflexión y culmina en la reflexión crítica, tal como se aprecia en el cuadro 5.

Cuadro 5. Niveles de reflexión de Larrivee (2008)

Nivel 1. Pre Reflexión

En este nivel el profesor interpreta las situaciones en el aula sin conectarlas a otros eventos y además, opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. Además, reacciona ante las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la teoría o la investigación.

Nivel 2. Reflexión superficial

En este nivel el examen del profesor se limita a cuestiones tácticas relativas a la mejor manera de lograr los objetivos y estándares predefinidos. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no con la teoría y tampoco, con la investigación. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes

Nivel 3. Reflexión pedagógica

En este nivel el profesor está pensando constantemente en cómo las prácticas de enseñanza están afectando el aprendizaje de los estudiantes y la forma en que puede mejorar su acción docente para que todos los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. La reflexión se centra en el cuestionamiento de las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos la conexión es entre principios teóricos. Además, la práctica y la reflexión son guiadas por un marco conceptual pedagógico.

Nivel 4. Reflexión crítica

En este nivel el profesor examina las implicaciones morales y éticas de las prácticas de enseñanza en los estudiantes y además, analiza las condiciones sociales en que la acción docente se desarrolla. El profesor analiza conscientemente, tanto sus creencias, valores personales y el condicionamiento cultural que pudiera estar afectando su práctica docente. Igualmente, está preocupado de conectar la promoción de los ideales democráticos con la enseñanza en las distintas disciplinas.

Fuente: Elaboración propia en base a Niveles de reflexión de Larrivee (2008)

Es interesante destacar que Larrivee no concibe la reflexión como una jerarquía propiamente tal o como *continuum* que los profesores recorren de un modo lineal, por el contrario propone que los profesores pueden estar en más de un nivel de reflexión en forma simultánea. Además, destaca la importancia de que los profesores en formación y los profesores nóveles deben ser acompañados en este procesos de desarrollo de las habilidades reflexiva.

En el cuadro 6 se presenta la propuesta de Moon (2007), quien se centró en el diseño de un conjunto de ejercicios de escritura para introducir a los estudiantes de pedagogía en la práctica reflexiva y estimular una reflexión con mayor profundidad. A partir del análisis de la escritura propuso cuatro niveles de reflexión.

Cuadro 6. Niveles de escritura reflexiva (Moon, 2007)

Nivel 1 Escritura Descriptiva

Este es un relato que narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información relacionada a un contexto externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.

Nivel 2 Escritura Descriptiva con alguna reflexión

Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.

Nivel 3 Escritura Reflexiva 1

Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad.

Nivel 4 Escritura Reflexiva 2

El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva, en que se tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento. Además, se reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico, social y político y se observa un diálogo interno del autor.

Fuente: Elaboración propia en base a Moon, 2007.

Modelos para estimular la reflexión docente

Los esfuerzos no solo se han centrado en distinguir conceptualmente y epistemológicamente, qué es la reflexión, estableciendo tipos de reflexión y niveles de desarrollo de esta capacidad. Hay también autores que han propuesto modelos para estimular el desarrollo de la reflexión, tanto durante la formación inicial del profesor como durante la etapa de desarrollo profesional en el contexto del ejercicio de la docencia.

El interés por definir modelos para estimular la reflexión se basa en la creencia de que el desarrollo profesional requiere de un alto componente autocrítico e implicación, compromiso y por ello, resulta relevante saber cómo estimular la experiencia reflexiva. Además, se requiere de estrategias y dispositivos que faciliten una reflexión más profunda que sobrepase el nivel instrumental y los sitúe en los niveles más altos de la reflexión.

Inicialmente se presentarán modelos usados para estimular la reflexión en profesores en servicio y luego, se destacarán experiencias desarrolladas más recientes referidas a la estimulación de la reflexión en el contexto de la formación de profesores.

6.4. Modelo de reflexión para el profesor (Sparks-Langer y Colton, 1991)

El modelo de estos autores se configura como un ciclo de conocimiento que se inicia cuando el profesional de la educación se implica más allá de lo habitual y entonces, se desencadena un ciclo que se caracteriza por las siguientes etapas:

- Observa y reúne información sobre su práctica docente y el contexto en que sitúa profesionalmente.
- Analiza y cuestiona tal información a partir del conocimiento profesional que posee en un momento determinado.
- A partir del análisis anterior propone hipótesis para explicar lo que observa en la práctica.
- Idea y desarrolla un plan de acción en que ponen a prueba las hipótesis planteadas en el paso anterior, posteriormente, conforme a lo observado se puede iniciar el nuevo ciclo.

Se puede apreciar en el modelo anterior, que lo que se estimula es la observación de la realidad, su problematización a través de la formulación de hipótesis y el desarrollo de un plan de acción orientado a poner a prueba la proposición, generando un nuevo conocimiento profesional. Se puede concluir que se ajusta este modelo a la línea de trabajo en que se unen la investigación, reflexión y la acción.

En una perspectiva diferente que parte de la auto-observación, continúa con el análisis de la propia práctica y culmina con la transformación de la práctica del docente, se propone otro tipo de modelo de desarrollo de la práctica reflexiva que se describe a continuación.

Ciclo de enseñanza reflexiva (Smyth, 1991)

Este autor propone centrarse en la propia historia personal como punto de partida para iniciar una experiencia de reflexión docente y ofrece un ciclo que concibe como parte del desarrollo profesional y que consta de cuatro fases que se desarrollarán a lo largo de la práctica docente y que se pueden caracterizar del siguiente modo:

- Fase de descripción

Esta fase se centra en recoger datos sobre la vida profesional, es decir, se escribe y reflexiona sobre la experiencia, momentos claves que configuran la propia historia como profesor. Se trata de dar respuesta a la pregunta ¿qué hago y cómo lo hago? Esto se recoge en una narrativa, ya sea en un auto informe, diario docente u otro, permitiendo acceder a los conocimientos, creencias, objetivos, intenciones y principios que se tienen sobre la práctica docente.

Se puede apreciar en esta etapa una aproximación a la realidad que lleva implícito un nivel de reflexión y argumentación.

- Fase de información/explicación

En esta fase lo central es la búsqueda de las teorías que guían las prácticas descritas anteriormente. Se trata de develar los principios teóricos y también el saber práctico que posee el profesor y que fundamenta su acción profesional. De dar respuesta a la pregunta ¿qué significa esto y por qué y para qué lo hago?

En esta etapa se visibilizan la teoría en uso y la teoría declarada por los profesores y así, el profesor se hace más consciente de lo que se dice que guía la práctica, lo que se desea como tendencia, lo que se piensa y no se dice y lo que la orienta realmente. Aquí, se evidencia un esfuerzo consciente importante por reflexionar sobre la práctica y justificar lo que se hace, favoreciendo procesos de problematización, profundización y reconstrucción narrativa del sentido de la propia práctica. Así, el profesor en esta etapa da significado a lo que sucede en la clase y fuera de ella.

- Confrontación

Hasta aquí el ciclo consigue hacer explícitos los principios subyacentes de la práctica, favoreciendo la comprensión de la propia acción profesional, pero este ciclo aspira a sobre pasar este nivel y se propone la reconstrucción y transformación de la identidad y del sentido de la práctica del profesor. Con tal propósito, se trata de generar un debate abierto con otros profesores orientado a comprender ¿Cómo se ha llegado a ser así? ¿Qué hay detrás de eso? ¿Qué consecuencias tienen dichas prácticas? ¿Qué tipo de práctica social expresa estas ideas? ¿Qué intereses están presentes en estas prácticas?

Al enfrentarse a sí mismo o con otros surgen nuevas interrogantes y visiones sobre las prácticas, las que en ocasiones pasan desapercibidas o constituyen rutina naturalizadas en el centro educacional. Así, en el contexto de este diálogo se visibilizan tensiones, incongruencias que llevan a buscar cambios o soluciones que produce un mayor compromiso moral y ético con su práctica docente.

- **Reconstrucción**

En las etapas anteriores se han detectado, analizado con detenimiento y consensado visiones sobre determinados ámbitos y principios que se deben reorientar, por lo que en este momento los profesores se centran en responder a la pregunta ¿cómo podría hacer las cosas de una manera diferente? Se parte así, de la reconstrucción de un acuerdo sobre cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente y también, determinar qué es lo que se debe mantener.

Es un ciclo en que el profesor reestructura su acción profesional, sus supuestos, principios, justificaciones, modificando de este modo su marco teórico y de acción, al tiempo que se apropia de su experiencia práctica en la perspectiva de un incremento de su desarrollo profesional.

Se aprecia en esta propuesta el interés por empoderar a los profesores para que sean ellos mismos los que monitoreen su desempeño profesional respondiendo de este modo a un mayor compromiso con el entorno social, económico y político de su práctica educativa. En otras palabras, estos profesionales deben estar abiertos a la confrontación crítica y autocrítica de su práctica a fin de lograr un mejoramiento permanente de su acción profesional.

Más recientemente, Domingo y Gómez (2013) está proponiendo el Método R5 sugiere una propuesta para mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal. Este método se configura en torno a cinco fases basadas en la noción de “profesional reflexivo” propuesto por Schön. Así, este método analiza la práctica individual para luego regresar a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido.

- R1 Fase 1 de Reflexión.

Realidad vivida en el aula para reflexionar. Se selecciona una situación práctica del aula que se quiere analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.

- R2 Fase 2 de Reflexión.

Reconstruir el hecho a posteriori. Reconstruir la experiencia a posteriori. Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo, es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándoles a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionar su planificación inicial.

- R3 Fase 3 de Reflexión.

Reflexión individual autorregulado. Se refiere a la práctica individual reflexiva que incluye los elementos constitutivos del pensamiento práctico de Donald Schön.

- *Conocimiento en la acción.* Conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente-cognitivo, vivencial, teórico y experiencial, emocional- que se pone en funcionamiento de forma espontánea en la acción profesional y que no explicitamos verbalmente.
- *Reflexión en acción.* Cuando un desencadenante, hecho o percepción, provoca que el docente, sin detener la acción, deba cambiar su rutina. El detonante que ha captado le hace reflexionar mientras actúa; le hace revisar, decidir qué hacer, y decidir cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.
- *Reflexión sobre la “reflexión en la acción”,* se analiza a posteriori la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención, si se volviese a dar el caso.

- R4 Fase 4 de Reflexión.

Reflexión compartida, supone la interacción y contraste con otros colegas, el conocimiento teórico de uno mismo. Este momento activa y despliega la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigostky.

- R5 Fase 5 de Reflexión.

Planificar la nueva intervención, se trata del momento en que se idea la nueva intervención y optimiza la propia práctica, fundamentándose en las siguientes interrogantes: ¿qué he aprendido de esta situación práctica? ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención? ¿Con qué conocimiento teórico relaciono la experiencia vivida en el aula? ¿Cómo esta experiencia influye o modifica mis conocimientos teóricos? ¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación? ¿Qué elementos subyacentes considero que debería variar o superar o mantener? ¿Haría algo de lo que he hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?

Por su parte, Korthagen (2010) propone una nueva concepción de la formación para los profesores que ha denominado “formación realista del profesorado”. En esta propuesta se describe una forma de aprendizaje a partir de la experiencia que se fundamenta en una experiencia reflexiva.

El planteamiento de este autor se basa en el enfoque realista de la enseñanza de matemática en escuelas e institutos desarrollados por Freudenthal (1991, citado por Korthagen, 2010) y en base a ello propone cinco principios para la formación realista para el profesorado:

- El punto de partida son las interrogantes que emergen de la práctica y que experimenta el profesorado en su contexto real de aula. La formación se inicia con las observaciones de los profesores en situaciones concretas de su aula. A partir de dichos planteamientos inductivos, la formación realista pretende relacionar éstas experiencias con las gestalts de los profesores.
- La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática. Korthagen (2001) define “el aprender de las experiencias” como adquisiciones de conocimientos, actitudes y habilidades con respecto a uno mismo y su entorno, a

través de observaciones propias o mediante una reflexión sistemática. En este proceso cinco fases que se caracterizan por:

- Acción o experiencia
- Mirar hacia atrás, en otras palabras hacia la acción
- Tomar consciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación
- Buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar
- Comprobar su eficiencia en una situación

El aprendizaje es un proceso social e interactivo. El hecho de compartir experiencias implica que el aprendiz descubra otras posibles maneras de estructurar sus experiencias al comparar sus prácticas con la de los demás y poder recibir retroalimentación de los otros compañeros:

- Se distinguen tres niveles en el aprendizaje en la formación del profesorado y se debería trabajar en estos.
- Nivel de Gestalt, cuando alguien reacciona sin pensarlo mucho, la reacción se basa en las necesidades, valores, opiniones, sentimientos y tendencias a reaccionar que se produce de manera inconsciente, así se hace evidente el peso de la sabiduría docente.
- Nivel de esquema, cuando alguien reflexiona sobre una situación. Esta reflexión puede darse durante la acción o a continuación de esta. Cabe destacar, que la condición para que esta devenga recae en el hecho de que la reflexión debe fundamentarse por vía de la phronesis o sabiduría de la práctica basada en la percepción de una situación determinada y no por la vía del conocimiento de tipo teórico y abstracto.
- Nivel de teoría, aquí se permite construir un orden lógico en base a los conocimientos subjetivos disponibles. La reflexión epistémica permite la generación o enriquecimiento de esquemas de conocimiento, permitiendo la obtención de una teoría coherente y la comprensión de determinadas situaciones

dentro de un marco lógico. Se trata de un entendimiento del conocimiento y no de la habilidad de aplicación del conocimiento.

Se analiza las relaciones conceptuales dentro de un esquema individual o se vinculan numerosos esquemas para obtener una teoría coherente. En la formación realista se considera al profesorado en formación personal con una identidad propia, lo que fomenta la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional. En sus planteamientos formativos el eje es la persona y se fomenta la auto comprensión y el control del autodesarrollo profesional. Así, se contribuye a desarrollar la propia identidad profesional para que el profesorado tenga una conciencia de sí mismo. De este modo, los encuentros con los demás permitirán el reconocimiento de que no son individuos inconexos, sino que forman parte de un grupo social.

CAPÍTULO VII. RECURSOS Y DISPOSITIVOS PARA REFLEXIONAR

Capítulo VII. Recursos y dispositivos para reflexionar

Se evidencia una gran diversidad de significados que se le da a la reflexión docente (Schön, 1992, 1998; Perrenoud, 2004; Dewey, 1989) lo que dificulta la construcción de elementos de consenso respecto de los principios del desarrollo de una práctica reflexiva. Esto podría explicar que en el ámbito educativo, se pueda observar una gran diversidad de dispositivos que se han utilizado para estimular la reflexión docente a nivel de la formación inicial de profesores. A continuación, se desarrolla una descripción de las principales estrategias y dispositivos utilizados para elicitación de la reflexión docente.

7.1. La escritura y la reflexión docente

7.1.1. La narrativa

La narrativa en los últimos años ha cobrado una gran importancia en el campo de la investigación cualitativa y desde allí, ha sido transferida como un dispositivo que favorece procesos de aprendizaje, reflexión y resignificación de sí mismo y de la realidad educativa.

En educación el reconocimiento de la narrativa de acuerdo a Caporossi (2012) está relacionado con su condición humana fundamental, dado que la narración está presente en las acciones humanas, los sentimientos que dan sentido a cualquiera situación. Así, narrativa es una de las operaciones de construcción de sentido que posee la mente, siendo un rasgo distintivo de los seres humanos de acuerdo a MacEwan y Egan (1998). Estos autores agregan que la narrativa permite bucear por debajo de las apariencias, accediendo a pensamientos, sentimientos e intenciones de los sujetos.

La centralidad de la narrativa es la acción humana y ésta queda caracterizada por la pluralidad humana-intersubjetividad-, la naturaleza simbólica de las relaciones a través del lenguaje y el carácter volitivo de este tipo de acción a raíz de lo anterior se propone:

Las narrativas son acciones humanas que se dan en la intersubjetividad, con otros diversos, en la pluralidad, como algo que nace en un mundo que ya existe.

Estas acciones son puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, políticas y económicas que dan nuevo sentido a lo vivido (Caporossi, 2012, p.110).

Además, al narrar se recuperan las acciones vividas, adquieren voz los acontecimientos, se resignifican las experiencias y se construye realidad. En este sentido, la autora destaca la narrativa como un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente, la comprensión y el mejoramiento de la práctica profesional de este. A sí mismo, la narrativa posibilita volver a mirar el propio proceso de enseñanza, volver a la práctica con nuevos ojos, cuestionar la acción, buscar el “por qué” y los “para qué”, constituyéndose así en un dispositivo que se fundamenta en la reflexión acerca de la práctica profesional y en cómo se construye dicho conocimiento.

Así, la narrativa reflexiva toma como objeto la acción que reingresa a la persona a través del pensamiento y que también, puede referirse a la acción futura Ricoeur (2003 citado por Caporossi, 2012) agrega que la narrativa es un proceso metacognitivo que:

Posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes (p.112).

En síntesis, la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto: es decir, “posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso del conocimiento del proceso de construcción profesional” p. 113 (Caporossi, 2012).

A continuación, se describirán a modo de ejemplo tres estrategias que tienen como base la escritura para estimular el pensamiento reflexivo en el contexto de la formación de los profesores.

7.1.2. Diarios de formación

Un diario docente es un documento que reúne las reflexiones de los estudiantes sobre su proceso de formación. Debe mostrar las ideas más importantes que descubre sobre las habilidades y competencias docentes que va adquiriendo y cómo las va desarrollando. Además, incorpora juicios críticos sobre determinados aspectos del proceso formativo y su propia formación (Del Pozo, 2012).

Así, para Zeichner y Liston (1999) uno de los componentes curriculares que promueve la reflexión es el diario docente, donde los estudiantes reflejan sus impresiones, sus cuestionamientos la evolución de su formación. En éstos se registran ideas, pensamientos y creencias que los estudiantes experimentan, y se comparte su contenido con los formadores o supervisores, entregándole a estos, información sobre lo que piensan acerca de la enseñanza y además, la percepción de su evolución como profesores.

Los diarios se definen como un instrumento que recoge la experiencia o puntos de vista del autor sobre procesos más significativos en los que está implicado. Además, subraya la importancia de la relación que se puede establecer entre el conocimiento práctico y el disciplinar, lo que favorece la reflexión y la toma de decisiones más fundamentada.

Por otra parte, Zabalza (2005) utiliza el concepto de diario de clase y lo define como documentos en que los profesores y profesoras recogen impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases. De este modo, un diario sería un documento que supone el registro periódico sobre aspectos significativos del trayecto de formación. Este autor reconoce que los diarios de clase son una importante oportunidad para acceder al mundo vivido de los docentes y a la explicitación de los dilemas de la práctica. En el contexto de la formación inicial docente constituyen entonces un buen dispositivo que permite ir monitoreando como el estudiante de pedagogía enfrenta dilemas y se va ajustando a los requerimientos de las acciones docentes que va experimentando paulatinamente cuando se incorpora en el campo de la actuación profesional.

Más recientemente Del Pozo (2012) plantea que el diario docente es un ejercicio de escritura reflexiva sobre el trabajo docente que puede ser utilizado desde la formación

inicial de profesores. En general, se ha observado que el contenido de los diarios de los estudiantes de pedagogía se refiere a ciertos temores, expectativas, dilemas, preocupaciones sobre la enseñanza de la disciplina, la gestión de la clase o el enfrentamiento de un grupo social en particular.

Por su parte, Caporossi (2012) se refiere al diario de clase al igual como un documento personal y autobiográfico del docente, siendo una producción escrita que incluye diversos asuntos relacionados con la experiencia de la enseñanza. Así, los diarios tratan sobre ideas, creencias, opiniones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas entre otros. Este dispositivo es un cuaderno, una libreta u blogs en que un profesor o un estudiante en formación, puede desarrollar anotaciones libres o guiadas como en el caso de los procesos de formación de profesores en que se utiliza este dispositivo para estimular el para estimular el aprendizaje basado en la experiencia mediada por la reflexión.

Así, tal como lo plantea Anijovich y Capelletti (2014) el diario de formación es un registro de las experiencias vivida por los futuros docentes y de este modo estimula la reflexión sobre la acción -acciones llevadas a cabo- visibilizando los modos de pensar, los supuestos y creencias sobre qué es enseñar y qué es aprender y cómo se articulan ambos procesos. Por otra parte, Del Pozo (2012) plantea que los dos grandes objetivos del diario docente son:

- Propiciar que los estudiantes valoren su aprendizaje a través de la reflexión en torno a su proceso formativo y reflexionar sobre las experiencias que contribuyen a su desarrollo como aprendiz. p. 46.
- Por otra parte, la información que provee el diario docente ofrece información al formador sobre aspectos que pueden estar limitando o fortaleciendo el aprendizaje de la enseñanza, de modo tal que el tutor o formador puede reorientar sus estrategias, a fin de responder mejor a las necesidades particulares de cada estudiante.

En cuanto a la elaboración de un diario docente, entendido como un dispositivo narrativo, está abierto a diversos formatos que suelen compartir los siguientes componentes de acuerdo a Caporossi, 2012:

- Descripciones de lo sucedido, sentimientos, percepciones y pensamientos.
- Reflexiones sobre lo descrito, preguntas e interpretaciones posibles.
- Articulaciones desde las cuales pensar y comprender la práctica.

Es importante reiterar que el diario docente ha sido ampliamente investigado y en dicho contexto, cabe destacar a Hatton y Smith (1995), quienes analizaron diarios docentes y a partir de sus resultados identificaron cuatro niveles de reflexión en los profesores: descripciones no reflexivas, reflexiones descriptivas, reflexión dialogada y reflexión crítica.

Por otra parte, existen recomendaciones que hacen los investigadores para el uso del diario docente con fines reflexivos como las siguientes:

- *Para el proceso de escritura*

Inicialmente mostrar diarios docentes de estudiantes de generaciones anteriores e instarlos a escribir sobre el recorrido que han hecho en sus prácticas y motivarlos a continuar escribiendo en forma sistemática durante el periodo académico correspondiente. Además, se sugiere leer el diario en forma individual y también, en parejas o en un grupo más amplio para despertar nuevas ideas que les permitan analizar sus prácticas. Se sugiere durante el ejercicio de escritura:

- Elegir un cuaderno o blogs de uso exclusivo para el diario.
- Escribir inmediatamente después de la clase, para tener la vivencia más cercana y registrar pensamientos, sentimientos y situaciones experimentadas.
- Escribir sobre la clase siguiendo el orden cronológico de esta, desde el inicio al cierre o analizando antecedentes críticos.
- Incluir descripciones de asuntos no previstas, es decir, ¿qué esperaba y qué sucedió?
- Incluir reflexiones sobre lo desarrollado, en términos de hipótesis acerca de lo ocurrido, de preguntas y de respuestas provisionales.

Para el registro

Se invita a los estudiantes a incluir el registro de procesos de pensamientos previo e inmediatamente posterior a los diferentes momentos de la práctica de la enseñanza. Los alumnos eligen libremente cuando iniciar el registro, al incorporarse al centro, al planificar sus clases o al iniciar el desarrollo de la unidad.

Las autoras advierten que las reacciones de los estudiantes reaccionan de diferentes formas ante la propuesta de trabajar con el diario docente: algunos sienten que no van a saber cómo hacerlo, otros lo rechazan porque piensan que es un trabajo extra y otros se motivan ante el desafío. Todas estas reacciones deberían tomarse en cuenta y negociar con los estudiantes aspectos de esta tarea que favorezcan una percepción más positiva de la actividad.

▪ *Para el cierre de escritura*

Una vez finalizado el proceso de escritura del diario las autoras recomiendan tomar distancia con el diario y analizarlo como un documento que es susceptible de ser analizado en términos teóricos y además, mostrar evidencia de la reflexión alcanzada.

Las autoras proponen distintas consignas para la finalización del diario docente:

- Entregar el diario y seleccionar un fragmento significativo respecto al proceso formativo y escribir una reflexión acerca del mismo. ¿De qué te diste cuenta? ¿Qué te permitió aprender del desempeño docente? ¿Qué aspecto de tu acción docente cuestionaste? ¿Qué nuevas preguntas a partir de la experiencia vivida?
- Otra consigna es invitar a los estudiantes a escribir de manera global sobre los aspectos que valoran de la formación que ha quedado en evidencia en el diario y a partir de ello, presentar un conjunto de preguntas que consideran que deberían continuar reflexionando.

Además, es importante recalcar el rol que tiene el tutor o formador en este proceso de escritura. En este sentido, se recomienda que las preguntas y señalamientos que se

hagan estimulen la reflexión, a fin de que profundice en la experiencia y a través del proceso de reflexión se constituya en una oportunidad de aprendizaje.

Además, cabe destacar que el rol del formador cuando se reconoce que él o ella constituye la “voz” con la que los estudiantes de pedagogía dialogan, discuten, se interrogan, se cuestionan y examinan sus creencias pedagógicas y didácticas. En este sentido, es importante destacar que tanto la escritura como el diálogo con otro favorece procesos de autoconocimiento y de resignificación de sí mismo, cuando mediante la reflexión se toma distancia consigo mismo y con la realidad educativa, posibilitando su análisis y conocimiento.

Se puede desprender del análisis anterior, que la escritura de diarios de formación que se centra en “la experiencia” durante la formación pedagógica estimulan:

- El aprendizaje experiencial a partir de las situaciones vividas en los centros de práctica, solo si la escritura va unida a la reflexión, constituyéndose la experiencia un objeto de reflexión.
- Un diálogo entre las experiencias vividas en los centros educativos y los saberes que se aprenden en la universidad, reconociendo el quiebre o distanciamiento entre lo teórico y lo práctico.
- La práctica reflexiva cuando el diario docente se constituye en el eje de la práctica y por lo tanto, los estudiantes escriben en forma permanente su experiencia en el seno de las asignaturas de práctica en el plan de estudio.
- La construcción de conocimiento profesional y una mayor disposición al cambio de la práctica docente producto de la experiencia reflexiva estimula este dispositivo de formación.
- Tomar conciencia del nivel de reflexión que tienen los estudiantes desde la perspectiva de los formadores y también, desde la propia percepción, favoreciendo el establecimiento de metas personales al respecto.

A nivel nacional se puede observar que en la formación inicial se utilizan los diarios de formación. El propósito de esto es estimular la experiencia reflexiva, sin embargo aún queda pendiente investigar cómo utilizar este dispositivo para estimular un nivel de reflexión que sobrepase el nivel técnico que prevalece entre los estudiantes de pedagogía.

7.1.3. Incidentes Críticos

Un incidente crítico consiste en una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo experimenta y lo moviliza a adoptar alguna medida de urgencia, la cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada (Maestro y Monereo, 2014). En particular, los incidentes críticos en contextos educativos son acotados en el tiempo y muchas veces incluyen un factor emocional importante, siendo difíciles de superar y en ocasiones hasta implican la revisión de la identidad profesional, las concepciones y los sentimientos de lo que significa ser profesor (Everly y Mitchell, 1999).

Otro autor definió el incidente crítico como una experiencia no planificada que puede convertirse en objeto de investigación por parte de los docentes, con el propósito de construir un conocimiento que puede ser tomado en cuenta en situaciones futuras similares. En este sentido, el trabajo con incidentes críticos promueve la reflexión docente y además, repercute directamente en el desarrollo profesional, dado que dicho conocimiento prepara mejora para mejorar las estrategias pedagógicas y estimula la adopción de prácticas preventivas.

Monereo, Álvarez y Weise (2013) señalan la importancia de distinguir los incidentes críticos de conceptos afines como eventos, rutinas y conflictos. Los eventos son situaciones inesperadas y se diferencian de las rutinas, porque éstas son situaciones habituales antes las cuales el profesor responde de manera habitual y en que siente que tiene control y seguridad. Por otra parte, los conflictos pueden ser esperados o no y la mayoría de las veces se experimentan de modo negativo.

A diferencia de los conceptos anteriores, el incidente crítico la mayoría de las veces es inesperado, se caracteriza por la falta de control emocional y hace que el profesor reaccione de forma extemporánea o inadecuada.

En general, se observa que los incidentes críticos se asocian a procesos de reflexión que en ocasiones se sitúan en el ámbito de la identidad profesional y por lo tanto, pone en cuestionamiento los modos de pensar y actuar de los profesores. Además, éste tipo de eventos predisponen al cambio y por lo tanto, se deberían generar espacios formales para lograr una mayor reflexión sobre las creencias y supuestos que están a la base de éstos.

Por su parte, Tripp (1993 citado por Del maestro y Monereo, 2014) plantea que no son situaciones independientes del observador, sino que son generadas por el modo de mirar un suceso y por ello, lo crítico corresponde a la interpretación que hacemos de una situación inesperada.

El incidente puede ser real o puede ser presentado como un caso, estimulando por ejemplo durante la formación inicial el estudio de diversas situaciones educativas y la discusión acerca de las diferentes opciones de resolución de la situación. De este modo, también estimula la reflexión y toma de consciencia respecto de creencias, supuestos que están implícitos en las situaciones que se analizan (Davini, 1995).

Igualmente, Fernández, Elortegui y Medina (2003) caracterizan los incidentes críticos como una estrategia de formación y de perfeccionamiento para los profesores o estudiantes de pedagogía. Esta consiste en la presentación de situaciones de enseñanza en forma escrita, las que se analizan. De este modo el incidente crítico de acuerdo a estos autores promueve de acuerdo a Anijovich y Capelletti, 2014, p.46:

El análisis y la reflexión sobre la práctica docente y un conocimiento más profundos sobre la realidad de la misma. En este contexto el tratamiento de los incidentes críticos permite desarrollar una dinámica de grupo donde los profesores noveles explicitan su postura sobre aspectos recurrentes en la práctica docente.

Por otra parte, Rosales (2000 citado por Anijovich y Capelletti, 2014) destaca que es valioso el trabajo con incidentes críticos en el caso de estudiantes de pedagogía y de profesores en servicio fundamentalmente porque:

- Permite identificar las situaciones que son significativas desde la perspectiva del estudiante o profesor en su primer periodo de contacto directo con la realidad educativa local.
- Destaca situaciones que habitualmente no se analizan en los programas de formación.
- Constituye el punto de partida para el debate y la reflexión sobre aspectos de la práctica docente, utilizando principios teóricos de interés pedagógico y didáctico.
- Constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad del profesor para tomar decisiones especialmente en el campo de la didáctica.

Es interesante describir cómo el incidente crítico de acuerdo a Shulman (2002 citado por Anijovich y Capelletti, 2014) puede integrar la concepción de un caso externo y como un suceso vivido por el propio docente.

En la primera etapa los docentes escriben incidentes críticos reales que han experimentado y que constituyeron un problema que provocó una importante reacción emocional cuando se generaron. Luego analizan y revisan la narración del incidente crítico, ya sea individual o en grupo, favoreciendo la reflexión y cuestionamiento de sus propios supuestos, creencias y principios que guían su acción docente. Además, el resto de los profesores que participan de la experiencia contribuyen a enriquecer el caso, a partir de actividades de revisión y retroalimentación colaborativa sobre los escritos de los casos que producen sus pares profesionales.

En la segunda etapa, los incidentes críticos tomados de la experiencia de los docentes se transforman en casos que pueden ser utilizados como instrumentos de análisis y reflexión con estudiantes de pedagogía. Esto tiene por objetivo que estos

acontecimientos, vividos por profesores en servicio, se conviertan en oportunidades para reflexionar y aprender de la práctica docente real.

7.1.4. Portafolio Docente

Actualmente, se reconoce que el uso del portafolio es un recurso útil para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como para la formación y evaluación de los profesores en servicio. Se asocia, así, a procesos de autorregulación, metacognición y evaluación de pares entre otras funciones.

En general, el portafolio se ha usado con fines de certificación o acreditación de los profesores o estudiantes de pedagogía, pero más recientemente se ha reconocido que dicho recurso favorece la identificación de problemas, aumenta la comprensión y mejoramiento de la enseñanza, cuando se asocia a procesos reflexión y autoevaluación.

En consecuencia, el portafolio se concibe como una herramienta formativa, cuando deja de ser solo un conjunto de evidencia y por el contrario, se usa para estimular la práctica reflexiva, los procesos metacognitivos, la evaluación como instrumento de mejora, y los sistemas de apoyo y seguimiento como la tutoría o acompañamiento (Pozo, 2012).

El portafolio docente tiene su origen en el campo de los diseñadores y de las artes-arquitectos, diseñador, fotógrafos y músicos-y se concibe como un instrumento que permite mostrar el desarrollo de un trabajo, evidenciar creatividad y evolución profesional. Es un recurso que en el ámbito educativo fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores en la década de los 80' y posteriormente se difundido en todo el mundo.

El portafolio es usado por y con los profesores como un instrumento que refleja el desarrollo académico, profesional y personal del profesor. Así, se usa el portafolio como una colección de evidencias en diferentes soportes que documenta un proceso de aprendizaje, las competencias y la práctica reflexiva en un momento determinado (Del Pozo, 2012). También, es definido como una descripción objetiva de la evaluación-

fortalezas y debilidades-de las prácticas docentes, permitiendo emitir un juicio sobre la calidad del ejercicio de la docencia (Seldin, 1991).

Arbesú y Gutiérrez (2014) destacan dos tipos de portafolios:

- El portafolio diseñado exclusivamente para recoger evidencia que sustente procesos de acreditación, y que se relacionan con la evaluación sumativa, interesada en el producto o resultado del aprendizaje y su certificación (p.108).
- El portafolio de formación, que alude a “un tipo de instrumento formativo, puesto que su finalidad es promover un proceso reflexivo y de autoevaluación, entonces su importancia radica no tanto en el producto, sino en el desarrollo de la experiencia reflexiva asociada a este instrumento (p. 108).

Por otra parte, Del Pozo (2012) propone la existencia de tres tipos de portafolios utilizados con los estudiantes de pedagogía y los profesores en ejercicio.

Tabla 3. Tipos de portafolios

Portafolio de aprendizaje	Portafolio de presentación	Portafolio de evaluación
<p>Este tipo de portafolio es el que se asocia con procesos de reflexión, en que se articula experiencia, reflexión y aprendizaje.</p> <p>Este instrumento incluye trabajos que muestran la reflexión y los progresos del aprendiz en un periodo de tiempo determinado.</p> <p>Se elabora el portafolio siguiendo la estructura de un diario. Se añaden documentos, observaciones y todo tipo de evidencia del progreso.</p>	<p>Muestra los mejores trabajos de un aprendiz o profesional, seleccionados bajo su criterio y justificando su elección.</p> <p>De este modo, la persona va depositando sus producciones que pueden ser agrupadas por competencias, habilidades o áreas disciplinares relevantes.</p>	<p>Este tipo de recurso sirve para evaluar la adquisición de habilidades docentes y/o competencias profesionales. Así, favorece y da seguimiento a procesos de aprendizaje de los profesores</p> <p>En consecuencia, su centralidad es demostrar el desarrollo profesional y servir de base para el desarrollo de una evaluación en un campo específico de la práctica de enseñanza.</p>

Elaboración propia en base a Del Pozo, 2012

A partir de las distinciones anteriores, se podría agregar que un portafolio tiene un carácter reflexivo cuando:

- Promueve el autoconocimiento, la autorreflexión sobre la propia práctica de enseñanza y su biografía o trayecto de formación y trabajo laboral.
- Ayuda a escribir sobre la propia formación, dónde se está y dónde se quiere llegar como profesional de la educación.
- Se concibe como un dispositivo que favorece el diálogo reflexivo sobre la experiencia de enseñanza en profesores en ejercicio y en formación.
- Sobrepasa el nivel evaluativo- emitir un juicio sobre la práctica profesional-, sino que también estimula el examen sistemático de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Además, el examen de las creencias gatillan la disposición para cambiar y mejorar así, la práctica docente.
- Estimulan la práctica reflexiva, lo que desencadena procesos de problematización de la propia práctica, generando conciencia, autocrítica y mayor autonomía en la acción profesional.
- Ayuda a visibilizar cómo la práctica de enseñanza tiene implicancias éticas, morales y políticas.

En general, se describen importantes beneficios del uso del portafolio distinguiéndose un continuo que reconoce ese instrumento como una alternativa de la evaluación y en el otro extremo se concibe como una herramienta que favorece la formación y el desarrollo profesional. No obstante lo anterior, hay que estar atentos a reconocer que ambos casos exigen tiempo y dedicación y muchas veces, tanto en las instituciones formadoras como en las instituciones escolares, no se dispone del tiempo para trabajar con este tipo de dispositivo. No obstante lo anterior, se observa interés por usar este dispositivo a nivel de la formación inicial de profesores, tanto con fines evaluativos como dispositivo para estimular la reflexión docente de forma sistemática y a lo largo

de la trayectoria formativa. En particular, se aprecia su inclusión en los programas de asignaturas referidas a la formación práctica.

En el contexto chileno, se percibe su uso en los procesos de la formación profesional, en particular, en la formación de profesores. Los resultados de investigaciones dan cuenta que se ha constituido en una buena alternativa para evaluar aprendizajes y desarrollo de habilidades docentes. Además, es uno de los instrumentos usados para evaluar en el país la calidad de la docencia de los profesores en ejercicios en todos los niveles escolares. Así, los profesores que se someten a evaluación durante su carrera docente deben elaborar un portafolio docente como evidencias de su desarrollo profesional.

7.2. La observación y la reflexión docente

A continuación, se describirán a modo de ejemplo tres estrategias que tienen a la base la observación como base para estimular el pensamiento reflexivo en el contexto de la formación de los profesores.

7.2.1. La observación de clases

La experiencia nacional e internacional evidencia que la observación de clases es parte de las estrategias que se utilizan en la formación de los profesores. Anijovich y Capelletti (2014) señalan que unos de los significados más comunes asociados a esta estrategia es la evaluación-emitter un juicio de valor sobre el desempeño profesional-, ya sea de los estudiantes en práctica o de los profesores en ejercicio. Además, agregan que “la observación es utilizada como control o vigilancia de lo establecido y más recientemente, como un proceso que favorece la reflexión” p. 114.

Las autoras destacan el rasgo subjetivo de la reflexión, advirtiendo que ésta está determinada por el marco de referencia del observador-teorías, sentimientos, emociones interpretaciones y supuestos-que determinarán qué se observa, para qué se observa y cómo se interpreta lo observado.

En atención a lo anterior, será clave que el observador haga visible su marco de referencia desde el cual observa y de este modo, pueda acceder a una comprensión más

profunda de lo que observa e interpreta sobre una situación educativa particular. Además, si se espera que la observación se asocie a procesos de reflexión debería ser concebida como proceso que acompañe toda la formación, ya que sólo de tal forma habilitará la reflexión prospectiva y retrospectiva de la acción educativa del futuro profesor (Anijovich et al, 2014).

Uno de los obstáculos que se puede enfrentar cuando se utiliza la observación de clases como estrategia para estimular la reflexión docente, es que el estudiante de pedagogía ha internalizado las prácticas de enseñanza durante toda su trayectoria escolar. Por ello es que las prácticas le resultan tan habituales que no se cuestiona lo observado y le cuesta iniciar un proceso orientado a develar los significados que hay tras las rutinas escolares de las cuales ha sido objeto por muchos años.

Además, muchas veces cuando se incorpora la observación como estrategia se da por sentado que el aspirante a maestro sabe observar. Sin embargo la investigación demuestra que un observador experto sabe focalizar la mirada, en cambio un observador principiante no logra discriminar entre aquello que es esencial y lo menos trascendente a la hora de observar con detenimiento las prácticas de enseñanza en la sala de clases. De ahí la importancia de construirla mirada como plantea Anijovich y Capelletti (2014), es decir, acercarse, conectarse con la complejidad de la tarea de enseñar y deconstruirla para pensarla nuevamente.

Para sistematizar algunas de las maneras de observar en el marco de la formación docente, cabe destacar el aporte de Kvernbekk (2000 citado por Anijovich y Capelletti ,2014) que distingue:

- “Mirar como” implica ir más allá de la mera percepción sensorial dado que se observa y juzga la experiencias previas. Se tiende a comparar lo conocido con la acción observada.
- “Mirar en” contempla el desarrollo de saberes prácticos que emergen de las situaciones educativas observadas.
- “Mirar más allá” significa mirar “más allá” de lo que se observa y ser capaz de interpretar sobre los límites del caso particular que se analiza.

Finalmente, cabe destacar a Perrenoud (2010), quien se refiere a la observación mutua como una práctica que promueva la reflexión tanto a nivel de la formación de los profesores como en la experiencia de observación entre profesores. El mismo autor advierte que este tipo de práctica no es de fácil de llevar a la práctica porque la profesión docente está muy marcada por una cultura individual y un trabajo a “puertas cerradas”. En el caso de la observación durante la formación inicial- entre el formador y estudiante de pedagogía-, la relación que se establece no es simétrica, la posición de cada uno al observar difiere tanto en objetivos, legitimidad, roles entre otros. Por otra parte, cuando esta experiencia se desarrolla de modo sistemático en el tiempo estimula el aprendizaje mutuo desde la experiencia de la observación y además, estimula la reflexión y una mayor disposición al cambio.

7.2.2. La Microclase

En el contexto, del análisis de la observación como dispositivo que promueve la reflexión, cabe destacar la microclase que tiene su origen en la década del 60 en un grupo de investigadores de la universidad de Stanford -Fortune, MacDonald, Cooper, Allen, Stroud- que idearon una estrategia denominada “Microenseñanza” para la formación y el perfeccionamiento de los profesores (Anijovich et al. 2014). En esta época estuvo asociada a la enseñanza programada y tenía una marcada impronta conductista y en particular, se aprecia la influencia de la teoría del aprendizaje social de Bandura (Paquay y Wagne, 2010).

Dado el paradigma anterior, la micro enseñanza se define como un entrenamiento que tiene como objetivo que el profesor observe y evalúe su modo de actuar. La mayoría de las veces se trataba de una clase breve con un pequeño grupo de estudiantes-sus propios compañeros- y se centraba en el aprendizaje de habilidades específicas, micro elementos, como el uso del pizarrón, el diálogo de la clase, las instrucciones, el uso de la voz, la organización de trabajo en clases, entre otros.

Dado los fundamentos y el contexto conductista en que se origina esta estrategia de formación, se hablaba de “entrenamiento”, “observación experimental”, “situación controlada y de bajo riesgo”. Además, cabe señalar que desde el inicio se utilizó tecnología como la televisión cerrada a fin de observar y controlar ciertas variables,

instrumentos de medición y materiales de entrenamiento. En síntesis, la microclase duraba 10 minutos y luego, se observaba, se identificaban errores y se corregían sistemáticamente hasta alcanzar un nivel de dominio establecido para cada una de las habilidades docentes propias de una visión técnica de la enseñanza.

Posteriormente, tal como lo comenta Anijovich et al. (2014) la microclase fue cuestionada la efectividad de esta estrategia, particularmente, se dudó si el desarrollo de habilidades en un ambiente tan controlado son transferibles a lo que sucede en la vida real en un aula.

En la actualidad, según lo plantea Paquay y Wagne (2010) la micro clase está más influida por la psicología cognitiva y por ende, se centra en el desarrollo de habilidades docentes y desde una perspectiva constructivista vuelve a valorar la construcción de significados, a partir de la reflexión sobre la experiencia.

Desde esta perspectiva reflexiva se presta más atención a la toma de decisiones respecto del diseño, desarrollo y ejecución de sus propias práctica de enseñanza. Siguiendo la propuesta de Jackson (1991) cada etapa de la enseñanza es un potencial de problematización y cuestionamiento, tanto a nivel individual como con participación de los compañeros y formadores que observan la práctica docente de un estudiante.

La microclase genera un espacio para el desarrollo de la enseñanza sin las demandas y presiones que se producen en la realidad. No obstante lo anterior, en esta instancia surgen decisiones que se basan en teorías subjetivas, creencias y supuestos que pueden ser examinados de forma detenida y reiterada a través del análisis del video de la Microclase. Así, al poner en juicio las decisiones didácticas y su fundamento se abren espacios para estimular la reflexión docente (Anijovich et al. 2014). Las Microclase se caracteriza por:

- Proponer una primera aproximación a la reflexión acerca de las condiciones de enseñanza.

- Favorecerla comprensión del aula como un ambiente complejo y dinámico, en el que es necesario articular un diseño de acción previo con cierto grado de flexibilidad que permita resolver imprevistos.
- Invitara los alumnos a considerar que la clase es un lugar en el que coexisten las rutinas necesarias y la creación permanente de acciones alternativas.
- Propiciar el aprendizaje de la observación y se promueve la autoevaluación.

Estos mismos autores advierten ciertas limitaciones como:

- La microclase se basa en una situación artificial y por lo tanto, su naturaleza ya es limitada porque no permite experimentar una situación real de enseñanza.
- Se trata de una clase con pocos estudiantes por la necesidad de generar diálogo y reflexión, lo que también dicta de la realidad de las salas de clase.
- Además, la reflexión de la etapa post-activa pueden quedarse en un plano anecdótico y poco profundo.

Se observa que esta estrategia tiene importantes limitantes y además, se podría prever que solo puede estimular la reflexión sobre la acción y no en la acción por el escaso tiempo que en general se ha estipulado para la duración de la micro clase.

7.2.3. Análisis de videos de clases

Paquay y Wagne (2010) reconocen el uso del video como un instrumento que permite apreciar la vinculación entre la teoría y la práctica en el contexto de la formación de profesores. Así este autor plantea que “el video juega un papel de primer orden entre los medio susceptibles de instrumentar los vínculos teoría y práctica (Monett, 1992 b)” (p.249).

El mismo autor advierte los riesgos que tiene el uso de este instrumento, dado que podría reforzarla reproducción de prácticas y la adquisición de comportamientos deseables, descuidándose de este modo el rol reflexivo de este dispositivo.

En general disponer de un registro audiovisual- filmación de clases-permite distintos usos de dicho material de acuerdo a Anijovich y Capelletti (2014):

- Que el estudiante pueda verse y contrastar lo que se observa con sus percepciones, complementándolo con las devoluciones que recibe de sus pares y de sus formadores.
- Que el estudiante pueda evaluar su progreso en el tiempo, si es que hiciera más de una filmación de sus clases.
- Que el docente guíe la reflexión focalizando sobre algún aspecto de la clase ya que puede dividir la escena en varios fragmentos, avanzar, retroceder y volver sobre ellas cuantas veces sea necesario favoreciendo el análisis más profundo de lo que sucede.
- Que el docente pueda acercar a futuros profesores un tipo de práctica posible, no como modelo, sino como ejemplo anticipatorio.

Por su parte, Paquay y Wagne (2010) destaca que el video constituye una “memoria” de la acción acontecida, susceptible de ser analizada tanto desde la perspectiva individual y grupal. Igualmente, permite tener una reflexión distanciada de la acción y por ello, tiene grandes ventajas cuando se quiere instrumentar el vínculo entre la teoría y la práctica.

En cuanto a estimulación de la reflexión, Harford & MacRuairc (2008) presentan un modelo de formación que utiliza como principal herramienta el uso de videos sobre prácticas instruccionales desarrolladas por los pares. La modalidad de trabajo se basa en un análisis grupal de videos de clase en un grupo pequeño de máximo 10 compañeros o pares. En este contexto, existe un facilitador que estimula la reflexión sobre aspectos básicos de la instrucción y también, les conduce al cuestionamiento de factores sociales, culturales vinculados con una dimensión más de la enseñanza.

Los principales resultados de esta experiencia es un incremento de la reflexión, una mayor consciencia del impacto de sus acciones en sus estudiantes, lo cual evidenciaría

un cambio del centro de su preocupación desde su propia intervención al efecto de ella. Además, se reconoció que el análisis de videos genera autorreflexión y diálogo respecto de las actividades instruccionales. Una de las limitaciones es que no todos los estudiantes notaron un incremento de la reflexión en el nivel crítico.

Por su parte, Davini (1995) plantea que el uso de video de clases o grabación puede trabajarse en forma individual o en grupos, reforzando la idea de intercambio y análisis reflexivo conjunto. Además, sugiere que puede utilizarse para analizar problemas comunes que se comparten en una comunidad escolar determinada.

El análisis de videos de clases aporta una visión de la realidad que aunque se encuentra mediada por la propia presencia, permite acceder a otra mirada de la clase. Entonces, para el estudiante en práctica o profesor en servicio es un instrumento clave para observarse en acción y reflexionara posteriori sobre su acción docente en el aula.

Husu, Toom y Patrikainen (2008) proponen la filmación de los incidentes críticos como una estrategia para promover la reflexión posterior sobre estos. Así, sugieren grabar una clase y posteriormente (después de algunos días) desarrollar una entrevista, en la que se estimula un recuerdo, con el objetivo de que pueda verbalizar el proceso de pensamiento y toma de decisiones que estuvieron implicados en la clase filmada. Se trabaja en función de preguntas como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué? Posteriormente, se analiza nuevamente la filmación en que se proponen discusiones reflexivas teniendo como foco el incidente crítico que el propio profesor o estudiante de pedagogía selecciona.

7.3. El diálogo y la reflexión docente

De acuerdo a Perrenoud (2010), en el diálogo primero se interioriza comportamientos asociados a la “clarificación, anticipación, justificación e interpretación” (p.290), que estimularía una práctica reflexiva, tanto en los estudiantes en formación como en los profesores en servicio.

Brockbank y McGill (2008) describen una propuesta para estimular el diálogo entre profesores universitarios, mostrando cómo esta experiencia promueve la práctica reflexiva, a partir de una situación compartida con otros pares. Aunque se trata de una

experiencia de educación superior, es pertinente incluirlo en esta revisión porque los mismos autores, también, sugieren la transferencia de esta experiencia a los estudiantes que se está formando para ser profesores.

Por otra parte, en el contexto de procesos de enseñanza el diálogo está presente en forma constante, pero eso no implica necesariamente que se equipare a un diálogo que estimula la reflexión. Para Brockbank y McGill (2008) el diálogo reflexivo compromete no solo el conocimiento, sino también a nosotros mismos y nuestro mundo, cuestionando las premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo.

Para estos autores el diálogo reflexivo se produce entre dos o más personas, centrándose en estimular el cambio de los supuestos sobre la realidad, sí mismo y el mundo y se basará en la experiencia personal y comunitaria. Este diálogo debe tener como principal cualidad la intencionalidad y el compromiso con este tipo de diálogo.

Cabe aclarar que no todas las metas educativas requieren de un diálogo reflexivo, si la formación de los profesores es transmitir un cuerpo de conocimientos disciplinares y perfeccionar habilidades docentes no se requiere de un diálogo reflexivo. En cambio, si se quiere formar profesores críticos y comprometidos con un cambio de su realidad local es necesario estimular este tipo de comunicación entre el formador y los estudiantes y entre ellos mismos.

Lo anterior queda expresado con claridad cuando Brockbank y McGill (2008) plantean que:

“Solo si examino de forma explícita mis intenciones y, tras ellas, mis valores, puedo comenzar a pretender que mis intenciones sean congruentes”. (p. 77).

Estos autores distinguen tres elementos que se debe tomar en cuenta cuando se quiere promover el diálogo reflexivo: la finalidad (para qué lo hago), la tarea (lo que hago), y el procedimiento (cómo lo hago). Así, por ejemplo, si en el contexto de la formación de profesores se tiene como finalidad que los estudiantes de pedagogía adquieran conocimientos sobre las teorías del aprendizaje. Una de las tareas será explicar los principios de cada teoría y el procedimiento será lo que haga el formador con los

estudiantes -es decirlo ejecutado por el profesor-. En ese sentido, sobresale el modelado del profesor “modelling”, y se cumple el dicho que establece que “no puedo enseñar lo que no evidencio en mi propia actuación en el aula”, es decir, si no reflexiono, no puedo enseñar el diálogo reflexivo.

Del mismo modo, debería el formador estar consciente de la finalidad de estimular el diálogo reflexivo entre sus estudiantes, tener claro las tareas que están implícitas en esta meta de aprendizaje y también, estar consciente de los procedimientos que debe ejecutar para lograr este tipo de diálogo. Ahora bien, en el campo del procedimiento, Brockbank y McGill (2008) proponen: el diálogo reflexivo-contar la historia y diálogo reflexivo-formar parte de la historia.

Es importante aclarar que los procedimientos que se presentan se centran en los formadores y por ello, podría parecer poco pertinente cuando se trata de un capítulo sobre los dispositivos para la reflexión docente durante la formación inicial, pero se ha incluido en el entendido que no se puede enseñar el diálogo reflexivo sino se tienen esta experiencia como formador. Además, dado que se trata de formadores de profesores, todos los procedimientos que se describen para los formadores pueden ser utilizados con estudiantes de pedagogía en el contexto del desarrollo de las prácticas pedagógicas progresivas.

7.3.1. Diálogo reflexivo-Contar la historia

Este procedimiento se basa en la reflexión sobre la acción -sobre los hechos acontecidos en la clase- y en el reconocimiento que el diálogo con otros, un compañero o colega, promueve la práctica reflexiva.

Este procedimiento se basa en el recuerdo de las acciones desarrolladas durante una clase y en ese contexto, se inicia un diálogo con un compañero. Sus preguntas ayudan a pensar en aspectos de la práctica en que no se había pensado y por eso, se hacen conscientes las razones por las cuales se examinan ciertas acciones y las otras se dejan de lado. En esta etapa el diálogo lleva a una reflexión que permite comprender lo que sucede en el aula y conduce a la justificación de las prácticas de enseñanza.

Para sobrepasar este nivel descriptivo/comprendido en un diálogo que se sustenta en un relato en primera persona sobre lo acontecido en la clase se requiere pasar a un plano de la problematización de la práctica y ello, se conecta con el potencial de cambio que lleva implícito el diálogo reflexivo. Así, con la ayuda de ciertas preguntas se develan los significados de las acciones e intenciones que llevan implícitas

7.3.2. Diálogo reflexivo-formar parte de la historia

Este procedimiento se trata de mantener un diálogo tendiente a la reflexión antes, durante y después de la acción de un docente con apoyo de un compañero o entre estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial docente.

En la primera etapa se concreta una reunión en que se comenta y discute con un compañero elegido, libremente, sobre los objetivos que se quieren conseguir en la clase y el modo en que piensa desarrollar la clase (Beatty y McGill, 1995 citado por Brockbank y McGill, 2008). El compañero cuestiona el plan de clases, destaca aspectos de la clase de los que no se es tan consciente, ayuda a aclarar qué supuestos están a la base de la clase y además, puede aportar ideas para la clase.

En la segunda parte, el compañero del profesor o colega asiste a la clase previo análisis de esta. El observador puede tomar nota de lo observado a la forma de notas de campo, es decir, intentar captar ¿qué pasó durante la clase? y ¿Cómo pasó?

En la sesión de información, ambos profesores o estudiantes se reúnen y primeramente la persona a cargo de la clase reflexiona en voz alta sobre el grado en que sean alcanzados los resultados de la sesión de clases. El observador-compañero puede proporcionar retroinformación sobre los objetivos alcanzados y además, estimular una mayor conciencia de aspectos de la clase no previstos que pueden ser motivo de cuestionamiento e intervención futura en algún aspecto que produzca descontento. Así, este diálogo con un par puede permitir un mayor conocimiento de sí mismo y también, de aspectos de la clase que habían pasado desapercibidos. Si a partir, de estas conversaciones surge la necesidad de un cambio se podría decir que se está más cercano a un diálogo reflexivo crítico. Seguramente, el intentar un cambio acentúa el miedo y la inseguridad que es propia de la crisis que significa abandonar un paradigma conocido o

la zona de seguridad para intentar un cambio sin tener la certeza que resultará tal como se espera o imaginado.

De este modo, de acuerdo a estos autores Brockbank y McGill (2008), este diálogo con un compañero o par puede:

Influir en una práctica futura (lo que pretendo) y en mi práctica real al aplicar mis nuevos conocimientos al uso (lo que he descubierto de mi práctica reciente) en una futura sesión docente en que ocurra la acción (p. 133).

Finalmente, hay que aclarar que un compañero puede ayudar, mediante el diálogo reflexivo, a examinar la práctica docente, las intenciones que hay tras ellas y estimular el autoconocimiento, la comprensión de la tarea educativa y el estudiantado. No obstante lo anterior, eso no es suficiente para afirmar que quien es observado, reflexiona y aprende de la experiencia. Así, aunque tengas un excelente diálogo con tu compañero acerca de tu práctica- visibilizando aspectos que develan significados más profundos de tu actuación- no necesariamente se produce la reflexión docente, no hasta que conscientemente esté dispuesto a ello y emocionalmente, sea “tocado” por la situación y lo lleve a un cambio.

Idealmente, la situación anterior muestra como un profesor dialoga con un compañero, permitiendo que el primero reflexione sobre su práctica posibilitando de este modo el aprendizaje y el desarrollo profesional.

7.3.3. Diálogo reflexivo con otros colegas

Se trata ahora de una experiencia que incluye a más de dos profesores y que puede ser extensivo a una comunidad de profesores que trabaja en una experiencia organizados en tríos que se forman según afinidad y que cumplirán los siguientes roles para llevar a una experiencia de diálogo reflexivo:

- *El presentador:* corresponde al profesor que someterá a juicio reflexivo la planificación y desarrollo de su clase. Fundamentalmente este profesor expone

lo que desea conseguir en término de objetivos de una clase y cómo ha pensado llevarla a cabo.

- *El capacitador*: corresponde al profesor que dialogará con el presentador en la jornada de presentación inicial de su clase, observará la clase y además, participará de una segunda jornada informativa final después de la clase desarrollada.

Este profesor será un facilitador para el primero, Esto quiere decir que durante la primera jornada de presentación, debe trabajar con el presentador para idear la forma de cumplir con sus objetivos y cómo llevarlos a cabo en la clase que está planificando. Debe ayudar al presentador a centrarse en cuestiones de interés, mantener la responsabilidad de lograr los objetivos y hacer sugerencias concretas para mejorar la actuación.

Las preguntas que se utilizarán serán de tipo abiertas- por ejemplo, ¿qué quieres decir con eso? y orientadas a ayudar al presentador a definir y redefinir la cuestión y su relación con ella en términos concretos, a fin de que el presentador tenga éxito en la clase que está planificando.

Las preguntas sugeridas son: ¿Qué quieres conseguir? ¿Cómo sabes si? ¿Cómo puedes hacer que suceda así? ¿Qué te parece si? ¿Qué crees que ocurrirá si? ¿Qué puedes hacer para? ¿Qué crees que pasará? ¿Qué serviría de ayuda? ¿Qué podrías conseguir así? ¿Qué hará? ¿Qué puede ocurrir?

- *El Informador*: corresponde a otro profesor cuyo rol será observar al capacitador en los diálogos anterior y posterior a la clase. El escucha lo que se dice, observa la interacción y considera qué preguntas sirven para capacitar al presentador. Además, atiende a los sentimientos del presentador en relación con el problema que se susciten durante la conversación. Se centra en proporcionar información sobre lo ocurrido-respecto de dar y recibir retroinformación-. La eficacia con que se dé retroinformación contribuye a la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Así, el informador retroalimenta la habilidad del capacitador respecto de su aporte al diálogo reflexivo, lo importante es hacer comentarios sobre la conducta relativa al diálogo reflexivo y de este modo, se produce un diálogo sobre el diálogo reflexivo en un nivel metacognitivo.

Las preguntas sugeridas son: ¿el capacitador aporta soluciones al presentador? ¿Se centra el presentador en lo que puede hacer? ¿Evita el presentador resolver el problema? ¿Las acciones que propone el presentador son bastantes específicas?

En síntesis, después de la primera jornada inicial los tres participantes intercambian los papeles hasta que los tres profesores cumplen con los respectivos papeles y de este modo, los miembros de la triada tiene la oportunidad de profundizar en sus habilidades para entablar y diálogo reflexivo y de este modo, aprender de la experiencia y propender a un mayor desarrollo profesional.

**III PARTE: EXPLICITANDO LAS DECISIONES METODOLÓGICAS Y EL
TRABAJO DE CAMPO**

CAPÍTULO VIII. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo VIII. Marco Metodológico

En este apartado se textualizará el camino teórico metodológico que se recorrió para abordar el objeto de estudio delimitado en este proceso de investigación. El objetivo principal es comunicar y justificar las decisiones metodológicas que guiaron la producción del conocimiento, explicitando fundamentos, perspectivas teóricas y métodos, a fin de mostrar el sustento del conocimiento que emanó de la investigación.

Este capítulo se iniciará con la descripción de las bases epistemológicas que sustentaron la investigación. Explicitará el modo en que se comprende la construcción del conocimiento, la relación sujeto/objeto, las características y estatus del conocimiento que se obtuvo en el estudio. Igualmente, se caracterizará la perspectiva teórica del estudio, es decir, la postura filosófica que subyace a las decisiones metodológicas que se adoptaron.

Teniendo como telón de fondo las definiciones anteriores, se analizará el método de investigación seleccionado, mostrando las razones que justifican su elección, destacando los fundamentos epistemológicos del estudio. Además, se comentarán las opciones descartadas, explicitando la razón de ello.

Asimismo, se caracterizará el diseño del estudio, presentando el modelo que ha seguido para responder al objetivo general y específicos, fundamentando su configuración. Posteriormente, se describirá el tipo de estudio desarrollado, examinando la selección del caso, sus características distintivas y destacando su relevancia.

Se describirán los informantes del estudio, explicitando criterios de selección y la principal técnica de muestreo desarrollada conforme a las opciones epistemológicas de la investigación. Además, se explicitarán las decisiones metodológicas tomadas relacionadas con la producción de la información, reflexionando sobre sus ventajas e inconvenientes. Finalmente, se caracterizará el procedimiento utilizado para analizar los datos y así, obtener resultados que respondan a los objetivos planteados en el estudio.

8.1. Bases epistemológicas de la investigación

Reconociendo la importancia de transparentar la opción epistemológica de una investigación, es crucial describir el tipo de conocimiento con que se trabajó y en qué radica su valor. Además, mostrar desde qué perspectiva teórica y qué supuestos ontológicos y epistemológicos fundamentan un estudio en particular. Configurar el marco anterior resultó ser un proceso largo y complejo, por la falta de consenso conceptual-en la literatura especializada en el tema-respecto de nociones como: estrategia, perspectiva y enfoque de la investigación en el campo cualitativo (Briones, 2009; Sandín, 2003).

En el contexto anterior, se decidió tomar la propuesta de Crotty (1988, en Sandín, 2003) que distingue entre base epistemológica, perspectiva teórica y método. Igualmente, se consideraron elementos de la propuesta de organización conceptual de Alvarez-Gayou (2013). En la tabla 4 se presentan la articulación de las perspectivas epistemológicas, teóricas y los principales métodos de la investigación social que derivan de estos.

Tabla 4. Perspectivas teóricas y metodológicas en la investigación social. Adaptado de Sandin (2003, p.46).

Perspectiva epistemológica	Perspectivas Teóricas		Métodos
Objetivismo Construccionismo Subjetivismo	Positivismo		Investigación experimental Investigación Observacional Investigación por encuesta
	Marco teórico interpretativo	Interpretativismo - Fenomenología - Interaccionismo Simbólico - Hermenéutica	Estudio de campo Estudio etnográfico Estudio fenomenológico Teoría fundamentada Investigación Acción Estudio de caso
	Marco teórico Constructivista	- Teoría Crítica - Feminismo - Posmodernismo	Investigación acción

Fuente: Elaborado a partir de Sandin, 2003, p43.

Teniendo como base conceptual lo descrito anteriormente, se puede plantear, en términos generales, que el encuadre teórico metodológico se configuró como se muestra en la figura 1 y se puede precisar que:

- el construccionismo constituyó su base epistemológica
- el enfoque interpretativo su perspectiva teórica
- el estudio de caso correspondió al método de investigación.

Figura 1. Base teórico Epistemológico



Fuente: Elaboración propia

La opción epistemológica quedó determinada por el objetivo general del estudio que evidencia una opción cualitativa:

Comprender cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de práctica pedagógica y profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares.

De modo más específico, la perspectiva epistemológica correspondió al construccionismo que rechaza una verdad objetiva que descubrir, por el contrario, reconoce que el conocimiento permea la experiencia humana y sus prácticas, construyéndose significados en interacción con otros seres humanos y con el mundo (Sandín, 2003; Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010).

Cabe agregar que, tanto Crotty (1998) como Schwandt (1994 en Sandín, 2003), subrayan que los significados sociales se construyen en interacción con otros seres humanos. Así, el construccionismo se sitúa en el campo de la intersubjetividad y la construcción social del significado y del conocimiento, siendo la vía de acceso éste de carácter inductivo, en que la relación del investigador/informante se caracteriza por la

interdependencia y la mutua implicación. (Bisquerra, 2014; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Pérez, 2004; Sandín, 2003).

Dado lo anterior, esta investigación se desarrolló bajo una perspectiva epistemológica construccionista principalmente porque:

- Se estudió los significados sobre la reflexión docente, privilegiándose la comprensión subjetiva e intersubjetiva de éstos.
- Además, se subrayó el interés por la perspectiva de los propios participantes, sus percepciones e intenciones, lo que demandó una relación de mutua implicancia.
- La construcción de significados sobre la reflexión fue mediada por formadores y profesores en servicio, siendo el conocimiento de carácter intersubjetivo.
- Finalmente, cabe destacar que se estudió la intencionalidad de la acción docente que es objeto central del construccionismo social.

8.2.Perspectiva teórica del estudio

De acuerdo a varios autores (Denzin y Lincoln, 2013; Vasilachis, 2009; Vieytes, 2004), la elección de la perspectiva teórica se basa en el objeto de estudio y en coherencia con ello. La opción de esta investigación fue la perspectiva interpretativa, caracterizada por su centralidad en la comprensión del significado de la acción y la interpretación subjetividad e intersubjetividad de la realidad (Alvarez-Gayou, 2013; Briones, 2009; Crotty, 1988; Sandín, 2003).

De este modo, este estudio se apartó del enfoque filosófico positivista de las ciencias sociales, que estudia los hechos sociales con el fin de observar, medir, hacer inferencias, predecir y generalizar conforme a una lógica hipotética deductiva (Flick, 2015). Por el contrario, se optó por la perspectiva teórica interpretativa que está constituida por un conjunto de teorías que desde su singularidad han aportado a la configuración de este enfoque¹². Dentro de ellas, de acuerdo a Crotty (1988) destacan la perspectiva fenomenológica, el interaccionismo simbólico y la hermenéutica.

¹²Aquí el término enfoque se utiliza como sinónimo de perspectiva, manteniendo el significado del primero que deriva del campo visual de la óptica, en ciencias sociales según Gil (2014) se refiere a distintas miradas para ver la realidad e intervenir en ella

El marco teórico interpretativo seleccionado en este estudio, conforme a varios autores (Bisquerra, 2014; Flick, 2015; Rodríguez, Gil, García, 1999; Sandín, 2003), se fundamenta en la *fenomenología*-centrada en el significado de la experiencia, el *interaccionismo simbólico*-focalizado en la construcción de significado producto de la interacción social y la *hermenéutica*- interesada en la comprensión de la acción humana.

Conforme a lo anterior, la dimensión interpretativa de este estudio estuvo dada porque:

- Se examinó el significado de la experiencia de los estudiantes de pedagogía y sus formadores, en torno a un modelo de práctica con un enfoque reflexivo.
- Se estudió la experiencia de reflexión docente desde una perspectiva intersubjetiva, observando la influencia de los estudiantes, profesores, académicos y el contexto institucional en la construcción de significados.
- Se analizaron los significados como una trama de intencionalidades que conforman la dimensión simbólica de la práctica reflexiva y se reconoció su construcción social.
- Se investigó cómo la reflexión docente desencadenó cambios en sentido de las acciones docentes, tanto en el ámbito de la identidad docente, la dimensión didáctica y pedagógica del quehacer profesional.

En síntesis, interesó explorar “en las palabras y acciones” de los estudiantes y profesores formadores, el campo de los significados e intenciones que configuran su actuación docente influida por la experiencia de la reflexión.

8.3.Método de la investigación: estudio de casos

Una vez fundamentada la opción cualitativa del estudio, se procedió a seleccionar un método de investigación coherente con los objetivos del estudio. Se analizaron en el campo de la investigación educativa distintas opciones, en función de la fundamentación teórica y aspectos distintivos del objeto de estudio de esta investigación (Bisquerra, 2014; Latorre et al., 1997; Rodríguez et al., 1999; Sandín, 2003).

Después de examinarlas distintas opciones, se optó por desarrollar un estudio de caso sobre la formación inicial de profesores. Este método se seleccionó porque se consideró la mejor alternativa para lograr el objetivo propuesto en el estudio, es decir, comprender la experiencia de reflexión docente y sus implicancias en el cambio de las acciones en el ámbito pedagógico, didáctico y de la identidad docente en estudiantes que cursan la asignatura de práctica profesional, en la etapa final de su formación.

Cabe destacar, que el estudio de casos se reconoce como un importante método de investigación social, tanto en investigaciones desarrolladas con un enfoque cuantitativo como cualitativo. Así mismo, en el campo de la investigación cualitativa se aprecian importantes tradiciones en el ámbito de la sociología, antropología, la historia, la psicología, derecho, medicina y educación (Coller, 2005; Simons, 2011).

La decisión de trabajar con un estudio de casos no estuvo exenta de dificultades conceptuales, ya que, a diferencia de otros métodos de investigación como por ejemplo la etnografía, el estudio de casos no deriva de una disciplina teórica particular y su propósito está determinado por el objeto de estudio. La característica anterior, ha significado discusión y dificultad para clasificarlo, ya sea como método o diseño de investigación (Bisquerra, 2014; Sandín, 2003; Simons, 2011).

Se consideró pertinente desarrollar un estudio de caso concebido como un método de investigación porque el objetivo general y los objetivos específicos del estudio:

- Están orientados a aumentar el entendimiento sobre la experiencia de reflexión en un caso regional de formación inicial de profesores, es decir, el fenómeno es interesante o pertinente de comprender ampliamente.
- Igualmente, los objetivos del estudio no tienen como centralidad el desarrollo de una teoría sustantiva, tampoco se centra en patrones culturales o en la búsqueda de elementos comunes a la experiencia. En su lugar, busca levantar una propuesta de tipologías sobre las condiciones que favorecen u obstaculizan la práctica reflexiva y el cambio de la acción docente.

- Finalmente, la pertinencia de la selección está dada porque los antecedentes contextuales y empíricos muestran que comprender cómo se da la experiencia de reflexión es un tema relevante que requiere una aproximación interpretativa, que abra espacio para analizar el tema, en el contexto de un caso particular y desde la perspectiva de los propios actores.

Para profundizar en la definición de un estudio de casos, se presenta a continuación en la tabla 5, un conjunto de caracterizaciones desde la perspectiva de distintos autores del campo de la educación y de la sociología.

Tabla 5. Definiciones del Estudio de Casos

Stake (1995)	Merriam (1998, citado por Stake, 1995)	Simons (2011)	Bisquerra (2014)
El estudio de casos se centra en la particularidad y complejidad de un caso, a través se llega a comprender algo de interés	El estudio de caso cualitativo es la descripción y análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una entidad social.	El estudio de casos es una investigación exhaustiva que tiene como objetivo lograr la comprensión de un tema determinado, programa, política, para generar conocimiento y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil.	El estudio de casos es un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o educativas

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

En cuanto al objetivo de los estudio de casos, en la literatura se puede observar una gran diversidad de propósitos, tales como: exploratorios, descriptivos, explicativos, interpretativos y evaluativos. (Merriam, 1988 citado por Pérez, 1994; Guba y Lincoln; 2005; Stake, 2013). En esta investigación, en coherencia con los objetivos del estudio, el alcance fue de carácter descriptivo e interpretativo. Dado lo anterior, esta investigación se concibió como un proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se seleccionó, con el fin de contribuir con conocimiento que aumente el entendimiento del tema en cuestión (Simons, 2011).

En relación al tipo de estudio, se tomó como referente la clasificación propuesta por Stake (1998; 2013), quién establece que existen tres tipos de estudios de casos: intrínseco, instrumental y colectivo. Este está en función de la centralidad en el caso o la orientación en un fenómeno que va más allá del caso en sí mismo (Stake, 2013).El

primero tiene como propósito central un mayor entendimiento de un caso en particular; el segundo se propone lograr un mayor entendimiento sobre un fenómeno específico y contribuir al desarrollo conceptual; el tercero se trata, más bien, de un estudio instrumental extendido a varios casos, siendo utilizado para lograr un mayor entendimiento del fenómeno.

Esta investigación optó por desarrollar un estudio de *Caso instrumental* porque:

- se descartó la posibilidad de desarrollar un estudio de caso intrínseco, ante la falta de detección de un caso de formación inicial de profesores -a nivel nacional/regional sobre reflexión docente- que despertara un interés intrínseco, ya sea, por su ejemplaridad, excepcionalidad o singularidad.
- se constató que, a nivel regional y nacional, las investigaciones sobre la reflexión en la formación inicial docente se limitan a una perspectiva descriptiva de la experiencia. En este contexto, el estudio de caso instrumental era una oportunidad para superar este nivel y desarrollar alguna propuesta interpretativa al respecto.
- las conclusiones que emergen de este tipo de estudio implican un mayor aporte conceptual, en consecuencia los resultados podrían aportar a responder a los desafíos actuales de la formación de profesores, tanto a nivel institucional como a nivel de la región.

Cabe destacar que, en la literatura se describen virtudes o conveniencia de la realización de un estudio de casos, algunos aspectos se presentan, de modo general, en la tabla 6. Es importante señalar que las virtudes descritas por Simons (2011) se relacionan directamente con los objetivos de esta investigación y por ello, refuerzan la fundamentación de la selección del estudio de casos como método de la investigación.

Tabla 6. Características del Estudio de casos

Latorre, 1996	Stake (1989; 2013)	Simons, 2011
<p>Es adecuada para investigaciones de pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.</p> <p>Es una forma de profundizar y aprender de una problemática específica.</p> <p>Es de gran utilidad para estimular el trabajo colaborativo entre profesores y la incorporación de distintas perspectivas desde el trabajo interdisciplinar.</p>	<p>Es más concreto y vinculado a la propia experiencia.</p> <p>Está contextualizado, es decir, es un conocimiento enraizado en una situación.</p> <p>Permiten refinar la teoría, sugerir complejidades, como asimismo delimitan la generalización.</p> <p>Favorece en los practicantes y hacedores de políticas una visión amplia de la experiencia</p>	<p>Permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas, interpretándolos en sus propios contextos socioculturales.</p> <p>Favorece documentar múltiples perspectivas, demostrar influencias de actores y sus interacciones. Además, ayuda a explicar cómo y por qué ocurren las cosas.</p> <p>El estudio de caso es flexible, desde la perspectiva temporal y admite cambio de objetivo y diversidad de técnicas.</p> <p>Tiene como potencial implicar a los participantes en el progreso de la investigación, siendo útil para comprender el proceso y la dinámica del cambio</p>

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

Por otra parte, la literatura especializada advierte que el estudio de casos tiene limitaciones y /o desventajas, en comparación con otros métodos de investigación. A continuación, se presentan algunas visiones al respecto.

Según Walker (1983, en Simons, 2012), la principal limitación del estudio de caso es la falta de generalización, debido al análisis de una realidad singular. Igualmente, la intervención que implica el desarrollo del estudio de casos, la imagen distorsionada que podría resultar de la investigación y la limitación temporal, referida a la observación en un momento dado. Además, se cuestiona la subjetividad e implicación del investigador, que podrían cuestionar la validez y utilidad de las conclusiones de la investigación.

Simons (2012) plantea que las críticas anteriores muchas veces dependen de la perspectiva teórica con que se evalúe el estudio, así el tema de la subjetividad es deseable en la investigación interpretativa y por otra parte, la implicación es necesaria para favorecer la fusión de los horizontes de sentido. Igualmente, respecto de la imposibilidad de captar la realidad tal como se vive, esto no es solo propio de este tipo de método y por lo tanto, se insistirá en subrayar la temporización del estudio, la

naturaleza limitada de las interpretaciones y la necesidad de aclarar las condiciones de construcción del caso. Respecto de las inferencias, recalca la existencia de distintos tipos de inferencia y las que se desprenden de un estudio interpretativo tienen una base cualitativa y apelan a la comprensión situada del fenómeno.

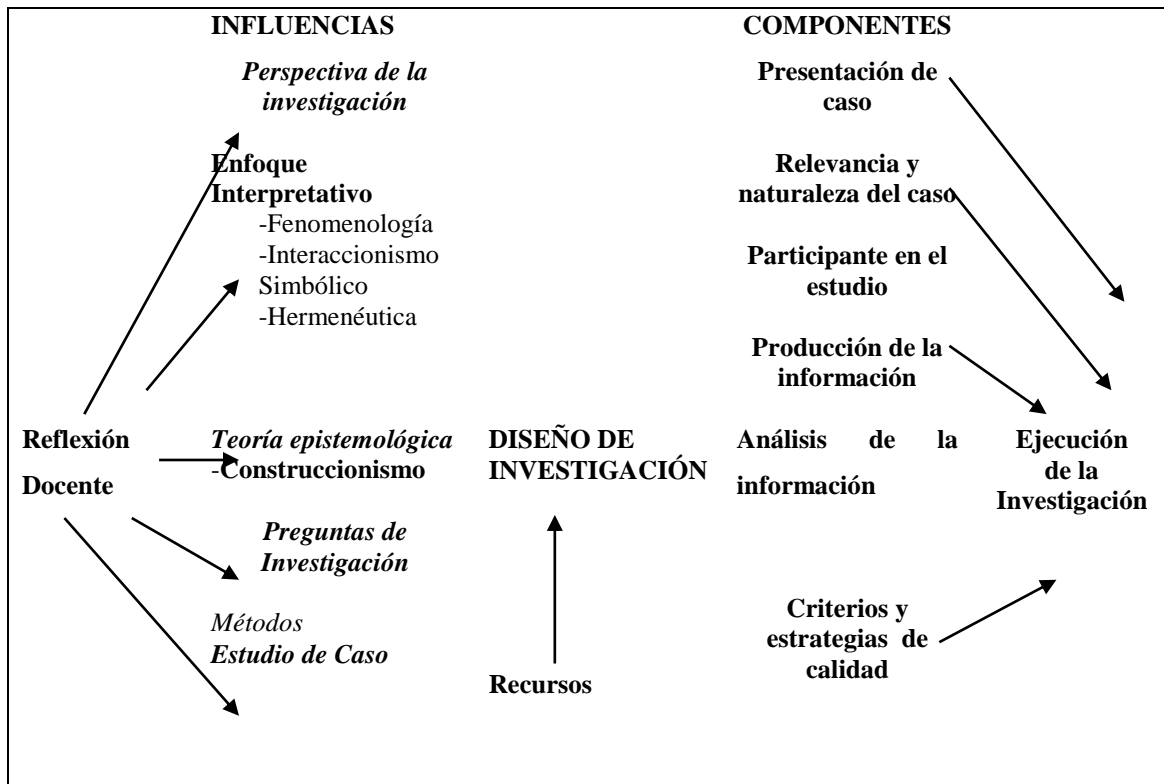
Finalmente, para determinar la pertinencia de la selección del estudio de caso como método de investigación, se consideraron los criterios propuestos por Yin (1994, en Simons, 2012) y que establecen que este tipo de estudio se desarrolla cuando:

- Se plantean preguntas de investigación que se centran en cómo y por qué. Este estudio se focalizó en el proceso y exploró cómo se da la experiencia de reflexión en los estudiantes en el contexto del desarrollo de una asignatura.
- El investigador tiene escaso control sobre los sucesos. En esta investigación no se intervino, es decir, se estudió como se desarrolló una asignatura de práctica con un enfoque reflexiva en su escenario natural.
- Se centra en un fenómeno actual y en un contexto real. En este caso, el tema central del estudio es relevante tal como se detallará más adelante y las conclusiones pueden ser de utilidad para la propia institución formadora de profesores como para otras de nivel local.

8.4. Diseño de la investigación

Dado que no hay consenso al respecto, la definición de diseño en la investigación cualitativa no está exenta de dificultad. En general, se dice que este tipo de diseño se caracteriza por ser flexible, emergente e iterativo (Rodríguez et al., 1996). Flick (2015) define el diseño como la representación de la suma de influencias que afectan directamente la planificación y ejecución del proyecto. Tal como se observa en la figura 2, los elementos que forman parte del diseño de esta investigación fueron: la presentación del caso, relevancia y naturaleza del caso, participantes, estrategias de producción de información, estrategias de análisis de la información y criterios de calidad de la investigación. Y los condicionantes correspondieron a la pregunta de investigación, el enfoque epistemológico, la perspectiva teórica y el método de investigación

Figura 2. Diseño investigación



Fuente: Adaptación propuesta de elementos del diseño cualitativo (Flick, 2015).

8.4.1. Presentación del Caso

Este estudio de casos se circunscribe al examen de la experiencia de estudiantes de pedagogía que están cursando las asignaturas consecutivas de: Práctica Pedagógica VII y la Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en una universidad regional situada en el sur de Chile, en la región del Bío Bío.

Es importante destacar que el estudio de caso coincidió con el desarrollo de una acción del plan de mejoramiento 2012-2016 para la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en el ámbito de la formación práctica. Esta correspondió al diseño de una metodología de trabajo que estimulara la reflexión docente, respondiendo así, al desafío de concretar el Modelo de Práctica basado en un Enfoque Reflexivo en la institución. Así, se diseñó al alero de esta tesis doctoral el

Ciclo de Aprendizaje Reflexivo¹³, que corresponde a una propuesta de metodología de trabajo basada en el análisis de videos de clases, que conforme a una serie de fases y teniendo como base el aprendizaje en la experiencia y la construcción social del conocimiento, resultó estimular la reflexión sobre la propia práctica docente, en el contexto del desarrollo de las clases en los centros de práctica.

Cabe reiterar que este estudio de caso sobrepasó el nivel descriptivo y no tuvo como propósito evaluar la propuesta metodológica -ciclo de aprendizaje reflexivo-. Su objetivo fue interpretativo, es decir, comprender cómo la experiencia de reflexión sobre la propia práctica estimula cambios en la acción docente, identificando factores que lo favorecen u obstaculizan. Así, dentro de los resultados de esta tesis se proponen algunas tipologías y modelos que explican cómo se produce la experiencia anterior.

De acuerdo a Stake (1999) la estructura interna del caso ayuda a delimitar y describir el fenómeno que se estudia, a través de los siguientes elementos: tema, caso y foco de estudio. En esta investigación los elementos anteriores quedan determinados como se muestra en la siguiente tabla 7.

Este estudio fue un estudio de caso cualitativo, particularmente se trabajó un *estudio de caso instrumental e interpretativo*.

- *Estudio de casos cualitativo* porque esta investigación asume que el conocimiento se construye socialmente y además, la aproximación a la realidad educativa es interpretativa y comprensiva (Schwandt, 2000 en Stake, 2013).
- *Estudio de casos instrumental* porque se ha elegido el caso para progresar en el entendimiento de una temática - reflexión docente- que sobrepasa el interés intrínseco por el caso de formación inicial de profesores (Stake, 2013).
- *Estudio de casos interpretativo* porque aporta con una descripción densa sobre un proceso, a partir del cual se desarrollaron categorías y tipologías que explican

¹³El Ciclo de Aprendizaje Reflexivo se describe detalladamente en el Capítulo de Trabajo de Campo

las condiciones en que se favorece u obstaculiza la reflexión y el cambio (Merriam, 1988 en Simons, 2011).

Tabla 7. Estructura del Estudio de Caso

Tema	Caso	Foco del estudio
La formación práctica de estudiantes de ciencia con un enfoque reflexivo	La formación práctica de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción	La experiencia reflexiva de estudiantes de la asignatura de Práctica Pedagógica y Práctica Profesional con un enfoque reflexivo en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Pregunta de Investigación

¿Cómo se da la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de Práctica Pedagógica¹⁴ y Práctica Profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares?

Fuente: Elaboración propia.

8.4.2. Relevancia y naturaleza del caso

Siguiendo a Coller (2005) un caso se construye, es decir, se justifica su elección y ésta obedece a razones de relevancia y naturaleza del caso. A continuación, se exponen los argumentos que fundamentan la selección de este caso.

Actualmente en Chile, se espera que los profesores en ejercicio desarrollen una práctica reflexiva. Es por ello que existe interés por investigar el fenómeno de la reflexión docente, especialmente, en el ámbito de la formación inicial de profesores. De ahí, la importancia de desarrollar este estudio de caso, que permitiera entender qué es la reflexión docente para los estudiantes de pedagogía y cómo esta experiencia es mediada y condicionada por los propios actores y los respectivos contextos institucionales.

La elección del caso obedeció a su potencial de transferencia, dado que el escenario regional seleccionado comparte características con la mayoría de los contextos universitarios del resto del país. Se seleccionó el programa de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, porque a partir del año 2011 se implementó en esa

¹⁴En Chile, las prácticas se clasifican en prácticas iniciales, intermedias y finales. Estas corresponden a una o dos practicas previas a la práctica profesional, con la cual se le habilita para ser profesor.

carrera un modelo de práctica profesional con un enfoque reflexivo. Este fue, particularmente, importante porque mientras se desarrolla esta investigación, se concretan iniciativas tendientes a estimular la reflexión y bajo estas circunstancias, los formadores y los estudiantes se mostraron dispuestos a participar y colaborar con el estudio.

En síntesis, elegir el estudio de este caso como método para dar respuesta a la pregunta de investigación, se torna relevante debido a que los hallazgos y conclusiones:

- A nivel de la institución formadora, podrían ayudar a identificar cuáles son las condiciones más favorables para estimular una práctica reflexiva en los futuros profesores.
- A nivel de la formación de profesores podrían ayudar a entender porque los egresados de pedagogía reflexionan, habitualmente, con un enfoque de carácter técnico.
- A nivel de política pública, podrían visibilizar los obstáculos que impiden que los estudiantes “quieran”, “estén preparados” y “puedan” desarrollar una práctica reflexiva considerando condiciones interinstitucionales.

8.5. Informantes en la investigación

8.5.1. Caracterización de los informantes

Varios autores (Vieytes, 2004; Rodríguez et al., 1999; Valles, 2003) plantean que en una investigación cualitativa los informantes corresponden a aquellas personas que se observan o entrevistan. Esto es en función del interés que se tenga en la perspectiva que ellos pueden aportar a la comprensión del fenómeno, caso o proceso que se está estudiando. Dado el carácter cualitativo de este estudio, se utilizó el concepto de informante para referirse a los estudiantes de pedagogía, formadores y profesores guías de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados¹⁵

¹⁵La dependencia administrativa es un dato relevante en esta investigación, dado que a nivel nacional existe una relación directa entre nivel socioeconómico y el tipo de administración de los

donde los estudiantes desarrollaron sus prácticas profesionales, que tenían información relevante según los objetivos del estudio.

La investigación se inicia en el segundo semestre del año 2012, en que los estudiantes de la carrera realizaron, por primera vez, la asignatura de Práctica Profesional con el enfoque reflexivo. Posteriormente, la investigación continuó el año 2013 y 2014, en que respectivamente, los estudiantes cursaron la asignatura de Práctica Pedagógica VII en el primer semestre y luego, en el segundo semestre cursaron la asignatura de Práctica Profesional con un enfoque reflexivo en los años respectivos.

En cuanto a los criterios de selección utilizados en esta investigación para seleccionar a los informantes fueron:

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales que cursan la asignatura de Práctica Pedagógica VII y la asignatura de Práctica Profesional.
- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media que desarrollan sus Prácticas Profesionales en distintos tipos de establecimientos educacionales ¹⁶, que denoten distintos escenarios socioculturales.
- Profesores universitarios que dictan la asignatura de Práctica Pedagógica y Práctica profesional, tanto los que tienen formación disciplinar y académica, es decir, se seleccionaron académicos con grado académico de licenciatura en Educación y con licenciatura en Biología Marina y Biología.
- Profesores de Biología que trabajan en comunas que se diferencian por su nivel sociocultural y por su dependencia administrativas, es decir, son profesores de

establecimientos. Así, los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo estudian en establecimientos educacionales municipales y públicos, los que tiene un nivel económico intermedio estudian en establecimientos particulares subvencionados y los estudiantes de un nivel socioeconómico más alta, estudian en establecimientos educacionales particulares pagados.

¹⁶Se seleccionaron establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de las comunas de Tomé, Penco, Talcahuano, Chiguayante, Lota, Coronel y San Pedro de la Paz que representan contextos socioeconómicos diversos.

Biología de establecimientos municipales o públicos, establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados.

8.5.2. Tipo de muestreo

En esta investigación el muestreo fue intencional y de carácter mixto. Inicialmente se establecieron una serie de criterios para la selección de los participantes y posteriormente, durante el trabajo de campo se desarrolló un muestreo teórico. Dado lo anterior, se diversificaron los participantes, de acuerdo a la búsqueda de datos que contribuyeran a profundizar en el entendimiento de los significados. Lo anterior permitió la construcción de tipologías que captaron la variabilidad de significados respecto de la reflexión docente y sus condicionantes.

El muestreo teórico es un concepto desarrollado por Glaser y Strauss (1968) en el contexto de la propuesta metodológica llamada Teoría Fundamentada o Grounded Theory y queda definido como:

La recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto método de comparación constante, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre conceptos y que hagan densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 218).

Cabe señalar que el muestreo acabó cuando se logró la saturación teórica, es decir:

“...Que no haya datos nuevos importantes que parezcan estar configurando una nueva categoría, así, cuando la(s) categoría(s) esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación y que las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas se ha logrado la saturación teórica...” (Glaser y Strauss, 1967, en Strauss y Corbin, 2002, p. 231).

8.6. Métodos de producción de la información

Inicialmente, cabe destacar que la mayoría de los autores reconoce que en la investigación cualitativa el investigador es el principal instrumento de recogida de datos. Considerando que es independiente del método de indagación que se utilice para responder a las preguntas de investigación (Eisner, 1998; Rodríguez et al, 1999; Vieytes, 2004). De acuerdo a Blumer (1969, en Stake, 2013) el investigador cualitativo obtiene la información conversando con la gente, observando o encontrando los registros que den cuenta de lo vivido. Dado lo anterior, varios autores (Coller, 2005; Simons; 2011; Stake, 2013) coinciden que el estudio de caso desarrollado desde una perspectiva cualitativa, habitualmente utiliza la entrevista, la observación y el análisis documental como principales opciones para producir información durante el trabajo de campo.

En este estudio de caso la producción de la información se desarrolló a lo largo de todo el trabajo de campo que se prologó desde septiembre del año 2012 a Octubre del año 2014. Además, cabe desatacar que la producción de los datos obedeció a una lógica iterativa, emergente y articulada con los procesos de análisis de la información (Rodríguez et al, 1999). En coherencia con lo anterior, en este estudio se ideó un plan de recogida de datos, conforme a los objetivos de la investigación, privilegiándose las técnicas conversacionales, es decir, el desarrollo de entrevista en profundidad y *focus group*.

A fin de contar con una visión general de la producción de la información, a continuación se presenta la relación entre los objetivos de la investigación y los métodos utilizados en la investigación.

Tabla 8. Relación entre objetivos del estudio y técnicas de obtención de datos

Objetivos Específicos	Método de Recogida de Información
Conocer los fundamentos, objetivos, modalidad de trabajo y la experiencia con que los profesores universitarios y los profesores de los centros escolares desarrollan un proceso formativo con un enfoque reflexivo.	- Entrevista en profundidad
Develar la noción que tienen tanto, formadores de la universidad, profesores de los centros escolares como estudiantes de pedagogía sobre la práctica reflexiva.	- Entrevista en profundidad - Focus Group

Analizar en qué condiciones se estimula la reflexión sobre las contradicciones entre lo que piensa, sabe y hace en el aula un estudiante en práctica pedagógica y profesional.	- Entrevista en profundidad - Focus Group
Explorar los factores que determinan la necesidad de un cambio de las prácticas docentes habituales en los estudiantes en práctica pedagógica y/o profesional.	- Entrevista en profundidad - Focus Group
Describir experiencias de reconstrucción de acciones y/o discursos docentes, a partir de la experiencia de reflexión en el contexto de su aprendizaje en la práctica pedagógica y profesional en los centros escolares.	- Entrevista en profundidad - Focus Group

Fuente: Elaboración propia.

8.6.1. Entrevista en profundidad

La mayoría reconoce que la entrevista es uno de los métodos más utilizados para desarrollar investigación social. (Flick, 2015; Rincón et al., 1995; Ruiz Olabuenaga; 1999; Stake, 1999; Vieytes, 2004). Sin embargo, hay distintos enfoques epistemológicos con que se concibe la entrevista social y por ello, se dificulta la presentación de una definición única para este método de investigación.

Es importante precisar que en este estudio se seleccionó la entrevista cualitativa para *producir la información*¹⁷. Esta se utilizó con fines interpretativos, en particular para lograr un mayor entendimiento de la experiencia reflexiva de los estudiantes de pedagogía en la asignatura de práctica profesional. Por otra parte, como la experiencia reflexiva no es un fenómeno susceptible de ser observado directamente, solo se contó con el relato y narración de los propios sujetos y por ello, no se desarrolló observación participante.

Se revisaron distintas clasificaciones de las entrevistas, observándose un continuo, que va desde un polo en que el método se caracteriza por ser directivo/estructurado y en el otro extremo la entrevista se caracteriza por ser no estructurada y no directiva (Atkinson, 1998; Briones, 1988; Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 2009; Vieytes, 2006). Cabe destacar, que el segundo tipo de entrevista es coherente con la noción de entrevista en profundidad¹⁸. Este término, en general, se usa para referirse a la entrevista

¹⁷Nótese el cambio de término, de acuerdo a la naturaleza cualitativa de esta investigación se asume que no se recogen datos, sino que se produce ciertos significados y/o conocimiento sobre la realidad.

¹⁸Noción de entrevista cualitativa presente en la literatura especializada del campo de la sociología, antropología, psicología y educación.

cualitativa, aun reconociendo que existen algunas diferencias en cada disciplina, tal como lo destaca Gainza (2006).

En la literatura asociada al estudio de casos se señala que la mayor parte de los estudios de casos está basada en la entrevistas (Coller, 2005; Simons, 2011; Stake, 2013). El uso de la entrevista parte de la premisa de que hay muchas cosas que no podemos observar directamente y en esta perspectiva, la entrevista semiestructurada o en profundidad es una buena opción para acceder a ello.

Conforme a los elementos descritos anteriormente, se puede precisar que el tipo de entrevista que se utilizó en este estudio fue de corte *cualitativo, en profundidad y semiestructurada*. Es importante precisar que no se entrevistó a los sujetos con el propósito de obtener información, sino con la finalidad de conocer el relato de sus experiencias como pretexto o punto de partida para alcanzar un nivel de mayor profundidad. Esto, particularmente porque los objetivos del estudio y su fundamentación-en el interaccionismo simbólico y en la hermenéutica- instaba a sobrepasar el nivel descriptivo de los hechos y avanzar hacia un nivel interpretativo del significado de la noción de reflexión, sus condicionantes/ obstaculizadores y el cambio de la acción docente asociada a la experiencia de práctica reflexiva.

8.6.2. Entrevista Focalizada

El segundo método que se utilizó en este estudio para producir información fue la entrevista focalizada o focus group, el que suele atribuirse a Merton y Kendall (1946), quienes desarrollaron este tipo de entrevistas en el contexto de la investigación sobre los medios de comunicación (Flick, 2004).

El focus group es una técnica cualitativa que consiste en una entrevista a un grupo de personas con el propósito de recabar percepciones sobre el problema de investigación específico. Así, este método de producción de información se caracteriza por su carácter colectivo que contrasta con la singularidad de la entrevista cualitativa (Bisquerra, 2014). Se denomina entrevista focal en dos sentidos, por una parte, porque se centra en el abordaje de dimensiones específicas de un tópico y además, porque la configuración del grupo responde a una experiencia o particularidad compartida.

Las características que distinguen la entrevista focalizada de otras entrevistas cualitativas según Merton y Kendall (1946, en Valles 2009) son las que aparecen en el cuadro 7.

Igualmente para Weiss (1994, en Valles, 2009) la entrevista focalizada propuesta por Merton y Kendall es un estilo de entrevista cualitativo de carácter confirmatorio-regida por las hipótesis o supuestos-y orientado a conocer la respuesta (cognitiva/emocional) que tienen un conjunto de sujetos frente a un suceso determinado. Así, interesa más la respuesta de los sujetos, en lugar de su papel en el suceso mismo, siendo un tipo de entrevista grupal de carácter semiestructurada y semidirigido (Flick, 2004).

Cuadro 7. Características de la entrevista focalizada

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta, por ejemplo, han leído un libro/artículo, han visto un film, han participado de una experiencia, en un experimento o una situación social no controlada, pero observada.¹⁹2) Los investigadores han estudiado previamente la situación, derivando del análisis de contenido supuesto o hipótesis sobre el significado o efecto de determinado aspectos de la situación.3) El guión de la pauta de la entrevista focalizada derivan de las hipótesis que derivan del análisis de contenido que se hace de otras fuentes de información4) La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de las personas expuestas a una situación , con el objetivo de contrastar las hipótesis o supuestos y averiguar respuestas o efectos no anticipados |
|--|

Fuente: Elaboración propia en base a Valles, 2009.

En esta investigación se desarrollaron varios *focus group*, tanto con estudiantes y con profesores, aunque prevalecieron los primeros. Es importante precisar que el propósito con que se hicieron los focus fue confirmar y también discutir en el grupo algunas ideas que fueron surgiendo sobre el significado de la reflexión y también ideas sobre sus condicionantes. De este modo, en este estudio, esta instancia grupal se constituyó en una importante estrategia de triangulación.

Por otra parte, la selección de los participantes para los focus group fue voluntaria, y el número de focus desarrollados estuvo gobernada por el principio de la saturación teórica, al igual que con las entrevistas individuales. Así, se desarrollaron tantas

¹⁹La situación social no controlada, pero observada corresponde por ejemplo a ser parte de un caso social particular.

entrevistas focalizadas hasta lograr que la conversación entre los grupos, que compartía ciertos rasgos comunes, evidenciara una alta similitud.

Respecto de los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, se constituyeron grupos focales formados solo por profesores y por estudiantes, tanto de la asignatura de Práctica Pedagógica VII y de Práctica Profesional, cumpliéndose con la condición de homogeneidad. Igualmente, en el caso de los estudiantes, se cumplió con el criterio de heterogeneidad, dado que se constituyeron grupos de estudiantes que se diferenciaban entre sí, por ejemplo por el tipo de centro de práctica en que desarrollaban su práctica profesional y el tipo de práctica- pedagógica o profesional en que se situaban.

Finalmente, cabe describir a continuación un conjunto de criterios que se consideraron para salvaguardar la calidad de los focus group desarrollados en esta investigación (Flick, 2004; Valles, 2009).

Tabla 9. Criterios de calidad del focus group

CRITERIOS	TIPOS DE PREGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> - No estructuración, es decir, crear un espacio para las respuestas sean espontáneas y libres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas deberían ser no estructuradas, semiestructuradas o debatibles. Así, se podría preguntar, respectivamente: ¿Qué te ha marcado de esta práctica profesional con un enfoque reflexivo? ¿En qué se diferencia esta experiencia de otros programas de prácticas anteriores? La reflexión docente, ¿La definirías como cuestionamiento o problematización?
<ul style="list-style-type: none"> - Especificidad, es decir, centrar las respuestas aspectos concretos de la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas deben apuntar a elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento particular. ¿Cuál fue tu reacción al ver en el video de tu clase que los estudiantes no mantenían la atención, dormían o interrumpían permanentemente?
<ul style="list-style-type: none"> - Amplitud, es decir, procurar indagar la gama máxima de evocaciones experimentadas por las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las consultas deberían asegurar que todos los aspectos implicados en la experiencia fueran cubiertos con las preguntas y también, deberían éstas dar cabida a nuevos temas emergentes.
<ul style="list-style-type: none"> - Profundidad y contexto personal, es decir, propiciar que la entrevista permita acceder a la carga emocional y valorativa de la experiencia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas deberían elicitar respuesta emocional más allá de lo agradable o desagradable y por ello, las preguntas se van a centrar el interés en los sentimientos, repetir los sentimientos e invitar a comparar con otras situaciones

Fuente: Elaboración propia en base a Flick, 2004 y Valles, 2000)

8.6.3. Justificación de la selección de la entrevista en profundidad y el focus group

En este estudio de casos la recogida de los datos se basó en técnicas conversacionales y en específico, se utilizó la entrevista semiestructurada y el focus group.

De acuerdo a varios autores (Coller, 2005; Simons, 2011; Stake, 2013) los métodos más coherentes con los objetivos del estudio de casos son la entrevista, la observación y el análisis de documentos. *Esta investigación trata del estudio de un caso de formación inicial docente y por ello, la selección de la entrevista responde a las recomendaciones anteriores, especialmente, cuando se considera el objeto de estudio.*

Por otra parte, más específicamente, algunos autores (Creswel, 2009; Stake, 2013), plantean que cuando se estudian fenómenos que no son observables directamente, una opción adecuada es la utilización de la entrevista cualitativa. *Dado que este estudio se centra en “cómo se da la experiencia de reflexión en estudiantes de pedagogía” y ésta no es susceptible de ser observada directamente, se ha considerado que el uso de la entrevista es la mejor opción entre las que se disponen dentro de la investigación del estudio de casos.*

Además, fue elegida la entrevista dado que conforme a la literatura es adecuada para diseños flexibles y además, es susceptible de ser triangulada con otras técnicas de producción de información. *Es este estudio como se ha explicitado se trianguló la entrevista en profundidad con un conjunto de entrevistas focalizadas.*

También se consideraron ventajas propias de este método, especialmente, lo que tiene relación con la riqueza informativa, la posibilidad de acceder a significados no previstos. *Dado los objetivos del estudio fue necesaria la descripción densa y profunda de la experiencia, se esperaba acceder a significados no previstos y se reitera la idea de que el objeto de estudio, la reflexión, no es observable directamente.*

Lo anterior, es particularmente importante en el contexto de un estudio de caso sobre formación inicial docente. En que la producción de la información (focalizada en los estudiantes de pedagogía) podría servir de base para elicitación de reflexión sobre su propia reflexión, siendo el estudio potencialmente un espacio para transformar la comprensión

de la experiencia de reflexión de los futuros profesores. Esto es relevante cuando se reconoce a nivel institucional que la reflexión que predomina en los egresados de las carreras de pedagogía es de carácter técnico y no logra gatillar procesos de transformación de la acción docente, es decir, predominan las prácticas rutinarias y reproductoras.

Finalmente, Kvale (2011) plantea que las entrevistas producen conocimiento entre el entrevistador y el entrevistado, y éstos significados construidos se van reestructurando a lo largo del estudio, constituyendo un conocimiento profundo y situado. En esta investigación referida a un estudio de caso sobre formación inicial docente, esta característica puede proporcionar un conocimiento relevante para mejorar los procesos de formación.

Se seleccionó como segundo método de producción de información la entrevista focalizada, lo que contribuyó a compensar la crítica que se hace a la entrevista individual y semiestructurada, es decir, la desventaja de no incluir la interacción grupal. *De este modo, al optar por esta segunda opción metodológica se subsanó el inconveniente anterior.*

La entrevista focalizada además es coherente con el fundamento epistemológico del estudio, que reconoce el interaccionismo simbólico como base de esta investigación. En este contexto, la construcción de conocimiento es social y por ello, interesa ver como la conversación del grupo se constituye en un vehículo de conocimiento, pero también la fuente de estos.

Igualmente, se justifica el uso del grupo focal porque el objeto de estudio corresponde a una experiencia compartida por los estudiantes y formadores e interesa conocer la percepción que se tiene de ésta y por lo mismo, observar como la narración puede experimentar cambios producto de la interacción social en el contexto de la conversación.

Cabe destacar que el *focus group* tuvo un carácter confirmatorio y entonces, fue pertinente su desarrollo para poner a prueba algunos hallazgos que se configuraron como resultado de la recogida de datos mediante la entrevista semiestructurada.

Finalmente, se consideró que este tipo de entrevista puede constituirse en una forma de triangular la información obtenida mediante las entrevistas individuales a los participantes en el estudio.

8.7. Análisis de los datos

Las bases epistemológicas y teóricas determinaron el marco cualitativo del análisis de los datos (Simons, 2011; Gibbs, 2012; Kvale, 2011). En consecuencia, este análisis se fundamentó en el reconocimiento de una realidad, entendida como un conjunto de significados y/o constructos. También se asumió que el “mundo que experimentamos está construido socialmente y es creado porque los individuos quieren dar sentido a sus experiencias” (Gibbs, 2012, p. 26).

Conforme a lo anterior, se asume que el lenguaje es el vehículo que porta dichos significados y también, que es el sustrato en que éstos se construyen y reconstruyen. Por consiguiente, el dato cualitativo será una entidad lingüística y/o textual, correspondiendo a cualquier forma de comunicación -escrita, audio o visual- acción humana o artefacto cultural²⁰ que se refieren a la comprensión del mundo desde la perspectiva de las persona (Gibbs, 2012). En general, el dato cualitativo se presenta como un texto²¹ que proviene de la transcripción, de la nota de campo o la descripción del video.

Es importante destacar que el análisis de los datos cualitativos no se separa de la recogida de la información, por el contrario se consideran procesos iterativo e interdependiente (Gibbs, 2012; Rodríguez, et al., 1999). Ambos procesos se inician y desarrollan en gran parte, durante el trabajo de campo y la concurrencia de éstos es una práctica que distingue a la investigación cualitativa y que es coherente con un diseño emergente e iterativo.

²⁰Estos datos se producen a partir de la transcripción de entrevistas individuales, grupales, observación participante, análisis documental, diarios, anuncios, fotografías, videos...etc.

²¹Esto se debe a que esta forma de registro es fácil de administrar y someter a actividades analíticas.

En esta investigación, el dato correspondió a la transcripción de las entrevistas individuales y las entrevistas focalizadas desarrolladas durante el trabajo de campo. Es importante destacar que en este estudio la recogida y el análisis se desarrollaron de forma simultánea, a medida que se desarrollaban las entrevistas se transcribían y luego, se analizaban. A partir, de los resultados²² se iba direccionando la obtención de la información, transformándose de este modo las pautas de recogida de la información y también, logrando desarrollar el muestreo teórico.

De acuerdo a varios autores (Coffey y Atkinson, 1996 en Gibbs 2012, Flick; 2004; Gibbs, 2012; Kvale, 2011) el análisis de los datos tiene distintos significados, pero para la mayoría es un proceso centrado en:

- *la gestión de los datos* -clasificación, recuperación, jerarquización y manipulación- de una gran cantidad de datos producidos por el investigador y en los que se busca regularidades o patrones que aporten comprensión a fenómeno de estudio (Miles y Huberman, 1994; Ritchie y Lewis, 2003 en Gibbs, 2012).
- *la interpretación de la información*, lo que implica dar sentido, significado al dato, destacando su fuerte componente imaginativo, narrativo y especulativo. Entonces, no se trata solo de exponer los asuntos de las cuales hablan las personas, sino también explicitar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunicaciones (Denzin, 1997; Giordi y Giordi, 2003, en Gibbs, 2012).

En coherencia con lo anterior, el análisis de los datos puede tener distintos propósitos, entre los que destacan la *descripción* del significado de los fenómenos. Tal como lo viven las personas, la *interpretación* de las acciones más allá de los propios sujetos y la confirmación o rechazo de ciertas premisas o supuestos sobre la realidad (Coffey y Atkinson, 2003).

- *Análisis como descripción de significados*, se asocian a estudios cualitativos como las historias de vida o los estudios etnográficos, en que predominará el

²² Es importante comentar que dado que la recogida se articuló con el análisis de los datos, se obtuvieron tempranamente hallazgos que fueron presentados a lo largo de estos dos años en congresos nacionales e internacionales sobre la formación docente

énfasis de la descripción. Este tipo de análisis tiene una marcada influencia de la tradición de Chicago, siendo fuertemente criticados por su débil componente analítico.

- *Análisis como interpretación de significados* orientado a ilustrar teorías o conceptos, interesando rasgos de la vida social que van más allá de la comprensión de la experiencia de los propios sujetos, la teoría fundamentada ilustra este énfasis en la interpretación.

En esta investigación el propósito del análisis de los datos sobrepasa el nivel descriptivo y por lo tanto, es importante profundizar en esta concepción de este proceso. Así, cabe agregar que para Simons (2011) la interpretación es la comprensión que se obtiene de los datos a través de procesos intuitivos y hermenéuticos. Además, señala que se requiere de la inmersión en los datos, la lectura reiterada de las transcripciones, notas de campo entre otros y en sí, la interpretación constituye destellos de comprensión a la forma de ideas, imágenes o metáforas.

Por su parte, Denzin (1994 en Simons, 2011) afirma que los datos no hablan por sí mismos. Solo hay interpretación y ésta es el entendimiento de un asunto particular que implica selección de significados. En esta perspectiva, la selección de los significados comienza con la identificación del tema, la formulación de las preguntas y luego, con el diseño, recogida y análisis de los datos. De este modo, el investigador es siempre el que da el sentido a los datos- el texto escrito- y además, como se planteó anteriormente, es también el principal instrumento de producción de significados en el estudio de caso con una perspectiva cualitativa.

Igualmente, Coffey y Atkinson (2003) se refieren a la interpretación indicando que esta es producto de la codificación de los datos, su disposición en matrices y esquemas que estimulan la percepción del sentido o significado de éstos. (Huberman y Miles, 1994; Dey, 1993 en Coffey y Atkinson, 2003). Además, Delamont (1992, en Coffey y Atkinson, 2003) propone buscar patrones, regularidades, contrastes, dilemas e irregularidades en los datos para aumentar la interpretación durante el análisis de los datos.

Finalmente, Medina (2006) utiliza el concepto de doble hermenéutica de Giddens (1976 en Medina, 2006) para ilustrar distintos tipos de interpretación que se sitúan en diferentes etapas del análisis de los datos, que se describen a continuación:

- en una etapa inicial del análisis de los datos el propósito es captar o explorar *la interpretación que los propios sujetos* le dan al fenómeno en estudio, es decir, se trata de captar el marco de significado de los actores sociales. Así, se trabaja desde una perspectiva EMIC y el producto son un conjunto de conceptos de primer orden. (Van Manen, 1983 en Medina, 2006).
- en una etapa intermedia corresponde “a la *conversación interpretativa* entre las perspectivas de significados de los informantes y del investigador y así, se produce una doble hermenéutica en que el producto son núcleos temáticos que subsumen diversas categorías que corresponden a un nivel superior de abstracción de los conceptos de primer orden.
- en una fase final el investigador *interpreta la interpretación* de los actores sociales, a partir de su propio su marco disciplinar, es decir, desde una perspectiva ETIC. Esta segunda fase constituye un diálogo interpretativo - ETIC/EMIC- que favorece la construcción de cierto desarrollo conceptual o teórico- vectores cualitativos- que correspondería a conceptos de segundo orden.

En cuanto al proceso del análisis de los datos, en la literatura se pueden encontrar varias propuestas de fases desarrolladas por distintos autores, tal como se puede observar en la tabla 10. En general, cabe indicar que los procesos descritos tienen actividades básicas correspondientes a la codificación y categorización (Miles y Huberman (1994, en Simons, 2011; Rodríguez et al., 1999; Coffey y Atkinson, 2003).

Además, Flick (2015) plantea que las actividades de codificación y categorización se pueden aplicar a todo tipo de datos y son especialmente, pertinentes cuando se trata de datos textuales que derivan de técnicas conversacionales -como las entrevistas, grupos discusión- y también para los datos que derivan de la observación.

Tabla 10. Fases del análisis de datos cualitativo

Taylor y Bogdan (1987)	Tesch, (1990, en Coffey y Atkinson, 2003)	Miles y Huberman (1994)	Strauss y Corbin, (2003)	Medina (2006)	
1) Fase de descubrimiento	1) Descontextualización	1) Producción de los datos	1) Codificación abierta	Nivel 1 Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación de categorías	Hermenéutica Objetiva Dimensión Descriptiva
2) Fase de codificación	2) Re contextualización	2) Reducción de los datos	2) Codificación axial		
3) Fase de relativación		3) Disposición y transformación de los datos	3) Codificación selectiva	Nivel 2 Identificación de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías	Hermenéutica Crítica Dimensión Interpretativa Crítico Interpretativa
		4) Resultados y conclusiones		Nivel 3 Identificación de vectores cualitativos de los datos a la luz de marco teórico construido previamente.	

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

En esta investigación se trabajó el análisis de los datos de manera inductiva y deductiva. La lectura de los datos dio origen a un conjunto de códigos y categorías que emergieron desde el análisis de los datos y por otra parte, también se trabajó con categorías apriorísticas que se desprendieron del marco teórico utilizado en esta investigación. Es importante, reconocer que la pauta temática de las entrevistas y de los *focus group* contuvo un marco de codificación latente o preestablecida.

Por otra parte, respecto del proceso del análisis de los datos, se utilizó una combinación de la propuesta de Medina (2006) y algunos elementos de Huberman y Miles (2004). Así se trabajó con los distintos niveles de interpretación, es decir, se pasó de una hermenéutica objetiva- interpretación de los significados de los participantes- a una hermenéutica crítica- interpretación del investigador sobre la interpretación de los participantes. Por otra parte, se desarrollaron actividades de reducción de los datos, también se dispusieron los datos en matrices y esquemas para favorecer la obtención de hallazgos y conclusiones.

CAPITULO IX. TRABAJO DE CAMPO

Capítulo IX. Trabajo de Campo

De acuerdo a la opción interpretativa de esta investigación, una de las etapas cruciales de la investigación es el trabajo de campo. Esta etapa resulta ser muy importante- sin desconocer la relevancia de la etapa de reflexión y diseño del estudio -dado que en este momento del estudio se accede a la interpretación que los sujetos hacen de su propia experiencia. Así, se dispone del sustrato para lograr la doble hermenéutica que posibilita la fusión de horizontes de significados que da origen al conocimiento que se busca en la investigación.

En primer lugar, se describirá la carrera en que se desarrolló el estudio, destacando en general las características del plan de estudio y en particular, el eje de la formación en el área de las prácticas pedagógicas y profesionales. Además, se expondrán las principales características de la metodología de trabajo- Ciclo de Aprendizaje Reflexivo- que se utilizó en las asignaturas de prácticas para estimular la reflexión docente.

En segundo lugar, se describirá en cada fase del estudio cómo se eligieron los informantes. Se explicarán los criterios utilizados y además, sus características. Igualmente, se caracterizará el tipo de muestreo teórico desarrollado, mostrando un ejemplo de su realización.

En tercer lugar, se presentará el procedimiento que se siguió para diseñar y desarrollar las entrevistas cualitativas. Se ejemplificará la construcción del guión para las entrevistas y para los focus group y también, se especificará el tipo de preguntas y tácticas que se utilizaron para mejorar la calidad de las entrevistas con los informantes del estudio.

En cuarto lugar, se describirán las características del análisis de datos, las fases y procedimientos para llevar a cabo esta tarea.

En quinto lugar, se describirán los criterios de calidad para una investigación cualitativa en general y posteriormente, se describirán los criterios que se trabajaron en esta investigación en particular.

9.1.Contexto institucional del caso estudiado

La investigación se desarrolló en la Universidad Católica de la Santísima Concepción que está ubicada en Concepción en la región del Bío Bío en Chile, América del Sur. Esta institución se crea en el año 1991 a partir de la Sede Regional Talcahuano de la Pontificia Universidad Católica de Chile, constituyéndose en una entidad privada con aporte estatal, jurídicamente autónomo y perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH).²³

9.1.1. Universidad Católica de la Santísima Concepción

La Universidad Católica de la Santísima Concepción se fundamenta en la Constitución Apostólica “Ex Corde Ecclesiae”, de S.S. Juan Pablo II. Por tanto, es una comunidad académica que aspira constantemente a ser consecuente en su trabajo con los principios de la Iglesia Católica. De modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales.²⁴

La visión de la universidad es coherente con los principios de la Iglesia Católica y queda expresada en “*Centro de excelencia en la búsqueda del saber e irradiación de la verdad para el bien de la humanidad*”²⁵ Por otra parte, la misión institucional emana directamente de lo establecido por la Iglesia Católica en la Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas de S.S. Juan Pablo II y puede ser sintetizada de la siguiente forma: “*Liderar la investigación, la enseñanza y los servicios a la comunidad conforme a los principios éticos y valóricos de la fe cristiana*”

²³En Chile hay tres tipos de universidades: las estatales creadas por ley y que pertenecen al Estado, las privadas con aporte estatal creadas antes del año 80 y las universidades privadas creadas a partir de la ley 18.926 del año 80.

El Consejo de Rectores de las universidades Chilenas (CRUCH) es un organismo colegiado de derecho público y con personalidad jurídica que agrupa a 25 universidades estatales y privadas creadas antes de la ley del año 80 y que tiene como función coordinar la actividad universitaria del país. Así, estas instituciones son reconocidas como universidades tradicionales y actualmente forman parte de este organismo 25 instituciones universitarias del país.

²⁴Información tomada del informe de autoevaluación de la carrera de Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

²⁵Marco Curricular Institucional (210- 2016). Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En la actualidad la Universidad Católica de la Santísima Concepción se organiza en siete Facultades: Derecho; Educación; Medicina; Ingeniería; Ciencias; Ciencias Económicas y Administrativas; Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y los Institutos de Teología y Tecnológico. Recientemente ha cumplido 24 años de existencia y está acreditada a nivel institucional hasta el año 2016²⁶.

9.1.2. Facultad de Educación

En particular, la investigación se desarrolló en la Facultad de Educación y se investigó el programa de formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. Esta unidad académica tiene una larga historia, dado que se originó como una iniciativa de un grupo de intelectuales cristianos y autoridades eclesiales de la ciudad de Concepción. Inicialmente, se creó la Escuela de Pedagogía Básica y luego, en 1967 se sumaron la formación en disciplinas como: matemáticas, Biología, castellano e Historia. Más tarde en 1970 se constituye como una sede regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posteriormente, en 1991 formó parte del nuevo plantel católico local correspondiente a la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En el año 1992 se crea la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Posteriormente. Luego, en el año 1996 cambia a su actual nombre, Facultad de Educación. Cabe señalar que en el año 2007 se crea a través de un decreto de Rectoría la Escuela de Educación, conformada por las carreras de pregrado orientada a la formación de profesionales de la educación. De esta dirección dependerán los jefes de carrera y en conjunto velarán por la gestión de las carreras de pregrado.

El quehacer de la Facultad de Educación está orientado por declaraciones filosóficas que son coherentes con los principios que rigen a la institución. Así, la Visión corresponde a constituirse en una *“Unidad académica de excelencia en la búsqueda, descubrimiento y comunicación del conocimiento educativo y en la formación y especialización de profesionales de este ámbito del saber, para contribuir*

²⁶Cabe destacar que la universidad se ha sometido a acreditación institucional en tres oportunidades: año 2003, 2006 y 2012. Actualmente, cuenta con una acreditación institucional de cuatro años y en el año 2016 se sometería a otro proceso de acreditación.

significativamente al progreso material y espiritual de la vida social y cultural de la región y del país desde la perspectiva de los principios éticos y valóricos de la fe cristiana”

Consecuentemente, la misión de la Facultad de Educación apunta a aportar al *desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y los servicios a la comunidad en el ámbito de las ciencias de la educación, a través de la formación de profesionales, de graduados y postgraduados en este ámbito del conocimiento, los servicios docentes del área de lenguas al interior de la institución y, la promoción permanente del desarrollo de la educación*, en el contexto orientador y normativo de la fe católica que inspira a la Universidad.

Actualmente, la Facultad de Educación es liderada por la Decanatura y el Consejo de Facultad. Está organizada en cuatro Departamentos disciplinares²⁷ y la Dirección de Escuela, que es la responsable de encabezar el proceso de formación de los profesores. Así, dependen de esta dirección diez programas de formación correspondientes a: Educación de Párvulos, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía Educación Media en Matemática, Pedagogía Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía Educación Media en Religión y Educación Moral, Pedagogía Educación Física, Pedagogía Educación Media y programa de formación pedagógica de Licenciado en Educación.

Además, en la Facultad de Educación se ofrecen seis programas de magister: Magister en ciencias de la Educación, Magister en Educación Superior, Magister en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, Magister en Psicopedagogía y Educación Especial, Magister en Lingüística Aplicada y Magister en Didáctica de la Matemática.

²⁷ Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Departamento de Didáctica, Departamento de Currículum y Evaluación y el Departamento de Lenguas.

9.2. Carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencia Naturales

Aunque la tradición de formación de profesores de Biología tiene su origen en la época en que la universidad constituía una sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la unidad académica estudiada se creó recientemente en el año 2006²⁸ respondiendo al desafío de fortalecer la formación de profesionales de la educación en el nivel de pregrado y aumentar la oferta de nuevas carreras pedagógicas en la región del Bío Bío. Se instituyó bajo el Decreto de Rectoría N° 46-2006 y la Resolución de Vicerrectora N° 35-2007. Con dicha Resolución se promulga el Plan de Estudios de la carrera que conduce al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Cabe destacar, que durante sus nueve años de existencia la carrera ha sido sometida a dos procesos de acreditación²⁹, uno en el año 2009 y otro en el año 2012, obteniendo dos y tres años de acreditación, respectivamente. Los resultados de la acreditación demuestran que el plan de formación cuenta con criterios de calidad que regulan la formación profesional de los futuros profesores de Biología y Ciencias Naturales.

Actualmente, la carrera tiene 79 estudiantes regulares y en general éstos provienen de la región del Bío Bío, siendo su rango de edad entre los 20 y 24 años. En relación a la procedencia socio cultural, la mayoría de los estudiantes de la carrera pertenecen a los quintiles más desfavorecidos económicamente, y por lo tanto, solo pueden acceder a la formación universitaria a través del apoyo de becas y de créditos universitarios. En consecuencia, la mayoría (64%) estudió en colegios públicos, vale decir, con total financiamiento del estado, otro grupo importante (32%) estudió en establecimientos con financiamiento compartido entre las familias y aportes del estado y solo una minoría (4%) cursó la enseñanza secundaria en establecimientos particulares pagados, es decir, la escolaridad fue financiada totalmente por sus familias.

²⁸En el contexto del plan de desarrollo estratégico de la Facultad de Educación para el periodo 2003-2007.

²⁹En Chile por ley los programas de formación del área de educación y de salud tienen que ser sometidos a procesos de autoevaluación y acreditación en forma sistemática.

9.2.1. Perfil de Egreso de la carrera

Actualmente, se han titulado en la carrera 91 profesores y las principales características del profesor de Biología que se quiere formar en la institución se caracteriza por:

- Poseer claro dominio conceptual y epistemológico de las Ciencias de la Educación y, en particular, de la Pedagogía.
- Dominar los aspectos esenciales de las Ciencias Biológicas.
- Aplicar el método científico en la solución de problemas.
- Establecer relaciones didácticas con las Ciencias Biológicas.
- Distinguir e integrar las disciplinas fundantes de la pedagogía: Currículum, Evaluación, Didáctica y modelos de aprendizaje en su aplicación práctica.
- Problematizar de forma permanente y contextualiza la práctica pedagógica a fin de generar conocimiento que contribuya a soluciones posibles.
- Aplicar conocimientos de metodología de la investigación educacional para sistematizar con rigurosidad el conocimiento que construye.

9.2.2. Plan de Estudio y áreas de formación

El Plan de Estudios de la Carrera, vigente al año 2015, conduce y habilita al estudiante para la obtención del Grado de Licenciado en Educación y al Título Profesional de Profesor de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

El Plan de estudios consta de 10 semestres distribuidos en cinco años, un currículum semestral flexible, una carga académica total de 473 créditos. El Plan de Estudio se organiza en tres áreas de formación: Formación General, Formación en la Especialidad, Formación Profesional y de Licenciatura.

Asignaturas del Área de Formación General

Este conjunto de asignaturas están orientadas al desarrollo de las competencias generales que los estudiantes deben desarrollar y que apoyarán su quehacer profesional, contribuyendo a proporcionar un fundamento básico para asegurar un alto nivel de desempeño profesional futuro. Es importante destacar que estas asignaturas constituyen una línea de formación que tiene estrecha relación con el Perfil de Egreso de la

Institución y por tanto, contribuye al fortalecimiento de la pertenencia y la identidad de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Asignaturas del Área de Formación Disciplinar

Este conjunto de asignaturas garantizan una sólida formación en el ámbito disciplinar y científico, en el ámbito de la Biología, Química y Física. Cabe señalar, que estas asignaturas se articulan entre sí, permitiendo en el estudiante un avance progresivo en complejidad y profundidad en cada una de sus áreas.

Esta área de formación está a cargo de tres unidades académicas de la universidad: Facultad de Ciencias, Facultad de Medicina y Facultad de Ingeniería, teniendo curricularmente la mayor proporción de asignatura del total del plan de formación.

Asignaturas del Área de Formación Profesional y de Licenciatura en Educación

Este conjunto de asignaturas corresponden a las áreas de los conocimientos que conforman la formación del Licenciado en Educación y posibilita la construcción de saberes en el ámbito de lo educacional. Estas asignaturas se constituyen en espacios para el desarrollo de competencias especializadas de la tarea académica y proporcionan al estudiante las herramientas para su futuro quehacer como profesor en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias.

Es importante destacar, que dentro de esta área de formación se incluyen siete asignaturas de prácticas pedagógicas que forman parte del eje de la formación práctica en la carrera de Pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales y es en esta área donde se focalizó la investigación desarrollada.

A continuación, se presenta la malla curricular de la carrera en que se puede apreciar la articulación entre las áreas de formación y las respectivas asignaturas del plan de estudio

MALLA CURRICULAR CARRERA DE PEDAGOGÍA MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Comunicación Oral y Escrita 05-2 HUM1164	Curso Área Integr. Saberes 05-1			Curso Área Integr. Saberes 05-1						
	Teología de la Educación 06-2 FTE0001		Antropología Filosófica 06-2 FTE0002		Antropología Teológica 06-2 FTE0003	Curso Área Integr. Saberes 05-1	Ética 06-2 FTE0004			
Biología General 10-4 BIO0112	Biología Animal 10-4 BIO0126	Microbiología 10-4 BIO0220	Biología Cel y Molec. 10-4 BIO0212		Genética y Evolución 10-4 BIO0321		Seminario Investig. Biológica 15-05 BIO0423	Optativo Profund. 08-3		
			Biología Vegetal 10-04 BIO0213	Fisiología Vegetal 10-04 BIO0311	Ambiente y Salud 08-03 BIO0327			Optativo Profund. 08-3		
Química General 10-4 QUI0114	Química Orgánica 10-4 QUI0125	Bioquímica 10-4 BIO0221	Ecología General 10-4 BIO0412	Fisiología General 10-4 BIO0222	Biología del Desar. 10-4 BIO0323	Fisiología Humana 10-4 BIO0312		Optativo Profund. 08-3		
Matemáticas I	Matemáticas II 08-3 MAT0122	Física General 08-3 FIS0212		Estadística Gen. 08-3 MAT0500				Optativo Profund. 08-3		
		Inglés I 06-2 ENG001	Inglés II 06-2 ENG002			Optativo 08-3				
							Administración Educ. 05-2 PEC0008			
Sociología 05-2 Educación PEC0001	Funds. Biopsic. del Ap. 05-2 PEC0004	Curriculum Educ. 05-2 PEC0005	Didáctica General 05-2 PEC0007	Evaluación Educ. 05-2 PEC0006	Didáctica Ciencias 10-4 FPM0411	Didáctica Biología 08-03 FPM0421	Proyectos Curric. 05-2 PEC0011	Optativo Profund. 08-3	Seminario de Investig. en Educ. 15-5 PEC0010	
Introducción Pedago 05-2 PEC0002	Filosofía de la Educ. 05-2 PEC0003	Psicología del Des. 05-2 FPM0001					Orientación Educ. y FamiL. 05-2 TPM0002	Met. de la Investig. Educ. 05-2 PEC0009		
		Práctica Pedagóg. I 05-2 PPN0231	Práctica Pedagóg. II 05-2 PPN0242	Práctica Pedagóg. III 10-4 PPN0353	Práctica Pedagóg. IV 10-4 PPN 0364	Práctica Pedagóg. V 10-4 PPN0475	Práctica Pedagóg. VI 10-4 PPN0486	Práctica Pedagóg. VII 10-4 PPN0597	Práctica Profesional 29-15 PPN5108	
43-17	49-18	49-19	52-20	48-18	49-19	43-16	49-18	47-18	44 - 20	
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL		ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIDAD			SUB-ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION			SUB-ÁREA FORMACIÓN PRACTICA		Total: 473 - 183
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN										

9.2.3. Línea de Formación Práctica

Dado que esta investigación se centra en el estudio de dos asignaturas pertenecientes al eje de la formación práctica, a continuación se describirá elementos centrales que distinguen esta área de formación específica.

La línea de la formación de Prácticas Pedagógicas está formada por siete asignaturas denominadas Práctica Pedagógicas, siendo éstas respectivamente las asignaturas de prácticas I, II, III, IV, V, VI y VII. Se suma a lo anterior, la asignatura denominada Práctica Profesional que habilita a los estudiantes profesionalmente como profesores de Biología y Ciencias Naturales.

En general, las asignaturas de las prácticas pedagógicas tienen una modalidad de trabajo que articula horas de formación en la universidad y estadías de trabajo semanal en un centro escolar que es denominado centro de práctica. Así, en la universidad, semanalmente, se desarrolla una sesión de taller a cargo de un profesor universitario y en el centro de práctica, el estudiante desarrolla actividades de observación e intervención pedagógica, según el nivel de formación, siendo siempre tutelado por un profesor de la especialidad que toma el nombre de Profesor Guía.

La inserción en los establecimientos educacionales- centros de prácticas- está a cargo de una coordinación de práctica centralizada en la Facultad de Educación y que es la encargada de gestionar la incorporación de los estudiantes semestralmente en los centros de prácticas. Los establecimientos educacionales de la comunidad educativa local se constituyen en centros de práctica a través de un convenio de colaboración entre la universidad y el centro educacional.

Actualmente, la facultad de educación tiene convenio de colaboración con establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de las distintas comunas de la provincia de Concepción.

Los programas de las asignaturas de práctica pedagógicas se organizan en función de ejes temáticos correspondientes a:

El Sujeto que Aprende: orientado a que el estudiante de pedagogía reconozca-en una situación real de enseñanza en el aula- cómo las características cognitivas, afectivas, sociales y culturales influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos Pedagógicos: orientado a que el estudiante de pedagogía observe, analice y desarrolle, en forma progresiva, procesos pedagógicos en el aula, identificando variables que lo condicionan, tanto desde la perspectiva del profesor, estudiante y del propio contenido.

La Institución Educativa: orientado a que el estudiante de pedagogía analice el establecimiento escolar desde una perspectiva organizacional, reconociendo que la unidad educativa requiere de la gestión efectiva de las diferentes áreas del establecimiento educacional.

El Profesional de la Educación: orientado a que el estudiante a través de un proceso de reflexión docente fortalezca las condiciones personales y las habilidades profesionales del estudiante en práctica, en tanto futuro profesional de la educación.

Las asignaturas de práctica conforme al grado de complejidad de las actividades pedagógicas/didácticas y el nivel de inserción en el contexto escolar, se clasifican en: prácticas iniciales, intermedias y finales. A continuación, en la tabla 11 se observa la progresión de las actividades, los ejes temáticos y las actividades claves desarrolladas en los centros educacionales.

Tabla 11. Distribución asignaturas practicas pedagógicas y profesional en el plan de estudio

	Práctica Pedagógica I	Práctica Pedagógica II	Práctica Pedagógica III	Práctica Pedagógica IV	Práctica Pedagógica V	Práctica Pedagógica VI	Práctica Pedagógica VII	Práctica Profesional
Tipo de Práctica	Prácticas Inicial			Prácticas Intermedia			Prácticas Finales	
Eje Temático	Sujeto que aprende	Sujeto que aprende	Los Procesos pedagógicos	Los Procesos pedagógicos	La Institución Educativa	La Institución Educativa	El profesional de la Educación	El profesional de la Educación
Actividad Clave	Observación	Observación	Diseño y desarrollo de una clases	Diseño y desarrollo de clases	Desarrollo de unidades Didácticas	Desarrollo de unidades didácticas	Desarrollo de unidades didácticas y Plan de Mejoramiento	Desarrollo de unidades Didácticas y plan de Mejoramiento

Fuente: Elaboración propia en base a Plan Estudio Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Dado lo anterior, es importante señalar que la investigación se desarrolló en la etapa final de la formación práctica, es decir, contempló el estudio de la asignatura de Práctica Pedagógica VII y la asignatura de Práctica Profesional. Por otra parte, se observa que el eje temático que articula ambas asignaturas es el Profesional de la Educación y este evidencia un opción explícita por un enfoque reflexivo de la formación del futuro profesor.

Por otra parte, cabe señalar que las asignaturas de prácticas pedagógicas se han planificado para lograr cierta progresión respecto de la complejidad de las tareas pedagógicas, las horas de trabajo directo en el aula y horas permanencias en el centro de práctica para desarrollar trabajo de preparación y apoyo a la docencia. De este modo, en las práctica iniciales predominan las horas de observación en el aula y paulatinamente, van planificando y desarrollando clases de su especialidad. Al finalizar su formación, en la asignatura de Práctica Pedagógica VII el énfasis está puesto en la planificación y desarrollo de clases de la especialidad y en la Práctica Profesional el practicante es responsable de la asignatura de Biología durante un semestre académico, bajo la supervisión tanto de un profesor de la universidad- profesor supervisor- y un profesor del centro de práctica- profesor guía.

A continuación, en la tabla 12 se muestra el carácter progresivo de las asignaturas de prácticas pedagógicas en la carrera estudiada

Tabla 12. Progresión horas de taller universitario y estadía en los centros de práctica

	Práctica Pedagógica I	Práctica Pedagógica II	Práctica Pedagógica III	Práctica Pedagógica IV	Práctica Pedagógica V	Práctica Pedagógica VI	Práctica Pedagógica VII	Práctica Profesional
Horas Taller	1	1	1	1	1	2	2	2
Horas aula	2	2	2	4	4	6	8	12
Semanas en el centro de practica	6	8	10	12	14	14	16	16

Fuente: Elaboración propia en base a Plan Estudio Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

9.2.4. Modelo de Práctica con un enfoque reflexión docente

En el contexto de la renovación de los planes de programas de pedagogía iniciado en el año 2010 se trabaja en un modelo de práctica para los programas formación de la Facultad de Educación, el que fue aprobado en marzo del año 2015.

Es importante destacar que la investigación doctoral se desarrolla en el contexto del desarrollo de debates, discusiones e iniciativas tendientes a configurar un nuevo modelo de práctica. Recientemente, el modelo ha sido aprobado y se destaca la explicitación de una opción por un enfoque reflexivo de la formación práctica de los futuros profesores. En este contexto las ideas principales que sustentan el modelo de práctica son las siguientes:

La enseñanza es una actividad compleja donde el contexto juega un rol determinante como creador de particulares situaciones que demanda del profesor opciones éticas, políticas y procesos reflexivos sobre las situaciones de aula e institucionales de las cuales forma parte.

La formación de practicantes reflexivos se sustenta en tres facetas:

- Desarrollar la capacidad de reflexionar en plena acción más allá de lo que uno hace espontáneamente.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de una tarea o interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de acción individual y colectiva.

En este sentido, la asignatura de Práctica Pedagógica se concibe como la actividad curricular del plan de estudios destinada al aprendizaje sistemático del futuro profesor/educador de las competencias vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se espera que estimule el desarrollo profesional de la función docente en contextos socioeducativos reales y/o simulados, a través de un proceso de inmersión graduado de los estudiantes en los mismos bajo un enfoque reflexivo.

Cabe señalar que actualmente la Facultad de Educación ha definido una competencia para la formación práctica con tres niveles de dominio que se puede apreciar en la tabla 13

Tabla 13. Competencia del área práctica y sus niveles de dominio

<p>Competencia Desempeña su quehacer pedagógico, a partir de un proceso de reflexión sistemática, progresiva y crítica sobre su acción docente y la del otro.</p>		
<p>Nivel Dominio 1 Identifica los componentes de la acción pedagógica- didáctica y sus interacciones, en contextos simulados y/o reales a través de un proceso de reflexión guiada.</p>	<p>Nivel de Dominio 2 Diseña propuestas pedagógicas para el mejoramiento de su práctica, basadas en la reflexión guiada y autónoma de sus saberes profesionales, en contextos reales y/o simulados.</p>	<p>Nivel de Dominio 3 Implementa propuestas pedagógicas, a partir de un proceso de reflexión autónoma sobre contextos educativos reales.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Plan Estudio Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

9.2.5. Ciclo de Aprendizaje Reflexivo

El siguiente modelo de trabajo fue denominado Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR). Es importante señalar que el desarrollo de esta investigación coincidió con el diseño e implementación de una modalidad de trabajo para estimular la reflexión docente en las asignaturas de Práctica VII y Práctica Profesional.

En la etapa de diseño de la modalidad de trabajo se revisó la literatura y la investigación en esta área con la finalidad de analizar qué recursos y/o dispositivos se utilizan para estimular la reflexión en la formación inicial de profesores. Así, se constató una diversidad de recursos, entre ellos: el diario docente, el portafolio, las narrativas y el análisis de filmaciones de prácticas. Ante esta diversidad de recursos, se optó por el análisis de filmación de clase.

Posteriormente, se profundizó en la experiencia del uso de videos, revisando investigación sobre formación inicial docente que tratara este tema. En general, se observó que no había mucha información explícita de cómo se usaba el recurso y tampoco, se explicitaba cuáles eran sus fundamentos. Dado lo anterior, se recurrió nuevamente a la literatura para delimitar los fundamentos con que se seleccionaría el uso de videos de clases.

A continuación se presentan las principales ideas que fundamentaron la modalidad de trabajo para estimular la reflexión docente en los futuros profesores (Ciclo de Aprendizaje basado en la Reflexión). Este se asocia directamente con la construcción de conocimiento profesional:

- Los estudiantes reconstruyen sus saberes, a partir de experiencias significativas, al ponen en cuestionamiento las creencias- referidas a la enseñanza y el aprendizaje- que han configurado durante su trayectoria escolar (Wolkof, 2005).
- Por otra parte, el aprendizaje en la experiencia es un factor decisivo en la construcción de conocimiento profesional (Tardif, 2006; Perrenoud, 2004). Normalmente, dicho aprendizaje es una construcción social, mediada por los otros, ya sea sus compañeros o profesores formadores. (Contreras, 2004; Sanjurjo, 2002; Montecinos, 2011) y que es facilitada por procesos de reflexión.

- En específico, la reflexión sobre la acción y en la acción ha sido asociada con la construcción y/o reconstrucción de significados profesionales (Dewey, 1933; Schön, 1989; Perrenoud, 2004; Imbernon, 2002) y por ello, se deberían generar modalidades de trabajo con los futuros profesores que posibiliten estas experiencias.
- Finalmente, también se encontró que los pares (en este caso los compañeros del curso de la asignatura de práctica) constituyen mediadores de aprendizaje en el campo de la formación profesional y por lo tanto, se constituyen en importantes agentes que favorecen el aprendizaje en y desde la práctica. (Sanjurjo, 2005; Galaz, 2011; Montecinos, 2010).

Considerando los elementos teóricos anteriores, se una modalidad de trabajo que se denominó Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR). Esta modalidad de trabajo incluye seis fases y el recurso central con que se trabaja es el uso del video y en específico, se analizan clases desarrolladas durante la práctica profesional en los centros educacionales en la etapa final de la formación profesional.

9.2.6. Fases del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo³⁰

A continuación se describen las fases del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), explicitando en qué consiste cada momento del ciclo y evidenciando sus características principales.

Fase 1. Registro de una clase en video

La primera fase se inicia cuando los estudiantes filman una clase al inicio de su práctica pedagógica, en un curso del centro de práctica. Se les indica que deben filmar la situación que se produce en la sala de clase y no sólo su propia actuación. La filmación de esta primera clase constituye el objeto de problematización y por lo tanto, lo ideal es que se

³⁰Esta modalidad de trabajo surge como una propuesta personal para concretar el desafío de trabajar con un enfoque reflexivo en la asignatura de práctica profesional de estudiantes de la carrera de pedagogía en biología de la universidad católica de la Santísima Concepción en Chile. Esta propuesta de trabajo ha sido presentada en las VIII Jornadas de Formación de profesores en la universidad Mar del Plata en Argentina en el año 2015 y en el ENIN 2015 en la Universidad Autónoma de Chile, en la Ciudad de Temuco en Chile.

filme una clase típica del estudiante y además, se recomienda que se desarrolle esta actividad dentro de la primera semana de inserción en el establecimiento educacional.

Fase 2. Análisis del video y reflexión individual

En esta fase los estudiantes observan y analizan la filmación de su primera clase en forma individual y de acuerdo, a una pauta con preguntas formuladas para estimular la reflexión docente. En síntesis, lo que se busca es que la propia actuación se constituya en un objeto de reflexión. Se trabajó con dos tipos de preguntas, unas orientadas a *la toma de conciencia*- ¿de qué te das cuenta respecto de tu actuación en el aula?, ¿de qué te das cuenta respecto de la actuación de tus estudiantes? y otras-, centradas en la problematización de su acción docente -¿qué te provoca desconcierto al observar el video?, ¿qué te provoca desagrado o incomodidad?, ¿por qué?, ¿qué te gustaría cambiar de lo que observas?

Esta fase finaliza con un análisis individual de la clase, donde deben delimitar un problema que desean superar y que se refiere a la propia práctica docente. Esto es descrito en un primer informe de la asignatura.

Fase 3. Análisis del video y reflexión entre pares

Después del análisis individual de sus clases, se pasa a una fase grupal, en que se constituyen grupos de máximo 6 estudiantes. Al interior de estos grupos se observan la filmación de clases desarrolladas por ellos mismos.

La sesión de trabajo se inicia con la observación de una clase de uno de los miembros del grupo, en que se analiza por separado, primero el inicio de la clase, luego el desarrollo y finalmente, el cierre de la clase. Así, se observa un momento de la clase y los miembros del grupo comentan lo que observan en el video, utilizando preguntas de toma de conciencia como ¿Qué está pasando en la clase?, y preguntas de problematización, ¿qué problemas se observan? Cabe destacar, que mientras el grupo comenta el momento de la clase, quien está siendo analizado, solo puede escuchar y tomar nota de lo que se dice, para evitar reacciones de justificación o mostrar una actitud defensiva.

En un segundo momento, se conversa en función de las siguientes preguntas:

- *preguntas de aclaración* al compañero analizado: ¿Para qué hiciste x cosa?, ¿qué pensaste cuando estaba sucediendo x en clases?
- *preguntas de fundamentación*: ¿Qué concepto permite entender lo que ocurre en tu clase?, ¿qué experiencia permite comprender lo que sucede en la clase?
- *preguntas de Implicación*: ¿qué consecuencias éticas tiene lo observado?, ¿con qué aspectos sociales o culturales se relaciona lo que ocurre en la clase?
- *preguntas para el cambio*: ¿qué se debería mejorar?, ¿para qué se quiere lograr tal cambio?

Una vez que culmina el análisis de todos los momentos de la clase, quién fue analizado manifiesta sus impresiones respecto de los comentarios expuestos, destacando coincidencias y discrepancias, respecto de la opinión de sus compañeros. Además, al finalizar esta instancia grupal, el estudiante vuelve a repensar la delimitación del problema detectado en la primera fase individual y precisa qué es lo que quiere cambiar de su propia práctica docente en el aula.

Fase 4. Diseño de un plan de mejoramiento de la práctica docente de aula

En esta fase, conforme al análisis individual y grupal de las clases desarrollado en la etapa anterior, se delimita un problema de la práctica habitual del estudiante, en forma individual o en parejas³¹. El problema es analizado mediante la metodología del árbol de problema, que consiste en establecer las principales causas del problema-constituyendo las raíces- y los efectos-constituyendo las ramas- del problema detectado.

Posteriormente, se desarrolla una revisión bibliográfica con el propósito de observar cómo han intervenido el problema otros profesionales y/o investigadores y qué resultados muestra la investigación reciente al respecto. En base a tales antecedentes, los estudiantes idean una acción de mejoramiento que someten a juicio de sus compañeros, formadores universitarios

³¹Se ha aprendido gracias a la implementación del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) que resulta más conveniente en las asignaturas anteriores a la profesional, que esta fase del ciclo se desarrolle en parejas y en la práctica siguiente se desarrolle en forma individual.

y profesores de la especialidad, con el fin de optimizar y validar su propuesta de mejoramiento.

Esta etapa termina con un segundo informe en que se describe la acción de mejoramiento que se desarrollará en una unidad didáctica, la que planificada bajo la supervisión del profesor guía del establecimiento educacional en que se desarrolla la práctica pedagógica.

Fase 5. Implementación del plan de mejoramiento de la acción docente

Esta fase corresponde a la implementación de la acción de mejoramiento ideada en la fase anterior del ciclo. Es importante reiterar que dicha intervención se debe implementar en una unidad didáctica que tenga una duración mínima cuatro a seis clases. Al finalizar la intervención pedagógica o didáctica, los estudiantes graban segunda clase para observar los resultados e implicaciones del cambio docente implementado. Además, se recogen datos a través de una encuesta o un cuestionario para conocer la percepción de los estudiantes y del profesor guía acerca del cambio implementado.

Fase 6. Análisis de la filmación de la clase intervenida

Esta fase corresponde al análisis de la intervención desarrollada y los resultados obtenidos. Así, se solicita a los estudiantes que graben una segunda clase al finalizar la unidad intervenida y luego, observen el video y respondan preguntas orientadas, en primer lugar, a evaluar la experiencia- ¿Qué efecto tuvo el cambio de práctica en la clase? ¿En los estudiantes?- Además, interesa saber qué aprendizaje provocó la experiencia y así, se insta a preguntarse ¿qué aprendí con esta experiencia? y finalmente, se estimula la consciencia del cambio a nivel personal y por ello, se motiva preguntarse ¿qué acciones o creencias - pedagógicas y/o didácticas- cambiaron en mí?

Dado que hay aspectos de la práctica que se mantienen inalterados o cambios que no se lograron, se puede iniciar un nuevo ciclo de aprendizaje basado en la reflexión, utilizando como punto de partida el análisis de esta segunda clase y así, sucesivamente, hasta alcanzar la efectividad que se anhela. Así, se podría afirmar que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) puede promover una cultura de mejoramiento constante.

Finalmente, dado que en cada fase del ciclo de Aprendizaje Reflexivo se utilizaron, intencionalmente, distintos tipos de preguntas. A continuación se ejemplifica cada una en la tabla 14.

Tabla 14. Tipo de preguntas para estimular la reflexión docente

TIPOS DE PREGUNTAS						
Preguntas de toma de conciencia	Preguntas problematizadoras	Preguntas de aclaración	Preguntas de fundamentación	Preguntas de implicación	Preguntas para y sobre el cambio	Preguntas de aprendizaje
<p>Ejemplo</p> <p>¿De qué te das cuenta al observa la clase en el video?</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Qué aspecto de tu clase- especialmente de tu forma de proceder te incomoda o te provoca descontento?</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Para qué hiciste x cosa? ¿Qué pensaste cuando estaba sucediendo x en clases?-</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Qué concepto/ teoría permite entender lo que ocurre en tu clase?</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Qué consecuencias éticas tiene lo observado en tu clase?</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Qué acciones o creencias pedagógicas y/o didácticas cambiaron en ti?</p>	<p>Ejemplo</p> <p>¿Qué aprendí de la experiencia de observar mi propia práctica?</p>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la fig.3 se presenta una representación del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) implementado en la asignatura de práctica profesional desarrollado con un enfoque reflexivo. Cabe destacar que la fase 6 puede dar origen a un nuevo ciclo de aprendizaje reflexivo y repetir así, la secuencia.

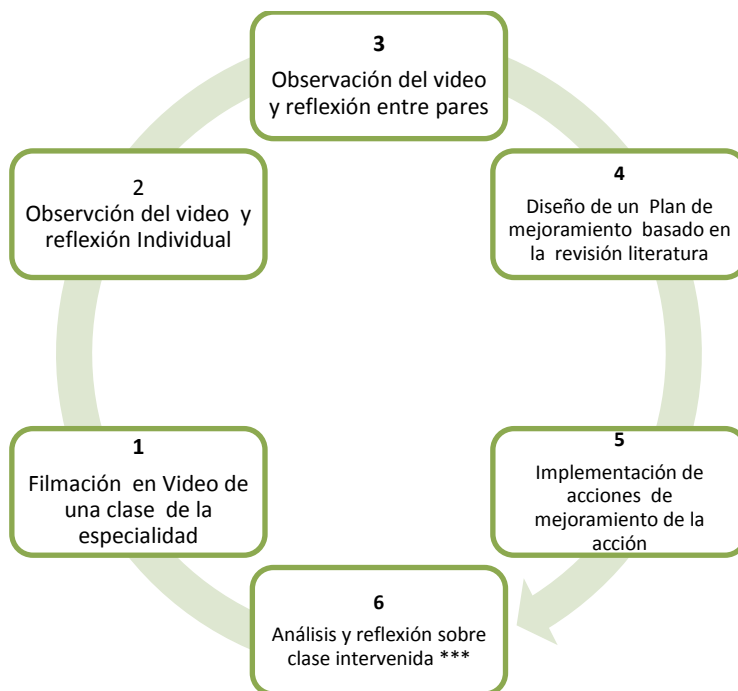


Figura 3. Fases del ciclo de aprendizaje reflexivo (CAR)

9.3. Descripción de los Informantes y la técnica de muestreo

9.3.1. Características de los informantes del estudio

Varios autores (Rodríguez et al., 1999; Vieytes, 2004) describen a los informantes como aquellas personas que facilitan la información necesaria para comprender el significado de la acción que se desarrollan en un contexto específico.

De acuerdo a la definición anterior, los informantes en este estudio correspondieron a estudiantes de pedagogía, profesores guías de establecimientos educacionales y profesores universitarios de las asignaturas de Práctica Pedagógica VII y la Práctica Profesional en el periodo 2012-2014, todos pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Por otra parte, respecto de la clasificación de los informantes en la investigación cualitativa, cabe destacar la propuesta de Gorden (1975, en Valles, 2007), que plantea la existencia de informantes claves, informantes especiales e informantes representativos.

Tabla 15. Clasificación de Informantes (Gorden, 1975 en Valles, 2003)

Informantes Claves	Informantes Especiales	Informantes Representativos
<p>Aportan información sobre la situación y/o contexto. Es una persona respetada por los demás sujetos del escenario social y es con quien el investigador establece una relación de rapport y de confianza creciente. En este sentido se dice que lo apadrinan y ayudan durante el desarrollo de la investigación.³²</p> <p>Así, se cumplen un papel crucial en contextos cerrados, de difícil acceso o cuando se quiere entrevistar a una persona poco accesible</p>	<p>Aportan información directamente relacionada con los objetivos del estudio y normalmente, son seleccionados para ser entrevistados.</p> <p>Son personas que ocupan una posición única en la comunidad, grupo o institución que se estudia.</p>	<p>Aportan información general relacionada con los objetivos de la investigación, pero se trata de un número amplio de personas que comparten ciertas características, por ejemplo, condición social, cultural o socio demográfico similar.</p> <p>La mayoría de las veces se obtiene información de forma estandarizada por ejemplo a través de una encuesta.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Valles 2003.

Tal como se mencionó en este estudio, se consideró como informantes a las personas que tenían una perspectiva relevante para la comprensión de la experiencia de reflexión docente en el contexto de la formación práctica de los estudiantes de pedagogía. Así, de acuerdo a la clasificación Gorden (1975), los informantes especiales fueron, en primer lugar, los estudiantes de pedagogía y los profesores de las asignaturas de Práctica Pedagógica VII, Práctica Profesional y los profesores de Biología que cumplen el papel de profesor guía en los respectivos establecimientos educacionales.

Cabe señalar que, como el investigador formaba parte del cuerpo de docente de la carrera en estudio, se prescindió de *informantes claves*, porque el acceso al campo estaba garantizado y comprometido desde el inicio del estudio por parte del Jefe de Carrera y el

Comité de Carrera a través de una carta compromiso. Por otra parte, tampoco existieron *informantes representativos* porque se respetaron los límites del caso, es decir, la recogida de datos se limitó a estudiantes de pedagogía de la carrera que estaban cursando las asignaturas de práctica del quinto año, correspondiente a la etapa final del plan de estudio.

9.3.2. Características de los informantes año 2012

A continuación se describen los informantes que participaron en el estudio en el primer año del estudio: estudiantes y profesores guías de la asignatura de Práctica Profesional.

II semestre año 2012 (Agosto a Diciembre)

El trabajo de campo se inició el segundo semestre del año 2012 - contemplando los meses de agosto a diciembre- en este periodo se seleccionaron estudiantes que por primera vez estaban cursando la asignatura de Práctica Profesional desarrollaba con un enfoque reflexivo, a través de la implementación del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo.³³

Así, los informantes, en esta primera etapa de la investigación, correspondieron a estudiantes de pedagogía que fueron seleccionados mediante muestreo intencional, de un total de 32 estudiantes, se eligieron 6 estudiantes, de acuerdo a los siguientes criterios de selección:

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales que cursan la asignatura de Práctica Profesional.
- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media que participaron de la sección en que se desarrolló la Práctica Profesional con un enfoque reflexivo.
- Estudiantes que estuvieran desarrollando la práctica profesional, tanto en liceos municipales como en colegios particulares subvencionados de comunas vulnerables en la provincia de Concepción.

³³En el apartado anterior se ha descrito con detalle esta metodología de trabajo utilizada en las asignaturas de Práctica Pedagógica VII y la asignatura de Práctica Profesional para estimular la reflexión docente.

Los informantes en su totalidad fueron mujeres. Esto se debió a que en esta promoción no había varones cursando la asignatura de Práctica Profesional. En la tabla 16 se puede observar las principales características de los informantes y su denominación.

Tabla 16. Estudiantes Informante de la Práctica Profesional (2012)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(E1)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Tomé en un Liceo Municipal caracterizado por un alto nivel de vulnerabilidad social y cultural.
(E2)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Lota en un Liceo Municipal caracterizado por un alto nivel de vulnerabilidad social y cultural.
(E3)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de San Pedro de la Paz en un Liceo Municipal caracterizado por un alto nivel de vulnerabilidad social y cultural.
(E4)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Talcahuano en un Colegio Particular Subvencionado caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad social y cultural.
(E5)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante en un Colegio Particular Subvencionado caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad social y cultural.
(E6)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante en un Colegio Particular Subvencionado caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad social y cultural.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2012.

Los profesores de Biología elegidos como informantes, fueron seleccionados de forma intencional y correspondieron a los profesores guías de los respectivos estudiantes que desarrollaban la práctica profesional. Todos los profesores informantes firmaron un consentimiento informado en que manifestaron la autorización para que las entrevistas desarrolladas en el estudio fueran utilizadas para fines exclusivamente académicos. A continuación, en la tabla 17 se describen las principales características de los profesores guías que participaron en esta primera etapa del estudio.

Tabla 17. Nomina Profesores Guías Informantes de la Práctica Profesional (2012)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(PG1)	Profesor de Biología, 54 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG2)	Profesora de Biología, 40 años y con 10 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG3)	Profesora de Biología y Química 28 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social
(PG4)	Bióloga. Magister en Educación. 33 años. 7 años de experiencia laboral en diferentes establecimientos particular subvencionado con bajo riesgo social.
(PG5)	Profesora de Biología. 38 años y con 15 años de experiencia laboral en establecimientos particular subvencionado.
(PG6)	Biólogo Marino, Profesor de Biología, 45 años y con 20 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables.
(PG7)	Profesor de Biología, 51 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos particular subvencionado.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2012.

9.3.3. Descripción informantes año 2013

A continuación se describen los informantes que participaron en el segundo año de desarrollo de la investigación: estudiantes y profesores guías de las asignaturas de Práctica Pedagógica VII y asignatura de Práctica Profesional. Además, también participan en el estudio los profesores formadores universitarios.

I Semestre año 2013 (Marzo a Julio)

En esta segunda etapa de la investigación, los informantes correspondieron a estudiantes de la carrera que cursaban la asignatura de Práctica Pedagógica VII. De un total de 26 estudiantes se seleccionaron, mediante muestreo intencional, seis estudiantes, los que se entrevistaron, en forma sistemática, a través de todo el semestre académico. Estos estudiantes fueron elegidos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales que cursan la asignatura de Práctica Pedagógica VII

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media que cursaban la asignatura de Práctica Pedagógica VII con un enfoque reflexivo.

A continuación, en la tabla 18 se presentan las principales características de los informantes que cursaban la asignatura de Práctica Pedagógica VII.

Tabla 18. Estudiantes Informantes Práctica Pedagógica VII (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(E7)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de San Pedro de la Paz en un liceo Municipal , caracterizado por un alto nivel de vulnerabilidad social y cultural.
(E8)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Concepción en un Colegio Particular Pagado , caracterizado por un nivel socioeconómico medio y alto.
(E9)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Concepción en un Colegio Particular Pagado , caracterizado por un nivel socioeconómico medio y alto.
(E10)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Talcahuano en un Colegio Particular Subvencionado , caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad social y cultural.
(E11)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante en un Colegio Particular Subvencionado caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad.
(E12)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante en un Colegio Particular Subvencionado caracterizado por un nivel medio de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

Los informantes profesores que participaron en esta segunda etapa del estudio fueron seleccionados de forma intencional y correspondieron a los profesores guías de estudiantes que estaban cursando la asignatura de Práctica Pedagógica VII. Estos profesores cumplieron con los siguientes criterios de selección:

- Profesor(a) de Biología con más de cinco años de experiencia en el sistema escolar y que cumple el papel de profesor guía.
- Profesor(a) perteneciente al sistema público de educación (liceo municipal) sistema subvencionado (colegio particular subvencionado) o sistema privado (colegio particular pagado).

- Profesor (a) participante del proyecto de mejoramiento de la docencia- FAD 072013³⁴

A continuación, en la tabla 19 se describen las principales características de los profesores informantes y se destacan con un asterisco los profesores guía que habían participado como informantes en la etapa anterior del estudio.

Tabla 19. Profesores Guías informantes Práctica Pedagógica VII (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(PG1)*	Profesor de Biología, 54 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG2)*	Profesora de Biología, 40 años y con 10 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG3)*	Profesora de Biología y Química 28 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social
(PG7)*	Profesor de Biología, 51 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos particular subvencionado.
(PG8)	Profesora de Biología, 30 años y con 8 años de experiencia laboral en establecimiento particular subvencionado y particular pagado.
(PG9)	Profesora de Biología, 45 años, con 25 años de experiencia laboral en establecimiento particular pagado.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

Respecto de los profesores universitarios que estaban a cargo del taller de formación en la universidad y que colaboraron con la investigación, a continuación se describen sus principales características en la tabla 20.

Tabla 20. Profesores Universitarios informantes Práctica Pedagógica VII (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(PU1)	35 años. Licenciado en Ciencias. 10 años docencia Universitaria. Depto Didáctica. Profesor Part time.
(PU2)	51 años. Licenciado en Educación. 6 años docencia Universitaria. Departamento Didáctica. Profesor Planta.
(PU3)	58 años. Licenciado en Educación. 8 años docencia Universitaria. Departamento Didáctica. Profesor Part time.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

³⁴ Con el fin de comprometer a un grupo de profesores guías en la nueva modalidad de trabajo en las asignaturas de práctica se postuló a un concurso interno un proyecto de apoyo a la docencia que permitió acceder en forma sistemática a los informantes del sistema escolar.

II Semestre 2013 (Agosto a Diciembre)

En la tercera fase del trabajo de campo, los informantes correspondieron a estudiantes de la asignatura de práctica profesional, profesores universitarios y profesores en servicio que cumplían el rol de profesores guías en los respectivos centros de práctica. Cabe destacar, que la asignatura se desarrollaba, por segunda vez, con un enfoque reflexivo, dado que se continuó trabajando con el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR).

Los informantes correspondieron a estudiantes de pedagogía que fueron seleccionados mediante muestreo intencional, así de un total de 21 estudiantes, se eligieron a ocho, de acuerdo a los siguientes criterios de selección:

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales que cursaban la asignatura de Práctica Profesional.
- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media que cursaban la asignatura de Práctica Profesional desarrollada con un enfoque reflexivo.
- Estudiantes que desarrollan su práctica profesional en centros educacionales municipales- alta vulnerabilidad- y colegios particulares subvencionados- baja vulnerabilidad.

De los ocho estudiantes seleccionados, la mitad corresponde a estudiantes que desarrollan su práctica profesional en comunas con altos índices de vulnerabilidad social y cultural, siendo establecimientos de tipo público con bajos resultados de aprendizaje. El resto de los estudiantes desarrolló su práctica profesional en establecimientos particulares subvencionados caracterizado por un nivel socioeconómico medio. A continuación, en la tabla 21 se describen las características de los informantes de esta etapa de la investigación.

Tabla 21. Estudiantes Informantes Práctica Profesional (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(E13)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante, en un liceo Municipal con alto nivel de vulnerabilidad.
(E14)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Penco en un Liceo Municipal con un alto nivel de vulnerabilidad.
(E15)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de San Pedro de la Paz', en un Liceo Municipal con un alto nivel de vulnerabilidad.
(E16)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Lota en un Liceo Municipal con un alto nivel de vulnerabilidad.
(E17)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Lota, en un Colegio Particular Subvencionado con baja vulnerabilidad económica.
(E18)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante, en un Colegio Particular Subvencionado con un bajo nivel de vulnerabilidad.
(E19)	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Talcahuano, en un Colegio Particular Subvencionado con bajo nivel de vulnerabilidad.
(E20) *	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante, en un Colegio Particular Subvencionado con bajo nivel de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

Los profesores que participaron en el segundo año del estudio fueron seleccionados de forma intencional y correspondieron a los profesores de los centros de práctica que cumplieron el papel de profesores guías de estudiantes que estaban cursando la Práctica Pedagógica Profesional. Estos profesores cumplieron con los siguientes criterios de selección:

- Profesor (a) de Biología con más de cinco años de experiencia en el sistema escolar y que cumple el rol del profesor guía.
- Profesor(a) perteneciente al sistema público -liceo municipal- y sistema subvencionado- colegio particular subvencionado.

Cabe aclarar, que en esta etapa reiteran su participación algunos profesores guías que en las prácticas anteriores han cumplido este mismo rol, tanto en la práctica profesional como en la práctica pedagógica VII. En la siguiente tabla 22 estos profesores guías están distinguidos con el siguiente símbolo **.

Tabla 22. Profesores Guías informantes Práctica Profesional (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(PG3)**	Profesora de Biología y Química 28 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social
(PG8)**	Profesora de Biología, 30 años y con 8 años de experiencia laboral en establecimiento particular subvencionado y particular pagado.
(PG5)**	Profesora de Biología. 38 años y con 15 años de experiencia laboral en el establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.
(PG10)	Profesora de Biología, 50 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG11)	Profesora de Biología, 28 años y con 5 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG12)	Profesora de Biología, 55 años y con 30 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.
(PG13)	Profesora de Biología, 55 años y con 35 años de experiencia laboral en establecimientos vulnerables y de alto riesgo social.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

Respecto de los profesores universitarios que estaban a cargo del taller de formación en la Universidad y que colaboraron con la investigación, a continuación se describen sus principales características en la tabla 23.

Tabla 23. Profesores Universitarios informantes Práctica Profesional (2013)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
(PU4)	48 años. Licenciado en Educación. 10 años docencia Universitaria. Depto Didáctica. Prof. Part time.
(PU5)	46 años. Licenciado en Ciencias. 6 años docencia Universitaria. Departamento Didáctica. Prof. Planta.
(PU6)	32 años. Licenciada en Ciencias. 8 años docencia Universitaria. Departamento Didáctica. Prof. Part time.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2013.

9.3.4. Descripción de los informantes del año 2014

I Semestre año 2014 (Marzo a Julio)

En la cuarta fase del trabajo de campo, los informantes correspondieron a estudiantes de pedagogía que fueron seleccionados mediante muestreo intencional, así de un total de 28 estudiantes, se eligieron 8 estudiantes. Estos estudiantes fueron elegidos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales que cursaban la Práctica Pedagógica VII
- Estudiantes de pedagogía de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media que cursaban la asignatura de Práctica Pedagógica VII con un enfoque reflexivo.

A continuación se en la tabla 24 se presentan las principales características de las estudiantes informantes correspondientes a la Práctica Pedagógica VII.

Tabla 24. Estudiantes Informantes Práctica Pedagógica VII (2014)

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
E21	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Chiguayante, en un Colegio Particular Pagado con bajo nivel de vulnerabilidad.
E22	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de san Pedro de la Paz, en un Colegio Particular Pagado con bajo nivel de vulnerabilidad.
E23	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de san Pedro de la Paz, en un Colegio Particular subvencionado con mediano nivel de vulnerabilidad.
E24	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna Chiguayante, en un Colegio Particular subvencionado con mediano nivel de vulnerabilidad.
E25	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de San Pedro de la Paz, en un Colegio municipal con alto nivel de vulnerabilidad.
E26	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna de Concepción, en un Colegio municipal con alto nivel de vulnerabilidad.
E27	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna Chiguayante, en un Colegio Particular subvencionado con mediano nivel de vulnerabilidad.
E28	Estudiante que desarrolla su práctica profesional en la comuna Talcahuano, en un Colegio Particular subvencionado con mediano nivel de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

En este semestre no se desarrollaron entrevistas a los profesores guía y tampoco a los profesores universitarios, dado que se logró alcanzar la saturación teórica y se focalizaron los esfuerzos en comprender con mayor profundidad algunos aspectos de interés en la investigación desde la perspectiva de los estudiantes.

II Semestre 2014

En este semestre no se contó con informantes claves, dado que se logró alcanzar la saturación teórica en la mayoría de las dimensiones conceptuales de la investigación. De este modo, se finalizó la etapa de la recogida de los datos.

Cabe destacar, que a mediados de enero del año 2015 se organizó una jornada en que se presentaron los resultados de la investigación a estudiantes de la práctica profesional y a los profesores universitarios a cargo de esta asignatura en el II semestre del año 2014. En la primera parte de la actividad, se presentaron los principales resultados del estudio y en la segunda parte, se organizaron grupos de trabajo en que se comentaron libremente los principales hallazgos enfatizando la importancia de mostrar acuerdo y desacuerdo con lo encontrado.

A continuación, se describe el conjunto de informantes que participan durante el trabajo de campo 2012-2014, los que proporcionaron la información necesaria para dar respuesta a las interrogantes de investigación. Ver tabla 25.

Tabla 25. Resumen características de los informantes de la investigación

Participantes	2012			2013			2013			2014			Total
	PPN0597 Práctica Profesional			PPN5108 Práctica Pedagógica VII			PPN0597 Práctica Profesional			PPN5108 Práctica Pedagógica VII			
Estudiantes de Pedagogía	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	28
	3	3	-	1	3	2	4	4	-	2	4	2	
Profesores Guías	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	13 ³⁵
	4	3	-	3	2	1	5	2	-	-	-	-	
Profesores Universitarios	Formación Pedagógica		Formación En Ciencias	Formación Pedagógica		Formación En Ciencias	Formación Pedagógica		Formación En Ciencias	Formación Pedagógica		Formación En Ciencias	6
	-		-	2		1	1		2	-		-	
Total	13 Informantes			15 Informantes			18 Informantes			8 Informantes			

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014

³⁵En el caso de los profesores guías, se debe considerar que hay informantes que colaboraron durante más de una asignatura de práctica, por lo tanto fueron 13 los profesores guías que participaron durante en desarrollo de la investigación.

9.3.5. Técnica de muestreo desarrollada

Cabe agregar que el establecimiento de criterios de selección conforme a lo que plantea la literatura especializada (Flick, 2004; 2015; Vieytes, 2004), se realiza con fines comparativos, es decir, se buscan con ellos establecer sistemáticamente semejanzas y diferencias, que favorezcan un entendimiento mayor y global del foco temático del estudio. En este caso particular, se establecieron criterios (tipo de práctica, tipo de centro de práctica, tipo de formación) - para lograr ciertas comparaciones, por ejemplo, interés contrastar la construcción del significado de reflexión docente, en función de los escenarios -socioculturales- en que los estudiantes desarrollaban sus prácticas profesionales. Además, importó explorar diferencias según la formación de los académicos, tanto en el ámbito pedagógico como disciplinar, a fin de observar si el tipo de formación ejercía alguna influencia en el significado de la reflexión docente que reforzaban en sus estudiantes de práctica.

Además, cabe destacar que este estudio de casos adhiere a las ideas de Maxwell (1996, en Vieytes, 2004), quién plantea que el muestreo intencional permite alcanzar ciertas metas:

- Lograr una mayor *representatividad* en las conclusiones, seleccionando los contextos, sujetos y situaciones que se consideran típicos.
- Lograr captar la *heterogeneidad* de los significados, seleccionando la mayor variedad de sujetos, contextos y situaciones.
- Lograr examinar deliberadamente los *casos críticos* para la teoría que se está desarrollando o estudiando.
- Establecer *comparaciones* para lograr un mayor entendimiento de las diferencias entre contextos, momentos o individuos.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, se privilegió el muestreo de tipo teórico. Este tipo de muestreo fue desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y se caracteriza porque las decisiones respecto de la selección de personas, situaciones y/o material se toman durante la recogida/análisis de los datos con el propósito de desarrollar una propuesta conceptual. Este tipo de muestreo es útil cuando se trata de áreas poco estudiadas o insuficientemente

comprendidas y cuando el propósito del estudio sea comprender cómo sucede un fenómeno, en otras palabras, se tiene como propósito alcanzar una mayor comprensión o interpretación de aspectos que interesan en el estudio (Strauss y Corbin, 2002).

Conforme a lo anterior, en esta investigación, se muestrearon personas, situaciones de enseñanza aprendizaje asignaturas y contextos escolares. Así, el muestreo teórico fundamentalmente, se utilizó para desarrollar algunas categorías, por ejemplo para identificar las dimensiones y atributos del concepto de reflexión docente. A continuación, en el cuadro 8 se relata un ejemplo de cómo se utilizó en esta investigación el muestreo teórico.

Cuadro 8. Ejemplo de muestreo teórico de la investigación a nivel de estudiantes

Ejemplo de Muestreo Teórico
<p><i>Las entrevistas a los estudiantes de pedagogía durante el trabajo de campo se programaron del siguiente modo:</i></p> <p><i>- Inicialmente se examinó el significado de la reflexión docente en estudiante según su nivel de formación y por ello, se consideró en primer lugar entrevistar a los estudiantes de la asignatura de Práctica Pedagógica VII y luego, se entrevistó a los estudiantes que cursaban la asignatura de Práctica Profesional. Luego, interesó observar si el significado de la reflexión docente cambiaba en función del contexto escolar, esto porque se observó que en establecimientos vulnerables los estudiantes relataban con mayor frecuencia que el fracaso de sus actividades desencadenaban procesos de reflexión sobre su propia práctica. Entonces, este resultado motivó la selección deliberada de estudiantes que desarrollaban su práctica profesional en liceos vulnerables de las comunas de Penco, Tomé, San Pedro de la Paz, Lota y Chiguayante. Al encontrar diferencias de significados, surge el interés por entrevistar a estudiantes que desarrollaban su Práctica Profesional en establecimientos Particulares Subvencionados y Particulares Pagados, a fin de rastrear diferencias asociadas al tipo de escenario escolar, es decir, contextos vulnerables y no vulnerables.</i></p>

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

9.4. La producción de la información durante el trabajo de campo

9.4.1. Diseño y programación de las entrevistas

A fin de reiterar la noción de la entrevista que predominó en esta investigación se tomará la definición que propone recientemente Kvale (2011), quién plante que ésta es:

“Una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre dos o más personas... la entre-vista³⁶ es un intercambio de visiones entre dos personas sobre un tema común y se construye conocimiento mediante una interacción lingüística...” (Kvale, 2011, p. 24).

Así, la entrevista cualitativa es un acceso único al mundo vivido de los sujetos, los que describen en sus propias palabras, vivencias y opiniones, en este caso referida a la experiencia en las asignaturas de prácticas. En general, se desarrollaron 49 entrevistas durante el periodo Septiembre 2012 a Diciembre 2013 y en la tabla 26 se puede observar la distribución de las entrevistas en los respectivos periodos. Cabe destacar que el número de entrevistas fue gobernado por el principio de la saturación teórica.

Tabla 26. Distribución de entrevistas en profundidad en el periodo de trabajo de campo

Periodo	2012			2013						2014			Total			
	Agosto Diciembre			Marzo Julio			Agosto Diciembre			Marzo Julio				Diciembre		
Informante	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	
N° Entrevista.	13	7	-	-	-	3	15	8	3	-	-	-	-	-	-	
Total	20			3			26									49

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

Respecto del diseño de la pauta de la entrevista, se tomó la propuesta de Wengraf (2001, en Valles, 2009), quien sugiere un esquema de decisiones que incluye los siguientes pasos:

³⁶El autor destaca la existencia de más de una perspectiva o versión de la realidad adhiriendo a un enfoque hermenéutico del análisis de la realidad.

- 1) Definición de pregunta(s) y objetivo(s) de la investigación,
- 2) Traducción de la(s) preguntas de investigación en líneas temáticas
- 3) Formulación de las preguntas de la entrevista

A partir de lo anterior, se diseñó un guión inicial para las entrevistas, siguiendo los pasos anteriores y desprendiendo de los objetivos específicos las categorías y subcategorías respectivas, tal como lo propone Cisternas (2005). En consecuencia, el guión de la entrevista estuvo vinculado a los temas y subtemas que derivaron de los objetivos específicos del estudio y del marco teórico que lo fundamentó. A continuación, en la tabla 27 se muestra un ejemplo de los elementos que se contemplaron en el diseño de un guión de entrevista para estudiantes/informantes de la asignatura de Práctica Profesional.

Tabla 27. Esquema de generación del Guión de Entrevista

Objetivo General del estudio	Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría	Guión de Entrevista
Comprender cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes de practica pedagógica y profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares.	Explorar los factores que determinan la necesidad de un cambio de las prácticas docentes habituales en los estudiantes en práctica pedagógica y/o profesional.	Cambio de las práctica docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en la Práctica Profesional - Necesidad de cambio docentes - Cambios Implementados - Obstáculos para el cambio 	<p>Tema 1 La Práctica Profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias - Comparación con otras prácticas pedagógicas <p>Tema 2 El cambio de prácticas docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de cambio - Cambios implementados - Obstáculos para el cambio

Fuente: Elaboración propia en base a Cisternas, 2005.

Interesa destacar que el guión de las entrevistas no se validó con expertos en el tema en reflexión, dado que la lógica que fundamentó la producción de la información fue de carácter inductivo. En consecuencia, se adhiere a los planteamientos de Kvale (2011), quien propone que la calidad de una entrevista se observa en la transcripción de ésta. Así, el dato textual, muestra si los objetivos planteados se cumplieron, si se transitó desde un nivel

informativo/descriptivo a un nivel interpretativo/explicativo y sobre todo, si se logró acceder a los significados de la experiencia de los informantes, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Cabe aclarar, que no se formularon preguntas de antemano, siempre se concibió el guión de las entrevistas como un conjunto de temas y subtemas. Además, tampoco se entregó la pauta de entrevista previamente a los informantes. Si esta se mantuvo a la vista durante la conversación para chequear (visualmente) que se abordaran todos los temas, pero no como un medio de estandarizar la conversación.

Igualmente, es importante precisar que la pauta o guión de la entrevista se fue transformando en la medida en que se desarrollaron las conversaciones. Así, un mismo tema fue abordado con distintos guiones, los que se fueron transformando producto de la incorporando de temas emergentes y también, como resultado del muestreo teórico. De esta manera se fue profundizando en la comprensión de nuevos significados para los atributos y dimensiones de las respectivas categorías, que se iban configurando durante el trabajo de campo de la investigación.

Duración y lugar en que se desarrollaron las entrevistas

Las entrevistas se planificaron considerando una duración máxima de una hora en el caso de los estudiantes y de 45 minutos cuando se trataba de profesores guías de establecimientos educacionales. Además, se contempló desarrollar las entrevistas de estudiantes y profesores universitarios en oficinas de trabajo en la universidad y también, en las sala de reuniones de la Facultad de Educación. De este modo, se controlaban las interrupciones y además, se esperaba ofrecer cierta comodidad a los participantes. En ocasiones, al finalizar la conversación se ofreció un café o refrigerio a los informantes, lo que fue muy valorado por los estudiantes de pedagogía.

En el caso de los profesores de Biología (que cumplían el rol de profesores guías de los estudiantes, tanto en la asignatura de Práctica Profesional como de la Práctica Pedagógica VII) las entrevistas se desarrollaron en sus propios establecimientos educacionales. Las

entrevistas, habitualmente, se desarrollaron en la sala de profesores del establecimiento en el horario de preparación de clases. En algunas ocasiones, también, las entrevistas se llevaron a cabo en las oficinas en que los profesores de los establecimientos educacionales atienden a los padres y apoderados.

El desarrollo de una sesión de entrevista contempló un conjunto de momentos preestablecidos y caracterizados por ciertos elementos distintivos para cada fase de la entrevista, siendo los momentos claves los siguientes: Inicio de la entrevista, Desarrollo de la entrevista, Cierre de la entrevista y el momento post entrevista.

En la tabla 28 se describen los elementos centrales de la planificación de cada momento de la sesión de la entrevista.

Tabla 28. Diseño general de una sesión de entrevista en profundidad

Inicio Entrevista (5')	Desarrollo Entrevista (50')	Cierre Entrevista (5')	Post Entrevista (15' a 20')
<p>Momento destinado a crear un ambiente de confianza y empatía que contempló:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar los objetivos del estudio - Solicitar autorización para grabar la conversación - Asegurar la confidencialidad y uso académico de los resultados - Solicitar a los informantes la firma del consentimiento informado. 	<p>Momento destinado al desarrollo de la conversación conforme al guión de la entrevista.</p> <p>Se contemplaba transitar desde preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generales a particulares - Superficiales a profundas. - Informativas a interpretativas. - Impersonales a personales 	<p>Momento centrado en: la síntesis conceptual, agradecimiento y compromiso futura conversación.</p>	<p>Momento posterior a la entrevista, en que se registraron las impresiones más importantes de la conversación y una Síntesis de lo conversado.</p> <p>Se registraron comentarios y nuevos temas para la entrevista siguiente.</p>

Fuente: elaboración propia en base Kvale, 2011.

Es importante detenerse en el momento denominado “Post Entrevista”, ya que constituyó un espacio de aprendizaje metodológico y además, fue clave para el enriquecimiento y

transformación del guión de las entrevistas. Así, este momento servía para recapitular y escribir una síntesis con las ideas más importantes que surgían durante la conversación.

En ese momento se planteó, habitualmente, la siguiente pregunta, ¿de qué se habló en la entrevista? Las respuestas apuntaban a recatar lo relevante y dicha información constituyó la base para preparar la siguiente entrevista. De este modo, se controló el proceso de saturación teórica y además, ayudó a direccionar la búsqueda de nuevos significados y dimensiones para las categorías que se iban configurando mediante el análisis de las respectivas entrevistas.

9.4.2. Características de la Entrevista Focalizada

Cabe reiterar que en esta investigación, también, se optó por desarrollar entrevistas focalizadas, tanto para profundizar en ciertas cuestiones que emergieron en las entrevistas individuales, como también para desarrollar procesos de triangulación.

De acuerdo a Merton y Kendall (1946, citado por Gaínza, 2006) la entrevista focalizada se caracteriza ser semiestructurada y un enfoque semidirigido. Estas conversaciones grupales evidenciaron algunas de las características que proponen Gainza (2006) y Flores (2009) para este tipo de técnica:

- Los participantes se conocían y compartían una experiencia común: eran estudiantes de pedagogía y cursaban la asignatura de Práctica Pedagógica o Profesional desarrollada con un enfoque reflexivo.
- Se focalizó en las vivencias y acciones típicamente vividas. Así de lo que se habla en el grupo focal fue de lo vivido en los centros de práctica, en el taller universitario, en una situación real, tal cual fue desde una perspectiva subjetiva.
- En base al análisis de las entrevistas individuales centradas en la experiencia reflexiva en las respectivas asignaturas de práctica, se levantaron un conjunto de

supuestos sobre los cuales se elaboró el guión de la entrevista que se sometió a una discusión por el grupo de estudiantes y profesores.

- Además, la conversación grupal fue dirigida por el investigador, transitando desde una alta dirección inicial a una participación más espontánea de los participantes frente a los temas que se planteaban. No interesó la discusión, sino que se privilegió el aporte de relatos de distintos estudiantes.
- Se caracterizó por constituir un espacio para el testimonio y la narración, siendo una instancia para exponer la experiencia vivida y relatar “la verdad”, “lo vivido” en las respectivas asignaturas de práctica pedagógica.

Se desarrollaron entrevistas focalizadas con un promedio de seis estudiantes, quienes fueron invitados a participar directamente en las sesiones de clases de las respectivas asignaturas, constituyéndose grupos en que se garantizó la igualdad en el turno de habla.

Las entrevistas focalizadas se realizaron en salas de reuniones de la Facultad de Educación y tuvieron una duración promedio de 90 minutos y fueron filmadas con un equipo de video. Las entrevistas se centraron en la experiencia de reflexión y se instó a los estudiantes a relatar sus experiencias en torno al nuevo enfoque con que se desarrollaron las asignaturas de práctica.

A continuación, en la tabla 29 se muestra como las entrevistas focalizadas cumplieron una función confirmatoria dentro de la investigación, dado que se desarrollaron después de las entrevistas individuales con estudiantes y profesores.

Tabla 29. Resumen de recogida de datos trabajo de campo 2012-2014

Periodo	2012	2013		2014		Total 2012- 2014
	Agosto Diciembre	Marzo Julio	Agosto Diciembre	Marzo Julio	Diciembre	

Informante	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	Estudiantes	Prof. Guía	Prof. Universidad	
Entrevistas	13	7	-			3	15	8	3							49
Focus Group				3									3			06

Fuente: elaboración propia base de recogida de datos, UCSC, 2015.

9.4.3. Diseño de las entrevistas focalizadas

Es importante destacar que las entrevistas focalizadas se trabajaron en torno a ciertos supuestos que emergieron desde el análisis de las entrevistas desarrolladas previamente. Así, se estimuló la conversación y la manifestación de distintos puntos de vista y opiniones, a partir del uso de un conjunto de frases debatibles. Estas frases se expusieron en el grupo, a fin de confirmar ciertos supuestos inductivos que se fueron configurando a lo largo de la producción de información durante el trabajo de campo y también, se utilizó este tipo de entrevista para profundizar en ciertos temas del estudio. En este sentido, las entrevistas focalizadas cumplieron con el carácter confirmatorio con que se caracteriza este tipo de método de producción de información cualitativa.

Respecto del diseño de la pauta para las entrevistas focalizadas se consideró la definición de Gainza (2006) quién propone que esta pauta puede ser un listado de temas o un conjunto de preguntas. Estas deberían favorecer la observación de sí mismo, para acceder a la experiencia vivida relacionada con el asunto central de la entrevista, posibilitando testificación y el relato de vivencias. Igualmente, se reconoció el carácter confirmatorio comentado anteriormente, y por ello, en general el diseño del guión de las entrevistas focalizadas se organizó en función de los siguientes pasos:

- Selección de las categorías que se abordarían en la entrevista focalizada.
- Identificación de supuestos emergentes en las entrevistas individuales que se someterían a discusión en el grupo.
- Formulación de afirmaciones o preguntas debatibles para estimular la discusión.

A continuación, en la tabla 30 se presenta un ejemplo del diseño de un guión para una entrevista focalizada para estudiantes de la práctica profesional que se realizó en la segunda fase de la investigación. Cabe destacar, que en coherencia con lo descrito anteriormente, este guión se construyó en base de los resultados del análisis de las entrevistas individuales desarrolladas con anterioridad

Tabla 30. Pauta de Entrevista Focalizada

Categoría	Subcategorías	Afirmaciones
Significado de la Reflexión	Reflexión como autoevaluación Reflexión como cuestionamiento	<p>Esta asignatura de práctica, ¿con qué frase la identificas más?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Perfeccionamiento de rutinas pedagógicas o cuestionamiento permanente de la actuación profesional”. ▪ “Reflexión como autoevaluación” o “Reflexión como cuestionamiento de las creencias y la acción docente”. ▪ “Reflexión centrada en la evaluación del propio desempeño o la reacción de los estudiantes ante la práctica docente”. ▪ Supervisión del profesor guía centrada en la valoración de fortalezas y debilidades en el aula o en la estimulación del cuestionamiento sobre la propia práctica en el aula.
		<p>En esta asignatura de práctica ¿sobre qué reflexionaste más?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tu propio Fracaso, Fracaso de tus estudiantes o Fracaso de la teoría enseñada por la universidad. ▪ Creencias sobre la enseñanza o creencias sobre el aprendizaje. ▪ Valores que subyacen o creencias que subyacen en las acciones docentes.
	Significado y momento de la reflexión	<p>Con qué frase identificas más tu experiencia de reflexión en esta práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La reflexión después de la clase se centra en tu propio desempeño o se focaliza en la reacción de los estudiantes durante la clase. ▪ La reflexión durante la clase se centra en una autoevaluación o deliberación sobre lo mejor para los estudiantes. ▪ La reflexión durante la planificación se centra en: “buscar la forma de lograr el estándar establecido institucionalmente o “responder a las necesidades de cada curso en particular”.

Fuente: elaboración propia en base a formulación del problema y marco teórico

Cabe destacar que, al igual que en el caso de las entrevistas individuales, el guión de las entrevistas focalizadas se fue transformando en la medida que se fueron desarrollando las conversaciones grupales, dado que surgieron nuevos puntos de vistas para una misma

dimensión. Así, se profundizó en ciertos temas a partir de la interacción social que se dio al interior del grupo.

Respecto del muestreo desarrollado se optó en coherencia con el resto del proceso de investigación, por una muestra por saturación, la que se basa en el agotamiento de la información. Esto significa que en la medida que los grupos se van constituyendo, se va logrando “la representatividad teórica” en la medida en que se daba “la misma conversación” entre dos o más grupos pertenecientes a un mismo colectivo. Esto se logró, totalmente, en el caso de las entrevistas desarrolladas con los estudiantes. Así, en la última sesión de *focus group* no emergieron nuevos puntos de vista y tampoco, significados nuevos.

Respecto de los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, se contemplaron entrevistas focalizadas con estudiantes, tanto de la asignatura de práctica pedagógica VII y de práctica profesional, cumpliéndose con la condición de homogeneidad. Igualmente, se cumplió con el criterio de heterogeneidad, dado que se constituyeron grupos de estudiantes que se diferenciaban entre sí, por ejemplo, por el tipo de centro de práctica en que desarrollaban su práctica profesional o el tipo de práctica pedagógica que estaban cursando.

9.4.4. Criterio de calidad de producción del dato

Con la finalidad de mejorar la calidad del desarrollo de las entrevistas se diversificó el tipo de preguntas y se practicaron tácticas para animar a los estudiantes y profesores a relatar sus experiencias, profundizar y aclarar sus ideas y lograr paulatinamente, una mayor profundidad en los significados que emanaban de la entrevista.

9.4.4.1. Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista

Se revisó literatura especializada y se observó que existen distintos tipos de preguntas que ayudan a profundizar y comprender los significados que están implicados en las acciones de los sujetos. Por ello, de modo intencional durante toda la recogida de datos se intentó conscientemente, formular distintos tipos de preguntas. Lo que no resultó fácil porque tal

como se ha descrito, anteriormente, se utilizó una pauta de entrevista formada por temas y subtemas y por lo tanto, no se formularon preguntas de antemano. De ahí, que solo se pudo monitorear el uso de diversos tipos de preguntas una vez transcritas las conversaciones con los estudiantes y profesores.

Se describen a continuación en la tabla 31 los tipos de preguntas utilizadas para la producción de información en esta investigación.

Tabla 31. Tipología de preguntas para la entrevista cualitativa

Rodríguez et al, 1999.	Spradley (1979, citado por Rodríguez et al, 1999)	Patton (1980)	Vieytes (2004)	Kvale (2011)
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas Demográficas - Preguntas Sensoriales - Preguntas de experiencias/conducta - Pregunta de sentimientos - Preguntas de conocimiento - Preguntas de valor 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas descriptivas - Preguntas estructurales - Preguntas de contraste 	<ul style="list-style-type: none"> - Pregunta de experiencia y comportamiento - Pregunta de opinión y valores - Pregunta de sentimiento - Pregunta de conocimiento - Pregunta sensoriales - Preguntas demográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas Estimulantes - Preguntas Exploratorias - Preguntas de chequeo 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas Introdutorias - Preguntas de profundización - Preguntas de sondeo - Preguntas de especificación - Preguntas directas e indirectas - Preguntas de estructuración - Preguntas de interpretación

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

En esta investigación se utilizaron preguntas descriptivas, estructurales, de contraste de verificación, de experiencia, de ejemplo y preguntas hipotéticas. A continuación, se describe cada tipo de pregunta y además, se ejemplifica a partir de las preguntas que se plantearon en el estudio, ver cuadros del 9 al 14.

Cuadro 9. Preguntas Descriptivas.

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que demandan información general y específica sobre personas, lugares y situaciones en que se contextualiza el estudio.</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se utilizan para obtener conocimiento sobre el contexto en que el informante actúa. 2) Interesa familiarizarse con el lenguaje de los informantes y tener una primera aproximación al problema que se estudia 3) Se refieren a: Qué, Cómo, Cuándo, Dónde, Cuánto 4) Se utilizan durante todo el transcurso de la entrevista.
<p>Ejemplo:</p> <p>INVESTIGADOR: Ya Estefany, esta es una conversación sobre tu estadía en tu nuevo centro de práctica pedagógica, dentro de ese contexto lo primero que quiero que tú me cuentes, ¿cómo es una jornada típica de trabajo aquí?</p>	

Cuadro 10. Preguntas Estructurales.

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que buscan conocer la representación de una estructura en un campo conceptual específico, incluyendo relaciones, jerarquías y clasificaciones</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Permiten establecer orden, relaciones, tipologías o clasificaciones. 2) Se acompañan de actividades como ordenar fichas, secuencias, dibujar, dramatizar, a fin de captar las relaciones o tipologías que se están estudiando 3) Son simultáneas a las preguntas de tipo descriptivas.
<p>Ejemplo 1</p> <p>INVESTIGADOR: En el taller de práctica se ha trabajado el video de tres maneras distintas. La primera entiendo que es ver el vídeo en forma independiente y de manera individual; la segunda forma de trabajo ha sido observar y analizar los videos con los compañeros en la sesión de taller en la universidad y la tercera modalidad de trabajo ha sido ver los vídeos con sus formadores- ya sea profesores de la universidad o profesores de los centros de práctica. Quiero que piensen en estas tres modalidades de trabajo y las ordenen de acuerdo al nivel de reflexión que estimuló en ustedes y además, me interesa saber si el tipo de reflexión fue del mismo tipo.</p> <p>Ejemplo 2</p> <p>INVESTIGADOR: En las últimas entrevistas tus compañeros están asociando la reflexión con el tipo de supervisión que hacen sus profesores formadores. Así, plantean que hay profesores que estimulan más la reflexión que otros que solo se limitan a retroalimentar lo que hacen. En esta perspectiva, ¿qué tipo de supervisores has tenido? Y ¿Cuáles han estimulado en ti más reflexión docente?</p>	

Cuadro 11. Preguntas de Contraste de verificación

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que buscan confirmar o rechazar diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos utilizados</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Permiten distinguir entre dos clases, categorías o tipologías. 2) Ayuda a comprender y definir mejor las distinciones entre dos situaciones.
--	---

por el informante.	<ol style="list-style-type: none"> 3) Se pueden formular a partir de dos conceptos planteados por el mismo informante o sugerido por el investigador. 4) También se puede demandar al informante que establezca una clasificación a partir de elementos /conceptos/ proporcionados por el propio investigador.
<p>Ejemplo:</p> <p>INVESTIGADOR: Piensa en las asignaturas de prácticas pedagógicas que has cursado durante tu formación –piensa en las asignaturas de práctica pedagógica I a la VII. ¿En qué se ha diferenciado esta última práctica de las anteriores?</p> <p>Ejemplo:</p> <p>INVESTIGADOR: Respecto de tu propio proceso de reflexión durante esta asignatura de práctica... si piensas en lo que sucedes antes de la clase, durante la clase y después de la clase. ¿Tú has notado que el contenido de la reflexión cambia según el momento en qué se dé cambia? Si fuera así, ¿Cuáles son las diferencias?</p>	

Cuadro 12. Preguntas de Experiencia

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que buscan aproximarse a las circunstancias, prácticas propias de cada persona, situación o contexto.</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Recogen experiencias particulares de las vivencias de los informantes. 2) Favorecen la profundización ciertos temas específicos de cada situación particular 3) Aumentan la empatía y sentimiento de confianza durante la entrevista. 4) Se recomiendan formularlas luego de preguntas descriptivas.
<p>Ejemplo:</p> <p>INVESTIGADOR: En esta práctica has tenido la oportunidad de elaborar un plan de mejoramiento para enfrentar un problema que tú detectaste al observar el video de las clases en el colegio. Cuéntame ¿cómo ha sido esta experiencia de detectar un problema y luego, buscar idear una intervención para darle solución a dicha situación?</p> <p>INVESTIGADOR: Ahora que estás a punto de terminar tu práctica profesional desarrollada con un enfoque reflexivo, cuéntame ¿cómo ha sido para ti esta nueva modalidad de práctica?</p>	

Cuadro 13. Preguntas aclaratorias

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que se formulan para aclarar o comprender con mayor profundidad algo presentado por el informante.</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Favorece la comprensión de aspectos específicos que se estén abordando. 2) Se utilizan en vez de pedir explicaciones a los informantes.
---	--

	3) Aportan más información y mayores elementos para el análisis de un concepto, significado o situación.
<p>Ejemplo: INVESTIGADOR: Cuando tú dices “yo he aprendido mucho en relación con mis estudiantes con la observación de los videos”. Cuándo dices eso... ¿En qué estás pensando? ¿Qué quieres decir con eso?</p> <p>INVESTIGADOR: Tú me has dicho que muchas veces en esta práctica que desarrollas, por primera vez, en un establecimiento de alta vulnerabilidad “la teoría se te ha derrumbado”. ¿Qué significa eso para ti? ¿Me puedes dar un ejemplo de ello?</p>	

Cuadro 14. Preguntas hipotéticas

<p>¿Qué son?</p> <p>Son preguntas que se formulan a partir de la creación de una situación imaginaria o supuesta, en que el informante se sitúa y contesta alguna pregunta.</p>	<p>¿Qué características Tienen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Buscan inducir al informante a describir un comportamiento particular en una situación determinada 2) A partir de la respuesta, permite inferir la forma en que se comporta la realidad. 3) Aumenta la comprensión de un concepto y/o situación dado que se sobrepasa el límite de la experiencia y se sitúa en el plano imaginativo.
<p>Ejemplo:</p> <p>INVESTIGADOR: Vamos a hacer un ejercicio imaginario, si tu pudieras elegir entre un plan de formación para profesores con un enfoque reflexivo u otro más bien tradicional, ¿Qué plan elegirías para los estudiantes de pedagogía? Y ¿Por qué?</p>	

9.4.4.2. Tácticas usadas en la entrevista

Igualmente, se tomó conciencia de que el éxito de la entrevista depende de un conjunto de tácticas que puede usar el investigador para lograr transitar desde lo general a lo específico, de lo superficial a lo profundo y de lo impersonal a lo personal. De acuerdo a Gorden (1975, citado por Valles, 2009), las principales tácticas son las que se presentan en la tabla 32.

Tabla 32. Las tácticas en las entrevistas cualitativas.

TIPO DE TÁCTICA	DESCRIPCIÓN	EXPERIENCIA EN LA INVESTIGACIÓN
Táctica del silencio	Las pausas hay que respetarlas y permiten que el entrevistado asocie y reflexione, proporcionando información significativa. Así, es mejor aprender a esperar que interrumpir.	Esta táctica fue difícil de conseguir, dado que inicialmente incomodaba el silencio y habitualmente, se reformulaban las preguntas o se hacía un comentario, evitando así, que se produjeran silencios durante la conversación.
Táctica de animación	La animación se logra con gestos que transmiten aceptación o interés por parte del entrevistador, por ejemplo expresiones como “ah”, “mmm”, “ya”, mover la cabeza afirmativamente o sonreír	Esta táctica resultó ser bastante natural. En las grabaciones de las entrevistas desarrolladas se puede constatar que se tiende a reafirmar a los entrevistados con movimiento de cabeza y también, con expresiones verbales.
Tácticas de elaboración	Son expresiones que ayudan al entrevistado a profundizar en sus ideas y experiencia. Así, expresiones que favorecen la elaboración son: y ¿entonces? ¿Qué te gustaría agregar?, ¿Podrías elaborar ese punto un poco más? ¿Podrías decirme más sobre eso? Las tácticas retrospectivas retoman algo dicho anteriormente.	INVESTIGADOR: Mencionaste algo sobre la necesidad de cuestionar las creencias que están a la base de lo que haces en el aula, ¿podrías intentar decirme algo más sobre eso?
Tácticas de repetición o reafirmación	Se basa en las propuestas de Rogers (1940) y Merton y Kendall (1946) referidas al reflejo de sentimientos, pero Gorden (1975) sobrepasa este nivel y propone las siguientes tácticas reflectoras: a) eco (mera repetición de	Respecto de la táctica del eco, se ejercitó en forma deliberada y además, de repetir las palabras del entrevistado, también observé se adoptaba una posición corporal similar a la del entrevistado. Respecto de la táctica de interpretación y

	alguna palabra del entrevistado; b) interpretación (el entrevistador expresa el sentido de lo dicho por el entrevistado; c) resumen (se sintetiza lo anterior y se combina repetición e interpretación).	resumen se presenta a continuación un ejemplo: INVESTIGADOR: Veamos lo que tú quieres decir es que notas que en un contexto escolar con una mayor vulnerabilidad se acentúo tu reflexión docente debido a que las actividades que habitualmente funcionaban en otras aulas, aquí definitivamente no tienen los mismos resultados. En síntesis, hay una relación entre el contexto, la probabilidad de fracaso y la reflexión.
Tácticas de recapitulación	Se trata de que el entrevistado recapitule lo que ha dicho hasta el momento por solicitud del entrevistador	INVESTIGADOR: A ver... has dicho cosas sobre lo que has aprendido viendo los videos, ¿me podría hacer un resumen de lo más importante dicho hasta este momento?
Tácticas de aclaración	Consiste en solicitar al entrevistado alguna aclaración respecto de algo que ha planteado, tanto a nivel de ideas o sentimientos.	INVESTIGADOR Tú hablas que las primeras prácticas eran como “prácticas soñadas”, ¿qué significa eso para ti exactamente? INVESTIGADOR: tú dijiste que hasta este momento “nunca has podido hacer lo que tenías en el papel y que esto te produce mucha desilusión” ¿Qué quieres decir con eso?
Tácticas de narración	Consiste en solicitar al entrevistado que relate algún hecho del cual se pueden extraer significados que interesan en el estudio	INVESTIGADOR: Cuando Carlos empezó a decir que ahora que está terminando la carrera y tiene que prepararse para el mundo del trabajo... empieza a pensar un poco más en la calidad de lo que hace... en el fondo empieza a cuestionarse sobre lo bueno y lo que aún es deficiente de su práctica docente en el aula. Puede alguien relatarme o contarme ¿de qué modo se empieza a tomar esta consciencia?

Fuente: Elaboración propia en base a Valles, 2009.

En esta investigación se practicaron en forma intencional cada una de las tácticas descritas anteriormente. Inicialmente, se realizaron de modo intencional en cada entrevista y

paulatinamente, se constituyó en parte del estilo de la realización las entrevistas en la investigación.

9.4.4.3. Transcripción de la entrevista

Una de las tareas importantes después de una entrevista es el desarrollo de la transcripción. Ésta se entiende como el proceso en que una conversación se fija en una expresión escrita. Así, desde la perspectiva lingüística la transcripción es una traducción de una lengua oral a una lengua escrita, lo que lleva implícito decisiones, juicios, limitaciones y pérdidas de significados que porta el tono de voz, la postura y la forma en que se dice algo. En síntesis, las transcripciones son traducciones “empobrecidas, descontextualizadas de las conversaciones que se dan en una entrevista” (Kvale, 2011).

Reconociendo lo anterior y con la finalidad de compensar dichas limitaciones, se optó por la grabación de audio para cada una de las entrevistas individuales, lo que se complementó con notas tomadas durante la entrevista y también, con la síntesis de las entrevistas al finalizar la conversación. Se utilizó una grabadora digital y también, el teléfono móvil en la segunda parte del estudio. En el caso de las entrevistas focalizadas, se utilizó la grabación de video, dado que interesaba registrar las interacciones entre los participantes y por ello, se desestimó contar sólo con una grabación de audio.

Las entrevistas, en general, se transcribieron “al pie de la letra”, pero una vez que fueron revisadas por los entrevistados, se corrigieron algunas expresiones, a fin de mejorar la comprensión de lo que se expresaba. Al transcribir las entrevistas se pudo constatar lo planteado en la literatura acerca de la relación 1:4 entre la duración de la conversación y el registro de la información. Es así, que una hora de entrevista exigió en promedio cuatro a cinco horas de transcripción.

Debido a la alta demanda de tiempo implicado en la transcripción se buscó ayuda y la transcripción fue compartida, especialmente, durante el segundo año de la investigación, en

que se contó con estudiantes colaboradores.³⁷ Asumiendo que no era ideal encomendar esto a otras personas, se capacitó en esta tarea y además, se ideó un protocolo para la transcripción, que se socializó con los colaboradores.

A continuación, se describen los elementos centrales del instructivo proporcionado a los estudiantes colaboradores que trabajaron en la transcripción de entrevistas y *focus group*:

- **Antecedentes del entrevistado**

Se refiere a información inicial que se solicita y que ayuda a comprender mejor de quién se trata y cuál es el contexto de su experiencia profesional o de práctica pedagógica. En este estudio se consideraron los siguientes datos: nombre del entrevistado, lugar y fecha de la entrevista.

En el caso de los estudiantes, se registró el nombre de la asignatura que cursaban, el nombre del establecimiento educacional en que desarrollaban su práctica pedagógica o profesional y además, una apreciación sobre el nivel de vulnerabilidad del establecimiento escolar.

Por su parte, en el caso de los profesores, se registró el nombre, la edad, los años de experiencia de ejercicio profesional y el tipo de colegio en que trabajaban- establecimiento municipal- establecimiento particular subvencionado o establecimiento particular pagado-.

Así, el registro de los datos anteriores ayudó a caracterizar el contexto y experiencia de los informantes, favoreciendo el muestreo teórico y la diversificación de contextos y sujetos que participaron en el estudio.

³⁷ Cabe comentar que los estudiantes que colaboraron en la transcripción recibieron un pago por cada entrevista o focus transcrito y también, una sencilla capacitación.

- **El corpus de la entrevista**

Se refiere a la transcripción de la entrevista propiamente tal, conforme al registro del audio de cada una de las conversaciones. En general, el corpus textual se dispuso en una sola columna, la que contiene la información obtenida en el proceso de entrevista (sea individual o grupal), diferenciando entre preguntas del entrevistador y respuestas de los entrevistados.

- **Edición de la entrevista**

Se refiere a las instrucciones proporcionadas a los colaboradores. Estas están referidas con la transcripción de la información desde la grabación de audio al texto escrito. A continuación se describen los criterios establecidos:

- a) Se identifica el entrevistador con la palabra **INVESTIGADOR**.
- b) Se identifica al o los entrevistados con uno de sus **NOMBRES**. Aunque sabía que debía mantener el anonimato del informante en el proceso de transcripción, fue conveniente, inicialmente, saber de quién se trataba. Esto favoreció la comprensión de ciertos significados y el establecimiento de ciertas relaciones entre el contexto escolar y ciertos significados en los actores.
- c) Además, se instruyó para que se destacara con “**negrita**” las preguntas formuladas por el entrevistador, con el objetivo de diferenciarla de las respuestas proporcionadas por los informantes.
- d) Por otra parte, también, se indicó que se debía transcribir la información siendo lo más fiel posible al discurso de los informantes. Esto implicaba registrar muletillas o palabras repetitivas, modismos, palabras erradas y paráfrasis entre otros.
- e) Igualmente, se indicó que en el caso de que no se comprendiera una palabra o frase, por ruidos externos excesivos o por características intrínsecas al entrevistado Entonces se debía registrar entre paréntesis (**No se entiende**), de este modo, fue

posible revisar esa parte y tomar conciencia que se había perdido cierta información.

- f) Además, se indicó que si durante la entrevistas se producía un silencio, lo indicara utilizando siguiente signo (...). Por otra parte, también si se escuchaban risas se solicitó poner (**Risas**) y si había alguna interrupción se debía registrar entre paréntesis (**Interrupción**).
- g) Finalmente, se indicaron aspectos formales para la transcripción como: tamaño del papel, interlineado, tipo de letra y los márgenes.

Fiabilidad y validez de la transcripción

Estos dos aspectos tienen una relación directa con la calidad de la investigación y en este caso cobró gran importancia cuando se considera que la transcripción fue compartida con estudiantes colaboradores. En atención a lo anterior, se acogieron dos recomendaciones presentes en la literatura (Kvale, 2011). Así, habitualmente, se seleccionó un fragmento de la entrevista al azar y el investigador la transcribió, luego la comparó con la transcripción desarrollada por el colaborador, finalmente, se evaluó la correspondencia entre el número de palabras transcritas. Otra estrategia que se utilizó fue volver a escuchar la grabación y verificar si correspondía a lo transcrito por el colaborador. De este modo, se pudo detectar que algunos colaboradores eran muy prolijos en su trabajo, en comparación con otros que pasaron por alto algunas expresiones de los participantes o utilizaban los puntos suspensivos para acortar el trabajo de transcripción.

De acuerdo a Valles (2009) otro aspecto relacionado con la fiabilidad de la transcripción y que es independiente de quién transcriba es la calidad de la grabación. Esto se refiere a la calidad del sonido, es decir, la nitidez con que se escucha la conversación y se comprende lo que se dice. Igualmente, este autor destaca la importancia de las características auditivas de quien transcribe.

Respecto de la validez de la entrevista cualitativa, hay que reconocer tal como lo plantea Kvale (2011) y también, lo reconoce Valles (2009) que la transcripción implica traducir un lenguaje oral a un lenguaje escrito. Además, las respuestas del entrevistado ya son una interpretación de su propia experiencia y quien escribe, también, interpreta lo que escucha y por lo tanto, este conjunto de transformaciones afectan la validez de lo que se dice, como se dice y porque se dice.

Calidad de la entrevista

Finalmente, en cuanto a la calidad de la entrevista, para algunos autores ésta depende de las características del entrevistado, las habilidades del entrevistador, la dimensión ética, y las consecuencias de la conversación (Kvale, 2011; Valles, 2009). En esta investigación, se consideraron los criterios para la calidad propuestos por Kvale (1996, 2011) que se describen a continuación en la tabla 33.

Tabla 33. Criterios de calidad de la entrevista cualitativa

1) Predominio del habla del entrevistado	La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado. Cuánto más corta sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas de los sujetos, mayor es la calidad de la entrevista.
2) Riqueza y Relevancia	El grado en que el entrevistador profundiza en ciertos significados y los clarifica.
3) Grado de seguimiento y clarificación de los significados	La entrevista se interpreta en gran medida durante el desarrollo de ésta y por ello, el entrevistador aprovecha la conversación para aclarar, profundizar en las ideas que plantean los entrevistados.
4) Verificación	El entrevistador intenta verificar las interpretaciones que hace el entrevistado durante la entrevista.
5) Autosuficiencia Descriptiva o Explicativa	La entrevista se describe en sí misma, no requiere de explicaciones.

Fuente: Elaboración propia en base a Kvale, 2011.

Al inicio de la investigación estos criterios fueron claves para ir mejorando la calidad de las entrevistas desarrolladas y en general, fue un aprendizaje en la misma práctica de la investigación.

9.5.Descripción de las características y etapas del análisis de los datos

A continuación se describirán las principales características del análisis de los datos y las fases que se desarrollaron durante este proceso.

9.5.1. Características del análisis de los datos desarrollado

Conforme a lo descrito en el capítulo del marco metodológico, se desarrolló un análisis de contenido y se concibió la recogida y el análisis de los datos como actividades concurrentes. Así, ambas actividades se iniciaron en octubre del año 2012 y finalizaron en julio del año 2014³⁸.

A continuación, se describen las principales características del análisis de los datos desarrollado en esta investigación:

- *Análisis progresivo*, ya que en la medida que se fueron desarrollando las entrevistas o *focus group*, se levantaron códigos deductivos e inductivos, a lo largo de todo el trabajo de campo.
- *Análisis iterativo*, ya que cada análisis de datos tenía latente la posibilidad de renombrar los códigos, fusionar códigos o ampliar su significado, a fin de ir logrando una mayor precisión en la asignación de las etiqueta a las respectivas unidades de significados.
- *Análisis provisional*³⁹, dado que el análisis de los datos estaba abierto a una constante transformación asociada al muestreo teórico que se fue desarrollando durante el trabajo de campo.
- *Análisis ecléctico*⁴⁰, dado que el análisis incorporó el cálculo de frecuencias de las citas para visualizar el peso de los respectivos códigos en el discurso y también, se

³⁸Esto permite explicar que a partir del año 2012 hasta el año 2015 se han presentado una ponencia en un Congreso Nacional seis en Congresos Internacionales.

³⁹ Dado que durante el trabajo de campo se obtuvieron resultados preliminares y éstos fueron presentados en congresos nacionales e internacional, lo que sirvió para poner a juicio de otros investigadores la calidad de los resultados.

calculó el índices de co-ocurrencia, pero no con una finalidad estadística, sino para ir explorando posibles relaciones conceptuales entre los códigos.

Es importante señalar que, dado que se contempló desarrollar un largo trabajo de campo y esto, implicaría una densa producción de información, se optó por utilizar un software para apoyar el análisis de los datos, siendo seleccionado el programa Atlas-ti, adquiriéndose una licencia para el desarrollo de esta investigación en el mes de septiembre del año 2012.

9.5.2. Características de las fases del análisis de los datos

Respecto de las etapas desarrolladas para concretar el análisis de los datos, es importante destacar que se articularon elementos de la propuesta de Huberman y Miles (1989, citado por Rodríguez et al., 1996) y Medina (2006). De este modo, las fases del análisis de los datos contemplaron las siguientes etapas:

- Identificación de unidades de significado y agrupación en categorías Construcción
- Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías
- Construcción de tablas de clasificación de las categorías
- Exploración de co-ocurrencia de categorías intra y entre núcleos temáticos.
- Construcción de redes para representar relaciones entre las categorías

9.5.2.1. Identificación de unidades de significado y agrupación en categorías

A continuación se describe, brevemente, la primera etapa del análisis correspondiente en términos generales a la reducción del dato cualitativo.

⁴⁰El programa de análisis de datos- Atlas ti-7.5- tiene algunas funciones que permiten interrogar los datos en forma de frecuencias y tabulaciones cruzadas entre categorías que amplían y estimulan la comprensión de ciertos hallazgos y además, contribuyen a mejorar la calidad del análisis mismo.

Cuadro 15. Etapa 1. Identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas

Esta primera etapa se caracterizó por la reducción de la información conforme a criterios previamente establecidos, tanto en el marco teórico como también, conforme a los significados que emergieron durante el análisis de los datos propiamente tal. Las principales actividades desarrolladas fueron:

- *La codificación*, que corresponde a la asignación de una etiquetas a segmentos del texto que constituyen unidades de significado identificadas como relevantes para ir respondiendo las preguntas de investigación.
- *La categorización*, que corresponde a la agrupación de códigos en unidades conceptuales de orden superior que reúnen significados afines y relacionados con los objetivos del estudio.

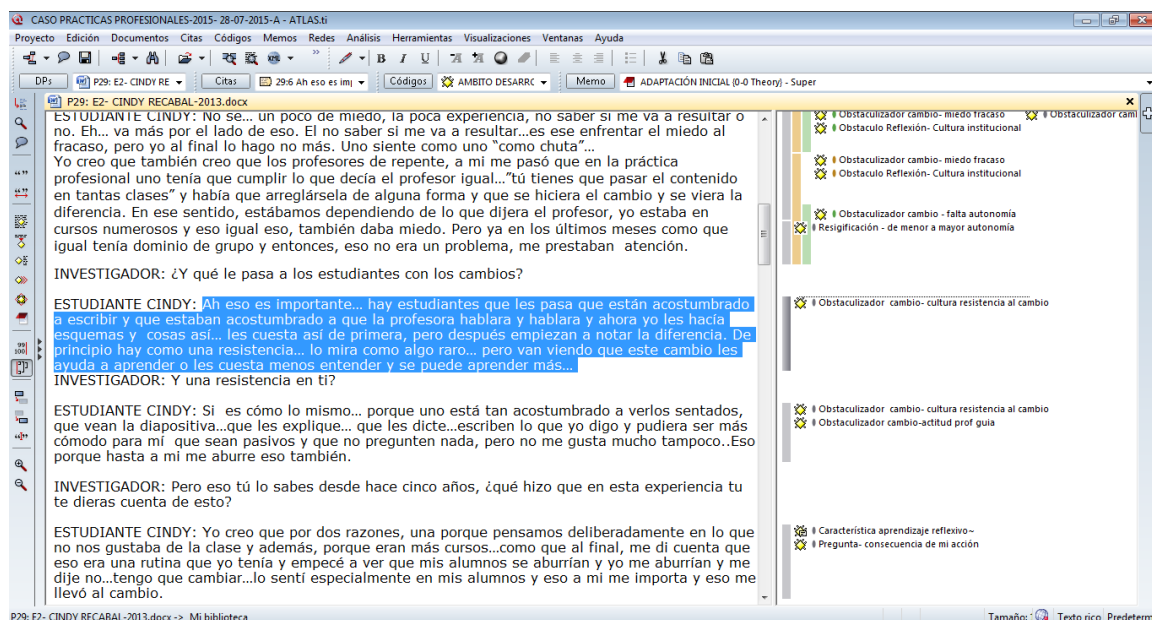
Cabe destacar, que se utilizó como unidad de segmentación el párrafo y la pregunta que se formuló reiteradamente durante la lectura de las entrevistas y los *focus group* fue: ¿de qué se habla? La respuesta a esta pregunta permitió la asignación de códigos a los segmentos seleccionados que constituyeron las unidades de significados.

Importante es señalar que las citas se construyeron conforme al objetivo de la investigación y evidenciaron los significados que los sujetos le dan a su experiencia. En este caso, aspectos de la experiencia de cursar una asignatura desarrollada con un enfoque reflexivo.

La característica de esta primera etapa es su marcado énfasis en la descripción y una baja interpretación por parte del investigador. Se trata de captar lo que viven los estudiantes y sus formadores en la a asignatura práctica pedagógica y profesional.

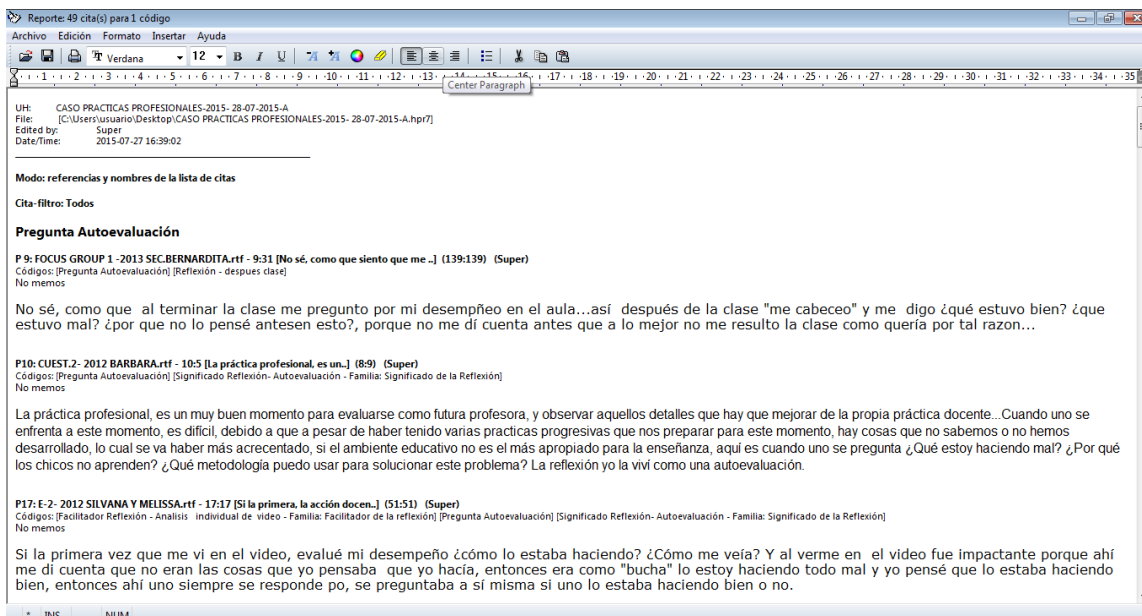
A continuación, se presenta una imagen de la codificación y categorización desarrollada. Se puede observar que en un mismo documento primario es posible encontrar distintas categorías. Dada la necesidad de ir clasificando la información, se utilizó el método de comparación constante y de este modo, se fue decidiendo paulatinamente a que categoría pertenecía cada una de las unidades de significado seleccionadas.

Figura 4. Ejemplo de codificación



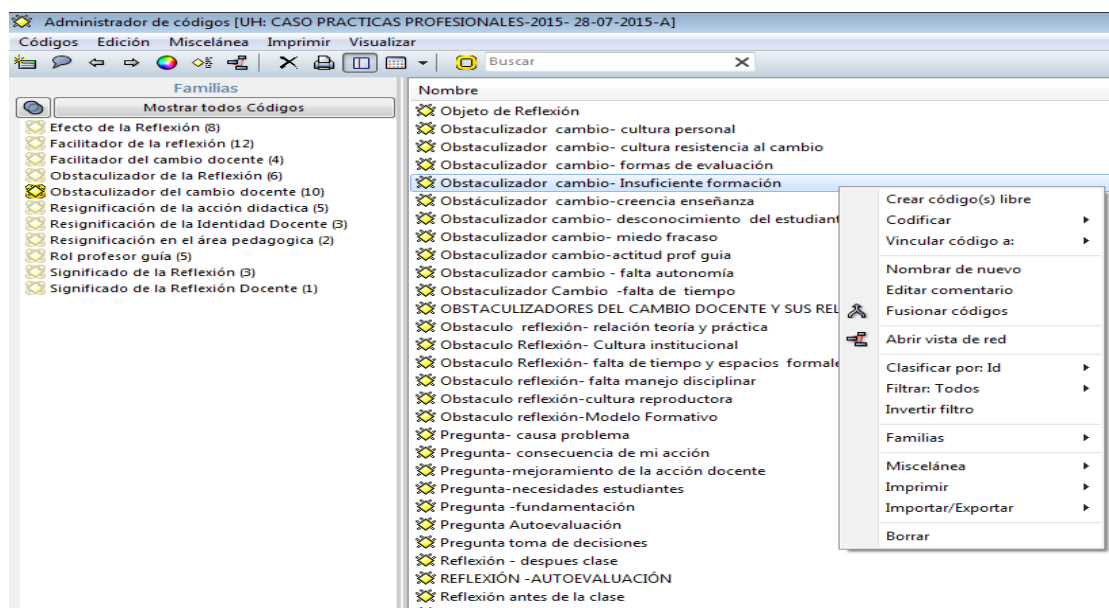
Además, para ir precisando los límites conceptuales de las respectivas categorías, se trabajó con el listado de citas para un mismo código, resultado que provee el programa Atlas- ti. A continuación, se muestra un ejemplo de este procedimiento para la categoría “Preguntas de Autoevaluación”.

Figura 5. Ejemplo de listado de citas para el código “Preguntas de Evaluación”



La lectura reiterada de las citas de una misma categoría, permitió paulatinamente ir refinando el significado de éstas y en algunas ocasiones, este análisis fundamentó la fusión de códigos, la generación de nuevos códigos o la asignación de nuevo nombre. Así, se trabajó, reiteradamente, en el administrador de códigos tal como se observa en la fig. 6.

Figura 6. Administrador de códigos



De este modo, en la medida que se desarrolló el análisis de los datos, por una parte el listado de códigos fue aumentando y por otra parte, se incrementó la precisión y distinción entre las respectivas categorías. En este contexto, sistemáticamente, se trabajó en la construcción de tablas con la descripción de las categorías, en las que se incluyó: un código, una descripción y la densidad o frecuencia de las citas en el texto. En la tabla 34 se presenta, a continuación, un ejemplo de una tabla de descripción de categorías.

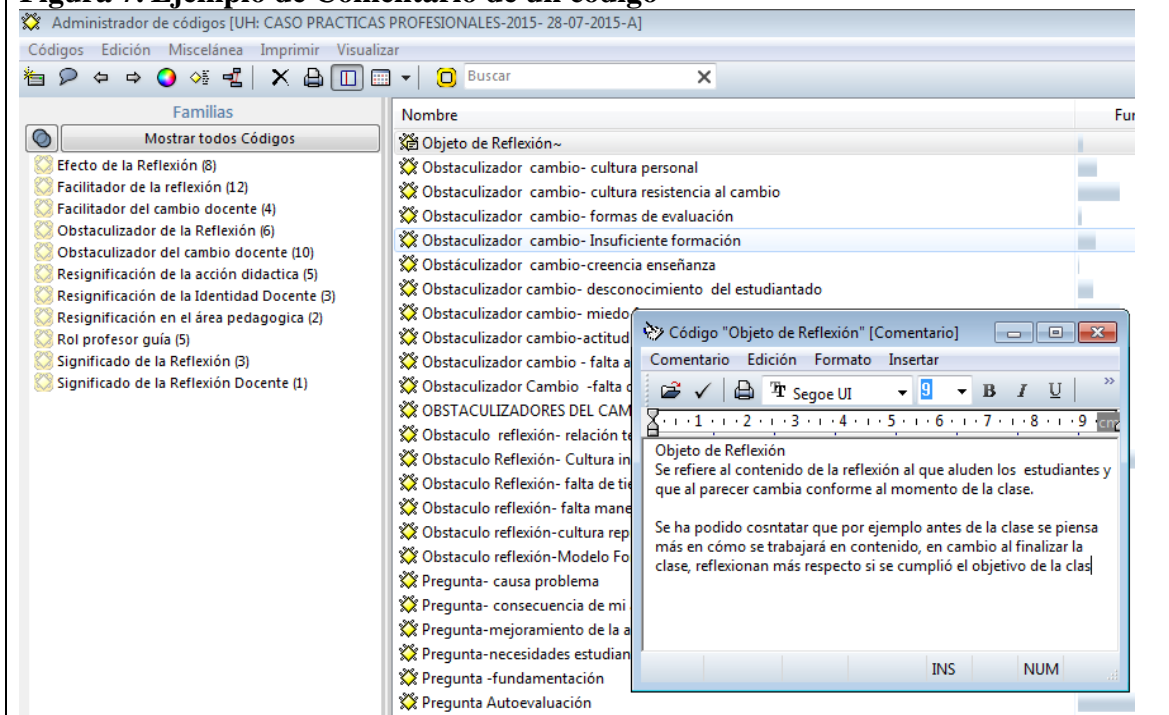
Tabla 34. Frecuencias categorías

Código	Definición de la Categoría	Frecuencia
CAR	Características del aprendizaje reflexivo. Descripción de atributos que los estudiantes le dan al aprendizaje adquirido por procesos de reflexión.	53
CRD	Causa de la reflexión docente. Descripción de las causas que desencadena la reflexión en el contexto de la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la clase y al término de esta.	36
CAP	Comparación de las asignaturas de prácticas. Descripción de las semejanzas y diferencias entre las asignaturas de práctica pedagógica desarrollada con y sin un enfoque reflexivo.	16
ER_C	Efecto de la reflexión- cambio. Descripción del cambio de las acciones docente como consecuencia de la reflexión docente.	38
ER_AU	Efecto de la reflexión-autoconocimiento. Descripción del autoconocimiento o toma de consciencia- aspectos personales y de la docencia- como producto de la reflexión docente	44
ER_CA	Efecto de la reflexión-construcción de conocimiento. Descripción del conocimiento que se construye producto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.	72

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica 2014

Cabe señalar que, en esta etapa caracterizada por la existencia de un número creciente de códigos, los que a veces parecían inconexos, se optó por escribir comentarios para las categorías más reiterativa, a fin de ir aclarando su significado. En estos comentarios se registraron ideas, también preguntas que emergían del análisis que se estaba desarrollando. A continuación, se presenta un ejemplo de comentario utilizado durante el desarrollo del análisis.

Figura 7. Ejemplo de Comentario de un código



Además, de los comentarios realizados, se utilizó otra herramienta del programa Atlas-ti denominada “Memo”. Existen distintos tipos de memos, pero el más utilizado en esta investigación fue el de tipo teórico, que se refería a las dimensiones y propiedades de las categorías que se fueron construyendo durante el desarrollo del análisis de los datos.

Figura 8. Ejemplo de memos.

Editor de memos [UH: CASO PRACTICAS PROFESIONALES-2015- 28-07-2015-A]

Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Nombre	Tipo	Fund...	De...	Ta...	Autor	Creado	Modifica...	DPs	Familias
ADAPTACIÓN INICIAL	Theory	0	0	1821	Super	12-11-20...	26-03-20...	-	-
DIARIO INVESTIGADOR	Commentary	0	0	274	Super	26-03-20...	26-03-20...	-	-
DIFICULTAD INICIAL	CATEGORÍA	0	0	972	Super	12-11-20...	26-03-20...	-	-
ETAPAS EN ACOMPAÑAMIENTO	TEORÍA	0	0	235	Super	26-03-20...	26-03-20...	-	-
IDEAS COLEGIOS VULNERABLES	Commentary	0	0	305	Super	02-04-20...	02-04-20...	-	-
MEMO- FIN DE LA PROFESIÓN	Commentary	0	0	137	Super	30-04-20...	30-04-20...	-	-
Memo CAMBIO	Commentary	0	0	381	Super	02-05-20...	02-05-2014 08:57:02	-	-
MEMO PROCESO PRÁCTICA	CATEGORÍA	0	0	232	Super	19-11-20...	26-03-20...	-	-
MEMO RECOGIDA DE DATOS	Commentary	0	0	865	ALEJAN...	19-11-20...	22-11-20...	-	-
MOMENTOS DE LA REFLEXION	Theory	0	0	1660	Super	13-11-20...	26-03-20...	-	-
PRACTICA COMO ESPACIO FORMACIÓN	Commentary	0	0	77	Super	02-05-20...	02-05-20...	-	-
PREGUNTAS EMERGENTES	CATEGORÍA	0	0	562	Super	26-03-20...	26-03-20...	-	-
REFLEXION A PARTIR DEL FRACASO	Commentary	0	0	375	Super	20-05-20...	20-05-20...	-	-
RELACION CON ESTUDIANTES	Commentary	0	0	950	Super	16-04-20...	16-04-20...	-	-
RELACION PERFEC CONAMIENTO Y REFLEXION	CATEGORÍA	0	0	445	Super	26-03-20...	26-03-20...	-	-
TIPO DE ROL PROF. GUIA	TEORÍA	0	0	325	Super	26-03-20...	02-05-20...	-	-

ADAPTACIÓN INICIAL

Los estudiantes al iniciar su práctica profesional describen procesos de adaptación y eso, al parecer es clave para la posterior instalación en el colectivo de profesores. Ellos describen distintos tipos de adaptaciones, entre ellas destacan la adaptación al profesor guía, la adaptación a los estudiantes, la adaptación a protocolos institucionales.

Se aprecia inicialmente que el objeto de la adaptación es de naturaleza distinta de acuerdo al escenario educativo. Es así que preliminarmente se observa en el discursos de los estudiantes de establecimientos de mayor vulnerabilidad, la adaptación a los estudiantes, más que al profesor guía. Al parecer el profesor guía está más dispuesto a ceder espacios para el desarrollo de innovaciones del estudiante, en comparación con escenarios de menor vulnerabilidad social y que además, tienen mejores resultados académicos y eso podría explicar la menor apertura a los cambios que eventualmente podría incorporar el estudiante en práctica profesional y por lo tanto, el debe adaptarse a los protocolos institucionales establecidos y al estilo de acción docente del profesor guía.

Esto se hace más evidente, cuando se comparan dos establecimientos que pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad. En uno de ellos hay mejor resultados académicos y manejo conductual de los estudiantes. En este escenario, el estudiante en práctica profesional experimenta una fuerte adaptación a la institución. En cambio, en el otro establecimiento de alta vulnerabilidad, pero con bajo rendimiento y mayor problema con el clima de aula, el estudiante ha tenido que adaptarse a los estudiantes. En este último caso, es un "adaptarse" para lograr una vinculación con ellos y motivarlos a aprender.

Se debería indagar un poco más en estas propiedades de esta categoría

9.5.2.2. Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías

En esta segunda etapa mediante la clasificación de los códigos emergen los núcleos temáticos. A continuación, se ejemplifica cómo se llevó a cabo la configuración de éstos.

Cuadro 16. Etapa 2. Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías

En esta segunda etapa se buscó delimitar un conjunto de núcleos temáticos, es decir, agrupar categorías que forman una metacategoría caracterizada por un nivel mayor de abstracción conceptual y una mayor interpretación, por parte del investigador. Dado que se trataba de ir configurando núcleos conceptuales se exploraron los temas en el discurso de los informantes, mediante una herramienta denominada “Tabla de códigos en documentos primarios”⁴¹. Este procedimiento permite desarrollar un análisis transversal de los datos- presentando la densidad o frecuencia de las citas de los códigos en todos los documentos primarios analizados en un momento determinado. En la figura 9 se muestra una parte de un resultado del análisis transversal desarrollado con algunos códigos y entrevistas del año 2012 y 2013.

En las filas se observan los códigos y en las columnas los documentos primarios- en este caso entrevistas- y en la intersección se presenta el valor de la densidad de las del respectivo código.

Figura 9 Ejemplo de resultado de análisis transversal de los códigos.

	P17: E-2 - 2012 SILVANA Y MELISSA.rtf	P18: E-2 - 2012 ESTEFANY MORALES.rtf	P19: E-2 - 2012 NATALIE SANDOVAL.rtf	P20: E-2 - 2012 NASIA PULGA.rtf	P51: E2-PG MARTA 2013.docx	P52: E2-PG ROSA 2013.docx	TOTAL
Efecto reflexión- autoconocimiento	0	1	2	0	0	0	20
Efecto Reflexión- construcción conocimiento profi	0	1	4	2	0	0	25
Efecto reflexión- disposición al cambio	1	2	1	1	0	1	30
Efecto Reflexión- enfrentamiento de Dilemas	6	2	5	1	0	0	52
Efecto Reflexión- Reforzamiento dentidad Docent	0	1	0	2	0	0	6
Efecto reflexión-necesidad mejoramiento	0	0	0	0	0	0	10
Efecto Reflexión - Diálogo Interno	0	0	0	0	0	0	11
Facilitador Reflexión- Analisis videos con pares	0	4	4	0	0	0	39

Fuente: elaboración propia en base de unidad hermenéutica investigación práctica.

Utilizando los resultados de la tabla anterior, se seleccionaron y definieron las categorías con

⁴¹En el programa Atlas-ti, se denomina documento primario a la transcripción de entrevistas, *focus group*, videos, etc.

mayor densidad, es decir, aquellas que contuvieran al menos 40 o más cita. Posteriormente, se agruparon las categorías por significado y dieron origen a los primeros núcleos temáticos. Luego, se desarrolló el mismo procedimiento, eligiendo las categorías que contuvieran entre 20 citas y 40 citas, emergiendo otros temas y así, como resultado del procedimiento anterior, se constituyeron diez núcleos temáticos en esta investigación y que corresponden a los siguientes:

- 1) Dominio 1. Noción y causa de la reflexión docente
- 2) Dominio 2. Factores facilitadores de la reflexión docente
- 3) Dominio 3. Factores obstaculizadores de la reflexión docente
- 4) Dominio 4. Efectos de la reflexión docente
- 5) Dominio 5. Factores facilitadores del cambio de prácticas docentes
- 6) Dominio 6. Factores obstaculizadores del cambio de prácticas docentes
- 7) Dominio 7. Resignificación de la acción en el área de la identidad docente
- 8) Dominio 8. Resignificación de la acción en el área didáctica
- 9) Dominio 9. Resignificación de la acción en el área pedagógica
- 10) Dominio 10. Características de la práctica pedagógica con un enfoque reflexivo

Paulatinamente, se fueron construyendo tablas descriptivas para los respectivos núcleos temáticos, a fin de observar la densidad de las categorías (nótese que el foco cambia de citas a categorías) y en base a tal composición, se fueron proponiendo descripciones, explicaciones e interpretaciones de la experiencia de los participantes en el estudio.

A continuación, en la tabla 35 se presenta un ejemplo de una tabla elaborada para el núcleo temático “Factores Obstaculizadores de la Reflexión”.

Tabla 35. Ejemplo de Tabla con categorías para un núcleo temático

NUCLEO TEMATICO: FACTORES OBSTACULIZADORAS DE LA REFLEXIÓN		
Código	Categoría	Frec
OBR_RTP	Obstaculizador de la reflexión docente_ relación teoría y práctica. Reconocimiento de que la relación entre la teoría y la práctica constituyen un obstáculo para reflexión docente.	29
OBR_MF	Obstaculizador de la reflexión docente_ modelo formativo. Reconocimiento de ciertas características del modelo formativo como obstáculo para reflexión docente.	20
OBR_CR	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura reproductora. Reconocimiento de como la cultura reproductora de la universidad resultad ser un obstáculo para reflexión docente.	07
OBR_Cr	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura rutina. Reconocimiento de la cultura de la rutina en los centros escolares constituye un obstáculo para reflexión docente.	22
OBR_FT	Obstaculizador de la reflexión docente_ falta de tiempo y espacios formales. Reconocimiento de la falta de tiempo y espacios formales en los centros escolares, resultan ser un obstáculo para reflexión.	41
FAR_LI	Falta reflexión docente en los liceos. Descripción de la falta de reflexión en los profesores de los establecimientos educacionales en que los estudiantes desarrollan su práctica profesional.	
OBR_DD	Obstaculizador de la reflexión docente_ deficiente manejo disciplinar. Reconocimiento de que la falta de manejo disciplinar constituye un obstáculo para reflexión docente.	21
Total		160

9.5.2.3. Construcción de tablas de clasificación de las categorías

Conforme a los objetivos de este estudio la tercera etapa del análisis de los datos se orientó a configurar tipologías de algunas categorías del estudio, identificando el ámbito en que se presentan. A continuación se describe el procedimiento que se desarrolló con esta finalidad.

Cuadro 17. Etapa 3. Construcción de tablas de clasificación de las categorías

Esta etapa se caracterizó por el interés de visibilizar una estructura de significados al interior de los núcleos temáticos, es decir, se analizaron los datos con el fin de proponer una tipología para ellos. Así, lo esencial fue desarrollar clasificaciones progresivas que se fueron transformando y perfeccionando durante el desarrollo del estudio.

El procedimiento que se utilizó fue sencillo. Se trabajó con el listado de citas que proporciona el programa para cada categoría y con la tabla de descripción del núcleo temático descrito en el paso anterior. La idea fue reemplazar la descripción de la categoría por dos o tres citas, a fin de mantener a la vista los significados más distintivos de estos. Posteriormente, conforme al significado se agruparon y reagruparon las citas hasta formar unidades coherentes al interior del núcleo temático y finalmente, se asignó un nombre a cada uno de los grupos establecidos en las categorías.

A continuación, se presenta un ejemplo en que se puede apreciar el resultado final de una propuesta de tipología para la categoría “Significado de Reflexión”. En la tabla 36 se observa cómo según la racionalidad que está a la base de la acción docente, es posible proponer la existencia de dos tipos de definiciones para la reflexión docente: la reflexión técnica y la reflexión práctica.

Así, al interior del significado de la reflexión-clasificación propuesta- se visibilizan a su vez subcategorías que se caracterizan por ser precisas y excluyente, abarcando en su conjunto los significados para la categoría presente en los participantes del estudio.

Tabla 36. Ejemplo de tabla de clasificación para el núcleo temático “significado de reflexión”

TIPOS DE SIGNIFICADO DE LA REFLEXIÓN			
Tipología	Categorías	Ejemplo de citas	Frec.
Reflexión técnica	Significado autoevaluación	“...O sea, para mi reflexionar es observar lo que se está haciendo bien y mal. Además, pocas veces va más allá, es como un plano de autoevaluación...”P8: Focus Group 1-.rtf - 8:24	75
	Significado cuestionamiento	“...para mí la reflexión docente, su significado es como pensar sobre el propio pensamiento y el auto cuestionamiento que el docente le da a su labor que cumple dentro de la sala de clase, para lograr cambios en el caso de que sea necesario. Es poner en duda lo que se hace y piensa...”P61: Focus Group 5- 2014.docx - 61:1	45
Reflexión Práctica	Significado_ Problematicación	“...Yo creo que la reflexión la viví primero como una evaluación, pero luego la reflexión fue como una problematización. Porque primero lo más básico es que uno se autoevalúa lo que está haciendo bien o lo que está haciendo mal, casi inconscientemente. Después, uno va más allá piensa esto constituye un proceso de problematización de mi práctica y me provoca descontento y trabajo por mejorarlo...”P29: E2-2013.docx - 29:8	25
Total			145

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

Es importante señalar que por el carácter progresivo del análisis de los datos, las clasificaciones que se proponen para cada núcleo temático en este informe final, no necesariamente corresponden a las propuestas iniciales dado que la comprensión y el conocimiento fue incrementándose y las tipologías fueron modificándose.

Así, a modo de ejemplo, respecto de los “Factores Obstaculizadores de la reflexión”, inicialmente se proponía una tipología de factores fundamentada en los ámbitos en que se daba la reflexión y más recientemente, se propuso una clasificación basada en la naturaleza del obstaculizador, tal como se observa en la tabla 37.

Tabla 37. Evolución de tipología de categoría analizada

Propuesta inicial		Propuesta final	
Tipología : “Factores Obstaculizadores de la Reflexión”		Tipología: “Factores Obstaculizadores de la Reflexión”	
Criterio: ámbito en que se presenta el obstaculizador		Criterio: naturaleza del obstaculizador	
Factor Institución formadora	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo formativo - Relación teoría y práctica - Deficiente manejo disciplinar - Cultura reproductora Univ. 	Factor Formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo formativo - Relación teoría y práctica - Deficiente manejo disciplinar
		Factor Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura reproductora Universidad - Cultura rutina de la escuela
Factor Institución escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura rutina de la escuela - Falta de tiempo y espacio para reflexionar - Falta de reflexión institucional 	Factor Contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo y espacio para reflexionar - Falta de reflexión institucional

Fuente: Elaboración propia en base a guión de entrevistas utilizados

Así, en esta etapa del análisis se fueron obteniendo resultados preliminares para los respectivos núcleos temáticos y estos hallazgos fueron presentados en diversos congresos nacionales e internacionales.⁴² Sin duda, esa experiencia permitió concretar una recogida y análisis de los datos concurrente y además, favoreció procesos de comprensión creciente de la experiencia y un aumento de la calidad, al poner los resultados en escrutinio de otros investigadores.

⁴²En el periodo de la investigación se presentaron siete ponencias en congresos nacionales e internacionales entre el año 2013 y 2014.

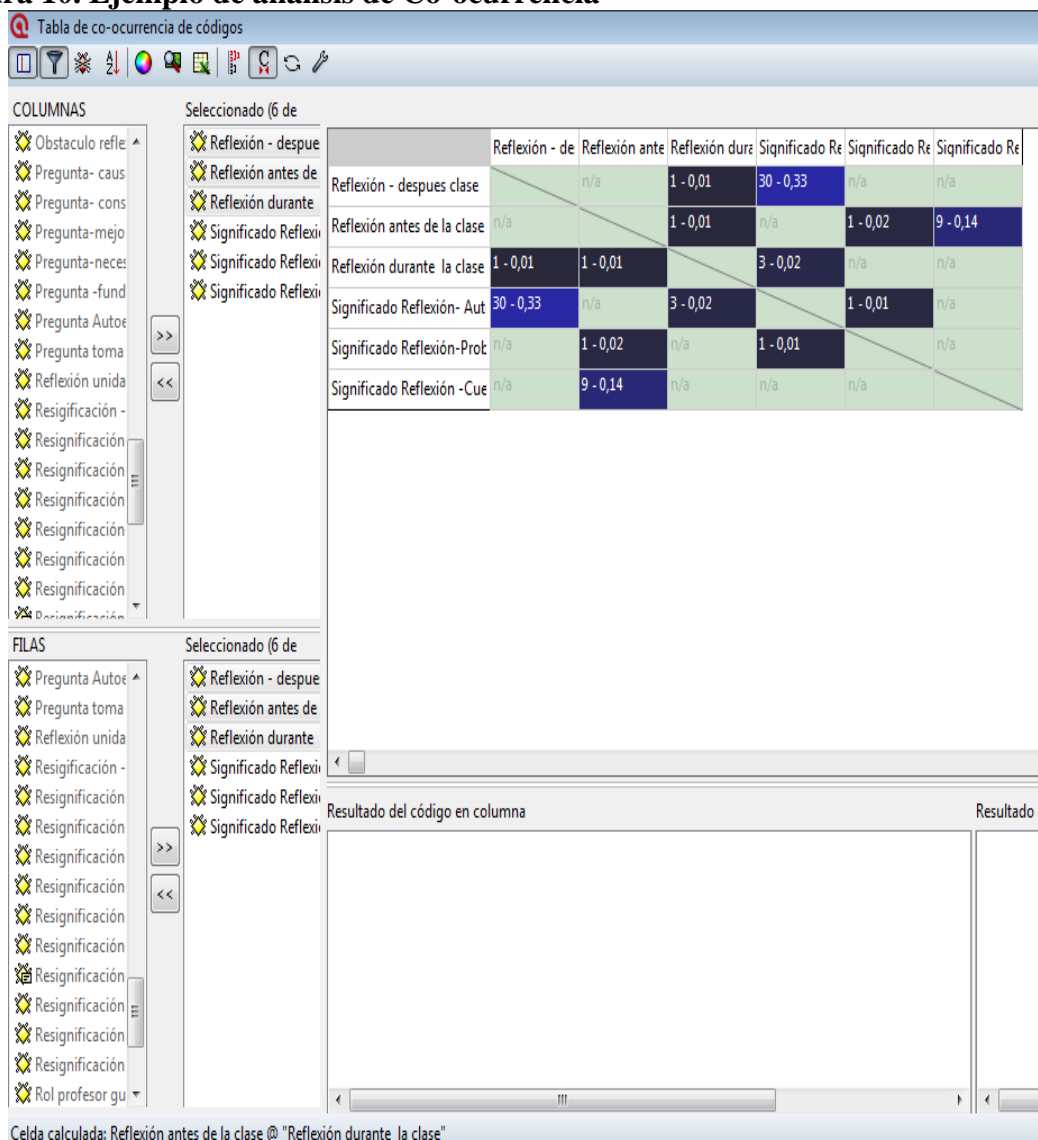
9.5.2.4.Exploración de Co-ocurrencia entre categorías

En esta etapa se buscó establecer relaciones entre los códigos, tanto al interior de los núcleos temáticos como entre éstos. Con esta finalidad, se exploró la existencia de co-ocurrencias, es decir, la existencia de dos o más códigos en una misma unidad de significado. Esto de acuerdo a la literatura, implica una relación entre ambos elementos, no en el sentido estadístico, sino a nivel de vinculación conceptual.

Por consiguiente se trabajó con una herramienta de análisis denominada tabla de co-ocurrencia disponible en el programa Atlas ti. Este procedimiento ofrece una tabulación cruzada, que muestra el valor del índice de co-ocurrencia entre los códigos seleccionados.

Cuadro 18. Etapa 4. Exploración de co-ocurrencia de categorías intra y entre núcleos temáticos.

Figura 10. Ejemplo de análisis de Co-ocurrencia



Cabe señalar, que el programa permite importar el resultado a Excel, obteniéndose una tabla como la siguiente y desde la cual se seleccionaron y comentaron los índices de co-ocurrencia con valores superiores 0,10.

Tabla 38. Matriz análisis co-ocurrencia

	Reflexión - después clase	Reflexión antes de la clase	Reflexión durante la clase	Reflexión- Autoevaluación	Reflexion- Problematización	Reflexión - Cuestionamiento	TOTALES:
Reflexión-después clase	0	0	0	0,3	0	0	0,34
Reflexión- antes de la clase	0	0	0	0	0	0,14	0,16
Reflexión-durante la clase	0	0,01	0	0	0	0	0,04
Reflexión- Autoevaluación	0,3	0	0	0	0	0	0,37
Reflexión-Problematización	0	0,02	0	0	0	0	0,03
Reflexión -Cuestionamiento	0	0,14	0	0	0	0	0,14

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica 2014.

En este estudio se calcularon los índices de co-ocurrencia en forma progresiva, es decir, inicialmente se analizó la co-ocurrencia en un mismo núcleo temático, considerándose solo los índices más altos. Además, se exploraron las citas de las categorías que según el índice estaban relacionadas, con la finalidad de comprender el porqué de tal relación conceptual en el discurso.

En una segunda etapa, se sometió a análisis de co-ocurrencia, los códigos de un núcleo temático con los demás códigos del estudio y así, se pudieron establecer relaciones transversales entre los núcleos temáticos. En síntesis, todas las relaciones conceptuales propuestas en este estudio se basaron en un análisis exploratorio, inicial, del índice de co-ocurrencia, lo que luego dio paso a una búsqueda reiterada de la relación dentro del texto.

Cabe destacar, que muchas de las relaciones que se establecieron mediante este procedimiento, se habían percibido durante el análisis de los datos previo, pero sin duda, la exploración del análisis de la co-ocurrencia dejó ver otras relaciones desapercibidas anteriormente y que han contribuido a una comprensión más profunda de la experiencia analizada en el estudio.

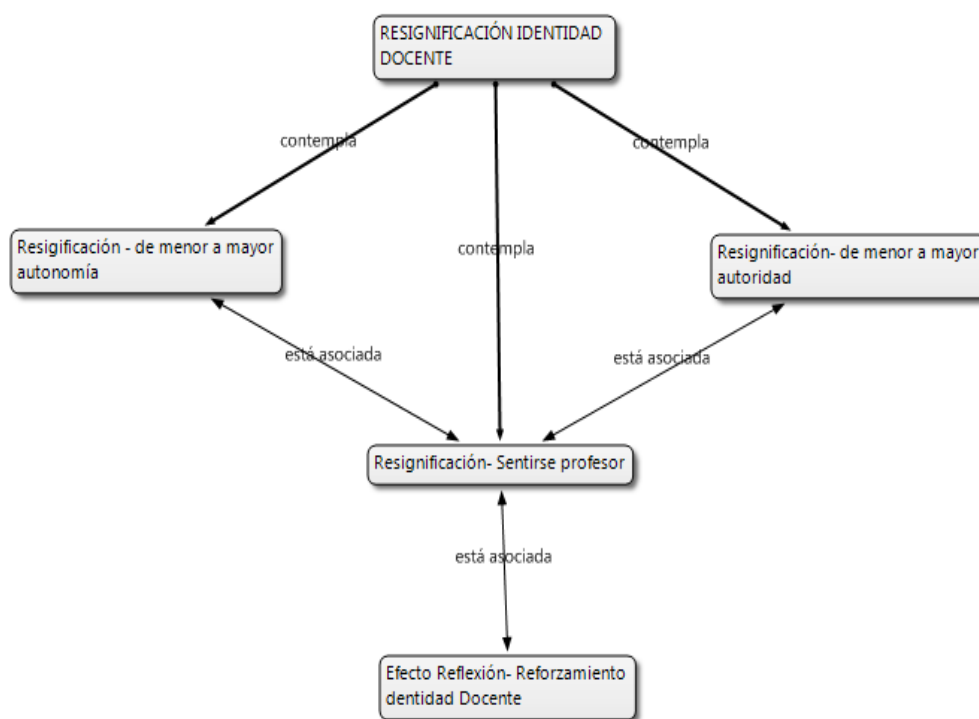
9.5.2.5. Representación de las relaciones entre las categorías

Esta etapa se relacionó directamente con la construcción de clasificaciones y el establecimiento de relaciones del paso anterior, en sí se trató de representar los resultados de las dos etapas anteriores. Para esto se utilizó un procedimiento que ofrece el programa Atlas-ti denominado Redes.

Cuadro 19. Etapa 5. Construcción de redes para representar relaciones entre las categorías

Las redes se construyen vinculando códigos a través de distintos tipos de relaciones, que en este caso se fundamentaron en los pasos anteriormente descritos. A continuación, en la figura 11 se muestra una red que representa el proceso de resignificación de algunos elementos de la identidad docente que se dio en el contexto de una asignatura de práctica desarrollada con un enfoque reflexivo.

Figura 11. Ejemplo de red para la categoría Resignificación de la Identidad docente.



Es importante destacar que la red está formada por las categorías que conforman el núcleo temático respectivo y además, visibiliza las relaciones evidenciadas en el índice de co-ocurrencia.

9.6. Criterios de cientificidad del estudio

9.6.1. Calidad de la investigación cualitativa

Toda investigación - sea cualitativa o cuantitativa-debe ser sometida a un control de calidad que evidencie hasta qué punto se han logrado los objetivos de la investigación-. La cuestión no resulta simple porque no existe un consenso referido a qué se entiende por calidad de un trabajo científico. Tradicionalmente, en la investigación cuantitativa se visualizan dos posturas de acuerdo a Ruiz Olabuenaga (2003) para entender la calidad de una investigación, las que se describen a continuación:

- El grado en que se aceptan y cumplen un conjunto de especificaciones determinadas en el diseño de la investigación. Esto supone que existen estas especificaciones, pero no se ha logrado claridad y consenso al respecto.
- El grado en que se alcanzan ciertos estándares de excelencia, lo que igualmente ha sido difícil de consensuar debido a la falta de universalidad de estos estándares.

De acuerdo a lo anterior, se reconoce la dificultad para lograr acuerdo respecto de los criterios que establecerán la calidad de una investigación, esto se acentúa más en el caso de una investigación cualitativa porque la producción de los datos obedece a una lógica intersubjetiva. Así, es difícil mostrar con total transparencia qué se hizo, por qué se hizo y qué se interpretó. Además, los datos experimentan una doble hermenéutica, pero no por ello, tal como dice Atkinson (1992), no se puede renunciar a producir información sobre el mundo de los sujetos, de modo coherente, metódico y sensible.

Contrario a lo anterior, en el ámbito de la investigación cuantitativa hay mayor consenso y los criterios de calidad son: validez, fiabilidad, consistencia, parsimonia y precisión. Por su parte, la investigación cualitativa evidencia menos acuerdo, pero destaca la propuesta de Guba y Lincoln (1985 en Sandin, 2003) que se basó en los criterios de la ciencia positivista resultando como criterios: credibilidad, transferibilidad, dependencia y Confirmabilidad.

Actualmente, se ha abogado a considerar las características propias de la investigación cualitativa y se han sugerido otros conceptos que se pueden apreciar en la observar en la siguiente tabla 34.

Tabla 39. Criterios de calidad de la Investigación cualitativa

Aspecto	Criterios en estudios cuantitativa	Criterios paralelos	Criterios Propios	Procedimientos o estrategias
Valor de Verdad	Validez Interna <i>¿Hasta qué punto los resultados son verdaderos?</i>	Credibilidad	Credibilidad Autenticidad <i>¿Hasta qué los resultados son reconocidos en parte por los informantes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación Persistente - Estrategias de Triangulación - Comprobación de los informantes - Autenticidad
Aplicabilidad	Validez Externa <i>¿Hasta qué punto los sujetos analizados son representativos del universo al que se pueden extenderse los resultados?</i>	Transferibilidad	Transferibilidad <i>¿Hasta qué punto los lectores de contextos similares pueden verse reflejados en los resultados del estudio?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones densas - Muestreo Teórico
Consistencia	Fiabilidad <i>¿Hasta qué punto se obtienen los mismos resultados utilizando métodos similares o en un momento similar?</i>	Dependencia	Seguridad-Auditabilidad <i>¿Hasta qué punto se obtienen significados afines en contextos similares?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Auditoría de dependencia - Replica a paso a paso
Neutralidad	Objetividad <i>¿Hasta qué puntos los resultados encontrados son neutrales e independientes del sesgo del investigador?</i>	Confirmabilidad	Confirmabilidad <i>¿Hasta qué punto se puede captar las distintas versiones de la realidad sin ser limitado por las propias versiones y sesgos sobre éstas?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de descriptores de baja inferencia - Auditoría de Confirmabilidad - Ejercicio de reflexión permanente

Fuente: Elaboración propia en base a (Latorre et al. 1996; Sandín, 2003; Vasilachis, 2006; Flick, 2014).

A continuación, se presenta una breve descripción de cada criterio y se acompaña cuando corresponde del concepto más actual en el campo de la investigación cualitativa.

9.6.2. Criterio de credibilidad en el estudio

La credibilidad /Autenticidad se refiere al criterio de la verdad, es decir, hasta qué punto los resultados coinciden con la versión de la realidad de los participantes. En otras palabras, el investigador debe esforzarse por demostrar que las observaciones o conversaciones desarrolladas expresan lo que los informantes piensan, hacen y sienten. Algunos autores (Latorre, et al., 1996; Ruiz Olabuenaga, 2003; Vasilachis, 2006;) proponen sugerencias para aumentar la credibilidad en un estudio cualitativo:

- Desarrollo de observaciones extensas, estancias prolongadas en el campo, registrando las diversas versiones/miradas de los participantes, transcribir las notas exactas y completas, lo que permitiría acceder a lo auténtico y así, sustentar las conclusiones del estudio.
- Desarrollo de triangulación con el fin de aumentar la confianza en los datos, reconociendo la falibilidad de una sola observación. La triangulación puede centrarse en la comparación de datos de distintas personas, lugares y tiempo, distintas visiones teóricas, investigadores o la aplicación de distintas técnicas de recogida de información.
- Control de los miembros, que se refiere a someter a juicio de los informantes los resultados del estudio, siendo un proceso constante y no limitado a la finalización del estudio.
- La autenticidad que incluye la imparcialidad y el respeto por las opiniones de los participantes en el estudio.

Cuadro 20. Las estrategias para lograr la credibilidad

- Se realizó una recogida de datos que se prolongó por cuatro semestres, lo que favoreció explorar distintas versiones sobre la realidad, a través de numerosas conversaciones individuales y grupales referidas a la experiencia de reflexiva. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, lo que permitió respaldar la autenticidad de los relatos, resultados y conclusiones.
- Además, se desarrolló triangulación para aumentar la confianza en los resultados, favoreciendo la comparación entre las distintas percepciones de la experiencia. Así, en esta investigación se trabajó con:
 - Triangulación de fuentes o datos, dado que se recogieron datos de estudiantes de pedagogía y se compararon con datos de los profesores formadores universitarios y los profesores de Biología de los centros de práctica.
 - Triangulación de métodos, dado que se utilizaron entrevistas en profundidad y también, se desarrollaron entrevistas focalizadas o *focus group*.
- Cabe destacar que, con el fin de lograr una mayor autenticidad, se desarrolló más de una entrevista a un mismo sujeto, posibilitando confirmar significados y monitorear la transformación de las prácticas docentes a lo largo de la experiencia de la práctica pedagógica.
- Además, se desarrolló un proceso de comprobación con los y las participantes, así después de ser transcritas las entrevistas, los entrevistados leyeron la transcripción de las entrevistas y se les solicitó que: indicaran errores, agregaran o eliminaran ideas, a fin de que la narración los representara lo más fielmente posible. Además, en el caso de los profesores universitarios se compartieron avances del análisis de los datos, requiriendo un juicio sobre la calidad de las descripciones, interpretaciones y la captación de significados de la experiencia.
-
- Para finalizar, se invitó a los estudiantes de las asignaturas de práctica pedagógica VII, práctica profesional y a los profesores universitarios a conocer los resultados del estudio y a comentarlos en un trabajo grupal.

9.6.3. Criterio de transferibilidad usado en el estudio

La transferibilidad entendida como el proceso en que los lectores pueden transferir los resultados de un estudio de un contexto determinado a un contexto similar, para comprenderlo en base a los resultados del estudio. Se proponen las siguientes estrategias para promover la transferibilidad:

- Muestreo teórico, buscando maximizar la comprensión del objeto y la magnitud de los de la información recogida y con ello, iluminar los factores necesarios a la hora de comparar dos contextos para estudiar semejanzas.
- Descripciones densas que proporcionen información suficiente para establecer juicios de semejanzas con otros contextos similares.

Cuadro 21. Las estrategias para lograr la transferibilidad.

- Se desarrollaron numerosas entrevistas en profundidad y *focus group* durante el estudio, las que respondieron a un muestreo intencional que incluyó una gran variedad de escenarios y personas, aumentando la probabilidad de que los lectores hagan transferencias a sus propios contextos.
- Se desarrolló un muestreo teórico y en consecuencia, se muestrearon contextos escolares distintos, con el fin de comprender si el fenómeno en estudio estaba condicionado por el contexto escolar, la formación disciplinaria del formador o la experiencia del profesor guía. De este modo, se espera una mayor identificación de los lectores con los resultados descritos.
- Dado que se desarrolló un estudio de casos instrumental, el propósito fue entender un fenómeno más allá del caso en sí mismo, y por ello, se proponen inferencias a partir de los casos analizados y eventualmente, podrían representar los contextos de los propios lectores.

9.6.4. Criterio de auditabilidad usado en el estudio

Seguridad o Auditabilidad⁴³ entendida como la posibilidad de que investigadores externos puedan evaluar la calidad de la investigación en base a los estándares que se siguieron en el curso de la investigación. En este sentido, varios autores (Ruiz Olabuenaga, 2003; Vasilachis, 2006; Flick, 2014) también sugieren estrategias para aumentar la auditabilidad en los estudios cualitativos:

- Distinción en la transcripción entre lo que dice los informantes y las interpretaciones que hace el investigador. Así, se diferencia la transcripción textual de lo que dicen los informantes y la interpretación y síntesis que propone el investigador.
- Desarrollo de triangulación de personas, situaciones y técnicas de recogida de información.
- Utilización de auditoría de dependencia, referido al control o chequeo por parte de un investigador externo para determinar si las decisiones tomadas en el curso de la investigación obedecen a un cierto nivel de calidad.

Cuadro 22. Estrategias para lograr la auditabilidad

- Se dispone de todas las transcripciones de las entrevistas en profundidad y entrevistas focalizadas desarrolladas, las que fueron importadas a la Unidad Hermenéutica del programa Atlas Ti 7.0, pudiendo ser consultadas por investigadores externos.
- Se desarrolló auditoría de dependencia representada por el seguimiento y orientaciones que proporcionó el Director de la Tesis, tanto a nivel de la delimitación del diseño del estudio, la producción de los datos, la obtención de resultados y conclusiones. Durante todo el proceso el Director de la Tesis hizo importantes aportaciones que mejoró sustantivamente la calidad de la investigación.

⁴³Más tradicionalmente se hablaba de Criterio de Dependencia entendido como la posibilidad de obtener resultados similares en una situación similar, siendo este criterio casi desestimado por los investigadores cualitativos dada la naturaleza intersubjetiva de la investigación interpretativa, se ha optado por un concepto más reciente denominado auditabilidad.

9.6.5. Criterio de confirmabilidad

Confirmabilidad entendida como la posibilidad de captar el mundo de los sujetos tal cual es y distante de prejuicios y pre concepciones. Esto es, particularmente, complejo y difícil de lograr en un estudio cualitativo en que actualmente se asume la realidad como un conjunto de versiones y el análisis de los datos se configura como una fusión de horizontes de significados - los significados de los informantes y del investigador. No obstante lo anterior, en la literatura se propone algunas sugerencias para aumentar la confirmabilidad, lo que se presenta a continuación:

- Auditoría de confirmabilidad referido a que un agente externo que contribuye a controlar la correspondencia entre los datos textuales y las interpretaciones a las que llega el investigador a cargo del estudio.
- Uso de descriptores de baja inferencia, referido a las transcripciones textuales de las entrevistas y a las citas directas de las fuentes de información.
- Ejercicio de reflexión, referida al constante distanciamiento con el propio proceso de investigación, a fin de develar sesgos o límites en la percepción de la experiencia de los sujetos en estudio.

Cuadro 23. Estrategias utilizadas para lograr la confirmabilidad

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Se contó con auditoría de confirmabilidad dado que el Director de Tesis revisó los análisis de los datos, los resultados y las conclusiones, contribuyendo con observaciones y sugerencias para mejorarla calidad de la investigación.➤ Igualmente, podría considerarse que la presentación ponencias con los principales resultados preliminares en congresos nacionales e internacionales en el periodo 2012-2014 contribuyó a monitorear la calidad de los resultados del estudio, poniendo a juicio y cuestionamiento de otros investigadores la calidad del estudio.➤ Se utilizaron como insumo para los procesos de categorización las citas textuales de las transcripciones de las entrevistas en profundidad y también, de las entrevistas focalizadas, intentando minimizar el sesgo y los prejuicios en el análisis de los datos. |
|--|

- En la unidad hermenéutica existen numerosos memos con comentarios que se refieren a la toma de conciencia y/o reflexión sobre las decisiones metodológicas, la construcción conceptual que se configuró en la etapa del análisis de los datos en la investigación.

En la literatura especializada sobre el estudio de caso (Stake, 1995; Stake, 2013; Simons, 2011; Coller, 2005) se recomienda resguardar la calidad de la investigación, a través de los procedimientos de triangulación y además, mediante la validación del respondiente que corresponde a una consulta a los propios participantes del estudio.

En coherencia con lo anterior, en este estudio se desarrollaron dos tipos de triangulación como se ha descrito anteriormente- triangulación de fuentes y triangulación de métodos-, intentando de este modo resguardar la calidad de la investigación.

Además, se desarrolló una validación del respondiente, dado que los participantes analizaron la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de los resultados e interpretaciones de la experiencia. En esta investigación, dicha comprobación, por parte de los participantes se llevó a cabo, tanto a nivel de la revisión y retroalimentación de las transcripciones de las entrevistas durante el desarrollo del trabajo de campo y al finalizar el proceso de análisis de los datos, cuando se organizó y desarrolló una jornada de socialización de los resultados de la investigación con estudiantes y profesores formadores, sometiéndose a juicio de ellos los resultados encontrados.

IV PARTE: DANDO SENTIDO A LO ENCONTRADO

CAPÍTULO X: PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Capítulo X: Presentación y Descripción de los Datos

10.1. Identificación de unidades de significado y categorías

Conforme al proceso descrito anteriormente, en la primera etapa del análisis de los datos se identificaron 2546 unidades de significado que se agruparon en 79 categorías de análisis que se definen a continuación en la tabla 40.

Tabla 40. Descripción de las unidades de análisis y su frecuencia

Código	Definición de la Categoría	Frecuencia
AEX	Aprendizaje en la experiencia. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia, ya sea en el centro de práctica o en la universidad.	54
APP	Aprendizaje en la práctica pedagógica. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia que se da en las estadías de prácticas en los centros educacionales.	29
CAR	Características del aprendizaje reflexivo. Descripción de atributos que los estudiantes le dan al aprendizaje adquirido por procesos de reflexión.	53
CRD	Causa de la reflexión docente. Descripción de las causas que desencadena la reflexión en el contexto de la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la clase y al término de esta.	35
ER_C	Efecto de la reflexión- cambio. Descripción del cambio de las acciones docente como consecuencia de la reflexión docente.	71
ER_AU	Efecto de la reflexión-autoconocimiento. Descripción del autoconocimiento o toma de consciencia- aspectos personales y de la docencia- como producto de la reflexión docente	53
ER_CA	Efecto de la reflexión-construcción de conocimiento. Descripción del conocimiento que se construye producto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.	76
ER_ED	Efecto de la reflexión_ enfrentamiento de dilemas. Descripción de los dilemas que emergen producto de la reflexión sobre la propia práctica docente.	76
ER_ID	Efecto de la reflexión _reforzamiento identidad docente. Descripción del reforzamiento de la identidad profesional como una consecuencia de la reflexión docente	15
ER_DI	Efecto de la reflexión_ disposición cambio. Descripción del aumento de disposición al cambio como consecuencia de la reflexión docente.	76
ER_NM	Efecto de la Reflexión_ necesidad de mejoramiento. Descripción de la necesidad de mejoramiento asociado a la experiencia de reflexión docente.	22
ER_DI	Efecto de la Reflexión_ diálogo interno. Descripción de aumento del diálogo interno asociado a la experiencia de reflexión docente.	21
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video individual. Reconocimiento del análisis de video como estimulador de la reflexión docente	83
FAR_VP	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video entre pares. Reconocimiento del análisis de video entre compañeros como estimulador de la reflexión docente	87
FAR_FO	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video con formadores.	09

	Reconocimiento del análisis de video con formadores como estimulador de la reflexión docente	
FAR_DC	Facilitador de la reflexión docente_ diálogo con compañeros. Reconocimiento del diálogo interno como estimulador de la reflexión docente	63
FAR_CO	Facilitador de la reflexión docente_ diversidad de contextos. Reconocimiento de la reflexión docente cuando se diversifican los escenarios y niveles educativos en la práctica	20
FAR_VU	Facilitador de la reflexión docente_ contextos vulnerables. Reconocimiento del aumento de la reflexión docente en contextos vulnerables	25
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ vinculación con estudiantes. Reconocimiento de que el compromiso con los estudiantes estimula la reflexión docente	42
FAR_RE	Facilitador de la reflexión docente_ observación de la reacción de los estudiantes. Reconocimiento de que la observación de la reacción de los estudiantes en clase estimula la reflexión docente	42
FAR_ES	Facilitador de la reflexión- reflexión espejo. Descripción de la reflexión que se da en el observador producto de la observación de la práctica de otro.	22
FAR_RA	Facilitador de la reflexión docente_ resultados de aprendizaje. *** Reconocimiento de que los resultados deficientes de los estudiantes estimula la reflexión docente	20
FAR_FA	Facilitador de la reflexión docente_ fracaso de las actividades. Reconocimiento de que el fracaso de las actividades planificadas para la clase estimula la reflexión docente	58
FAR_VO	Facilitador de la reflexión docente_ vocación docente. Reconocimiento de que la vocación docente estimula la reflexión docente	49
FAC_RA	Factor de cambio_ resultados de aprendizaje. Reconocimiento de que los resultados de aprendizaje deficientes estimulan el cambio de la práctica docente.	09
FAC_CO	Factor de cambio_ crítica de los compañeros. Reconocimiento de que la crítica de los compañeros estimula el cambio de la práctica docente.	14
FAC_DR	Factor de cambio_ disposición a la reflexión. Reconocimiento de que la disposición a la reflexión estimula el cambio de la práctica docente.	17
FAC_VE	Factor de cambio_ vinculación con los estudiantes. Reconocimiento de que la vinculación con los estudiantes estimula el cambio de la práctica docente.	67
FAR_LI	Falta reflexión docente en los liceos. Descripción de la falta de reflexión docente en los profesores de los establecimientos educacionales en que desarrollan su práctica profesional.	50
IM_RE	Importancia reflexión docente. Valoración de la reflexión docente por parte de los estudiantes.	22
NE_CA	Necesidad de cambiar. Descripción de la necesidad de incorporar cambios durante el desarrollo de la práctica profesional.	44
OB_RE	Objeto de reflexión. Descripción de los elementos que someten a reflexión los estudiantes de las asignaturas de práctica pedagógica y profesional	08
OBC_MI	Obstaculizador del cambio_ miedo. Reconocimiento del miedo como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	35
OBC_CP	Obstaculizador del cambio_ cultura personal. Descripción de la cultura juvenil como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	18
OBC_RC	Obstaculizador del cambio_ resistencia creencias enseñanza. Reconocimiento de las creencias sobre la enseñanza como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	05
OBC_IC	Obstaculizador del cambio_ insuficiente conocimiento estudiantes. Reconocimiento de la falta de conocimiento de los estudiantes como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	15
OBC_FF	Obstaculizador del cambio_ falta de formación. Reconocimiento de la falta de formación para iniciar cambios en la acción docente	17

OBC_ME	Obstaculizador del cambio_ modalidad de evaluación. Reconocimiento de la modalidad de evaluación de las asignaturas de práctica como obstáculo para el cambio de la acción docente.	07
OBC_CI	Obstaculizador del cambio_ cultura institucional. Reconocimiento de la cultura institucional del liceo como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	35
OBC_AP	Obstaculizador del cambio_ actitud profesor guía. Reconocimiento de la actitud del profesor guía como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	30
OBC_BA	Obstaculizador del cambio_ baja autonomía. Reconocimiento de la falta de autonomía como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	18
OBC_FT	Obstaculizador del cambio_ falta de tiempo. Reconocimiento de la falta de tiempo como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	12
OBR_DD	Obstaculizador de la reflexión docente_ deficiente manejo disciplinar. Reconocimiento de la falta de manejo disciplinar como obstáculo para reflexión docente.	15
OBR_RTP	Obstaculizador de la reflexión docente_ relación teoría y práctica. Reconocimiento de la relación entre la teoría y la práctica como obstáculo para reflexión docente.	29
OBR_MF	Obstaculizador de la reflexión docente_ modelo formativo. Reconocimiento del modelo formativo como obstáculo para reflexión docente.	28
OBR_CR	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura reproductora. Reconocimiento de la cultura reproductora como obstáculo para reflexión docente.	32
OBR_CR	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura rutina. Reconocimiento de la cultura de la rutina de la escuela como obstáculo para reflexión docente.	54
OBR_FT	Obstaculizador de la reflexión docente_ falta de tiempo y espacios formales. Reconocimiento de la falta de tiempo y espacios formales como obstáculo para reflexión docente.	42
RE_AC	Reflexión antes de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante la preparación de la enseñanza.	43
RE_DC	Reflexión durante la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante el desarrollo de las clases.	75
RE_FC	Reflexión después de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da después de la clase.	62
RE_EM	Reflexión y emoción. Descripción de la emoción que está asociado al proceso de reflexión docente.	15
RES_RP	Resignificación_ aumento de la reflexión pedagógica. Descripción de un cambio del objeto de la reflexión, la que transita desde el propio desempeño a la relación pedagógica que establece con el estudiantado.	14
RES_SP	Resignificación_ de sentirse estudiante a sentirse profesor. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la identidad docente.	31
RES_EP	Resignificación_ de imitar al profesor guía a fortalecer propio estilo. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de imitar al profesor guía o trabajar en su propio estilo de enseñanza.	20
RES_AU	Resignificación_ de menor autonomía a mayor autonomía. Descripción del cambio en el nivel de autonomía que va adquiriendo durante el desarrollo de su práctica profesional con un enfoque reflexivo.	14
RES_AT	Resignificación_ de menor autoridad a mayor autoridad. Descripción del cambio en el nivel de autoridad que va adquiriendo durante el desarrollo de su práctica profesional con un enfoque reflexivo.	10
RES_FP	Resignificación_ de concebirse como especialista a formador de personas. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de sentirse especialista en la disciplina a formador de personas.	34

RES_CE	Resignificación_ de centralidad en el profesor a centralidad en los estudiantes. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la centralidad de la clase.	35
RES_RL	Resignificación_ de rol pasivo de los estudiantes a rol activo. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto del rol de los estudiantes en la clase.	17
RES_PL	Resignificación_ planificación prescriptiva a planificación dinámica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la concepción de la planificación.	28
RES_TC	Resignificación_ de transmitir conocimientos a estimular su comprensión. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto del tratamiento de los contenidos disciplinares durante la clase.	27
RES_RP	Resignificación_ valoración de relación pedagógica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la importancia de la relación entre el profesor y el estudiantado.	81
RO_EV	Rol profesor guía_ Evaluador. Descripción de un rol de evaluador del profesor guía que incluye emitir juicios, retroalimentar o criticar la actuación del estudiante en práctica	24
RO_CU	Rol profesor guía_ Cuestionador. Descripción de un rol cuestionador del profesor guía que se fundamenta en motivar al estudiante a cuestionar su propia práctica docente.	22
RO_MO	Rol profesor guía_ Modelo. Descripción de un rol de modelo del profesor guía, es decir, el estudiante espera que el profesor sea un modelo a seguir.	05
RO_CO	Rol profesor guía_ Consejero. Descripción de un rol de consejero del profesor guía que se centra en dar sugerencias y consejos en base a la experiencia del profesor guía.	10
RO_EC	Rol profesor guía_ Empático/colaborador. Descripción de un rol afectivo del profesor guía, es decir, que es capaz de ponerse en el lugar del estudiante en práctica y colabora con él o ella.	12
SR_AU	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de autoevaluación	58
SR_CS	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en el cuestionamiento de la acción y creencias del docente.	32
SR_PR	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de problematización de la acción docente.	20
PRPB	Pregunta- causa problema. Descripción de preguntas centradas en las causas del problema.	16
PRCA	Pregunta- consecuencia de mi acción. Descripción de preguntas centradas en las consecuencias de la acción.	13
PRME	Pregunta-mejoramiento de la acción docente. Descripción de preguntas centradas en el mejoramiento de la acción docente.	18
PRNE	Pregunta-necesidades estudiantes. Descripción de preguntas centradas en las necesidades de los estudiantes.	31
PRFU	Pregunta –fundamentación. Descripción de preguntas centradas en la fundamentación de la toma de decisiones y también de creencias.	11
PRAU	Pregunta Autoevaluación. Descripción de preguntas centradas en la evaluación del propio desempeño.	49
PRDE	Pregunta toma de decisiones. Descripción de preguntas centradas en la toma de decisiones.	11
VPR	Vocación provoca reflexión en profesor guía. Descripción de la opinión de los profesores guías referido a la relación entre vocación y reflexión.	26
Total		2572

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

Tal como se observa en la tabla 40 se calculó para cada categoría el número de citas, obteniéndose una visión de su densidad en el discurso de los entrevistados. Este procedimiento se desarrolló sistemáticamente durante el proceso de la investigación.

A continuación, en la tabla 41 se muestra la selección de las categorías con mayor densidad de códigos.

Tabla 41. Categorías con mayor densidad de citas

CÓDIGO	CATEGORÍA	Frecuencia unidad de significado
AEX	Aprendizaje en la experiencia. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia, ya sea en el centro de práctica o en la universidad.	54
CAR	Características del aprendizaje reflexivo. Descripción de atributos que los estudiantes le dan al aprendizaje adquirido por procesos de reflexión.	53
ER_C	Efecto de la reflexión- cambio. Descripción del cambio de las acciones docente como consecuencia de la reflexión docente.	71
ER_AU	Efecto de la reflexión-autoconocimiento. Descripción del autoconocimiento o toma de consciencia- aspectos personales y de la docencia- como producto de la reflexión docente	53
ER_CA	Efecto de la reflexión-construcción de conocimiento. Descripción del conocimiento que se construye producto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.	76
ER_ED	Efecto de la reflexión_ enfrentamiento de dilemas. Descripción de los dilemas que emergen producto de la reflexión sobre la propia práctica docente.	76
ER_DI	Efecto de la reflexión_ disposición cambio. Descripción del aumento de disposición al cambio como consecuencia de la reflexión docente.	76
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video individual. Reconocimiento del análisis de video como estimulador de la reflexión docente	83
FAR_VP	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video entre pares. Reconocimiento del análisis de video entre compañeros como estimulador de la reflexión docente	87
FAR_DC	Facilitador de la reflexión docente_ diálogo con compañeros. Reconocimiento del diálogo interno como estimulador de la reflexión docente	63
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ vinculación con estudiantes. Reconocimiento de que el compromiso con los estudiantes estimula la reflexión docente	42
FAR_RE	Facilitador de la reflexión docente_ observación de la reacción de los estudiantes. Reconocimiento de que la observación de la reacción de los estudiantes en clase estimula la reflexión docente	42
FAR_FA	Facilitador de la reflexión docente_ fracaso de las actividades. Reconocimiento de que el fracaso de las actividades planificadas para la clase estimula la reflexión docente	58
FAR_VO	Facilitador de la reflexión docente_ vocación docente. Reconocimiento de que la vocación docente estimula la reflexión docente	49

FAC_VE	Factor de cambio_ vinculación con los estudiantes. Reconocimiento de que la vinculación con los estudiantes estimula el cambio de la práctica docente.	67
FAR_LI	Falta reflexión docente en los liceos. Descripción de la falta de reflexión docente en los profesores de los establecimientos educacionales en que desarrollan su práctica profesional.	50
NE_CA	Necesidad de cambiar. Descripción de la necesidad de incorporar cambios durante el desarrollo de la práctica profesional.	44
OBR_Cr	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura rutina. Reconocimiento de la cultura de la rutina de la escuela como obstáculo para reflexión docente.	54
OBR_FT	Obstaculizador de la reflexión docente_ falta de tiempo y espacios formales. Reconocimiento de la falta de tiempo y espacios formales como obstáculo para reflexión docente.	42
RE_AC	Reflexión antes de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante la preparación de la enseñanza.	43
RE_DC	Reflexión durante la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante el desarrollo de las clases.	75
RE_FC	Reflexión después de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da después de la clase.	62
RES_RP	Resignificación_ valoración de relación pedagógica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la importancia de la relación entre el profesor y el estudiantado.	81
SR_AU	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de autoevaluación	58
PRAU	Pregunta Autoevaluación. Descripción de preguntas centradas en la evaluación del propio desempeño.	49

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

La elevada frecuencia con que aparecieron estas categorías en el dato textual, permitió hacer una aproximación preliminar a los núcleos temáticos que constituyen elementos centrales para comprender cómo experimentan la reflexión los estudiantes y sus formadores en las asignaturas de prácticas pedagógica y profesional en la etapa final de la formación.

Los temas o metacategorías que claramente comienza a configurarse son los siguientes:

- **Las características de la práctica con un enfoque reflexivo**, referido a los atributos distintivos que los estudiantes le atribuyen a las asignaturas desarrolladas con un enfoque que estimula la reflexión sobre su propia práctica.
- **El significado de la reflexión docente**, referido a los elementos distintivos y que delimitan qué es la reflexión. Además, se describen causas de la reflexión, momentos en que se da este proceso, preguntas típicas y los efectos de esta.

- **Factores que favorecen y obstaculizan la reflexión docente**, referido a las condiciones que por una parte estimulan la reflexión docente y por otra parte, las condiciones que limitan o dificultan el proceso de reflexión sobre la propia práctica.

Dado que en esta investigación se trabajó con muestreo teórico, se desarrollaron nuevas recogidas de información que fueron configurando nuevas dimensiones y atributos para cada una de las categorías iniciales. Posteriormente, con el propósito de profundizar en los significados, se procedió a observar la frecuencia de las categorías con un rango de 20 a 40 citas. De este modo, se incrementó el sistema categorial inicial sumándose nuevas categorías. A continuación, se presentan en la tabla 42 las categorías seleccionadas en este segundo análisis

Tabla 42. Categorías con densidad de citas intermedias

Código	Definición de la Categoría	Frecuencia
APP	Aprendizaje en la práctica pedagógica. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia que se da en las estadías de prácticas en los centros educacionales.	29
CRD	Causa de la reflexión docente. Descripción de las causas que desencadena la reflexión en el contexto de la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la clase y al término de esta.	35
ER_NM	Efecto de la Reflexión_ necesidad de mejoramiento. Descripción de la necesidad de mejoramiento asociado a la experiencia de reflexión docente.	22
ER_DI	Efecto de la Reflexión_ diálogo interno. Descripción de aumento del diálogo interno asociado a la experiencia de reflexión docente.	21
FAR_CO	Facilitador de la reflexión docente_ diversidad de contextos. Reconocimiento de la reflexión docente cuando se diversifican escenarios y niveles educativos.	20
FAR_VU	Facilitador de la reflexión docente_ contextos vulnerables. Reconocimiento del aumento de la reflexión docente en contextos vulnerables.	25
FAR_ES	Facilitador de la reflexión- reflexión espejo. Descripción de la reflexión que se da en el observador producto de la observación de la práctica de otro.	22
FAR_RA	Facilitador de la reflexión docente_ resultados de aprendizaje. Reconocimiento de que los resultados deficientes de los estudiantes estimulan la reflexión docente.	20
IM_RE	Importancia reflexión docente. Valoración de la reflexión docente por parte de los estudiantes.	22
OBC_MI	Obstaculizador del cambio_ miedo. Reconocimiento del miedo como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	35
OBC_CI	Obstaculizador del cambio_ cultura institucional. Reconocimiento de la cultura institucional del liceo como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente.	35

OBC_AP	Obstaculizador del cambio_ actitud profesor guía. Reconocimiento de la actitud del profesor guía como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	30
OBR_RTP	Obstaculizador de la reflexión docente_ relación teoría y práctica. Reconocimiento de la relación entre la teoría y la práctica como obstáculo para reflexión docente.	29
OBR_MF	Obstaculizador de la reflexión docente_ modelo formativo. Reconocimiento del modelo formativo como obstáculo para reflexión docente.	28
OBR_CR	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura reproductora. Reconocimiento de la cultura reproductora como obstáculo para reflexión docente.	32
RES_SP	Resignificación_ de sentirse estudiante a sentirse a profesor. Descripción del cambio que experimenta el estudiante respecto de la identidad docente.	31
RES_EP	Resignificación_ de imitar al profesor guía a fortalecer propio estilo. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de imitar al profesor guía o trabajar en su propio estilo de enseñanza.	20
RES_FP	Resignificación_ de concebirse como especialista a formador de personas. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de sentirse especialista en la disciplina a formador de personas.	34
RES_CE	Resignificación_ de centralidad en el profesor a centralidad en los estudiantes. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la centralidad de la clase.	35
RES_PL	Resignificación_ planificación prescriptiva a planificación dinámica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la concepción de la planificación.	28
RES_TC	Resignificación_ de transmitir conocimientos a estimular su comprensión. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto del tratamiento de los contenidos disciplinares durante la clase.	27
RO_EV	Rol profesor guía_ Evaluador. Descripción de un rol de evaluador del profesor guía que incluye emitir juicios, retroalimentar o criticar la actuación del estudiante en práctica	24
RO_CU	Rol profesor guía_ Cuestionador. Descripción de un rol cuestionador del profesor guía que se fundamenta en motivar al estudiante a cuestionar su propia práctica docente.	22
SR_CS	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en el cuestionamiento de la acción y creencias del docente.	32
SR_PR	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de problematización de la acción docente.	20
PRNE	Pregunta-necesidades estudiantes. Descripción de preguntas centradas en las necesidades de los estudiantes.	31
VPR	Vocación provoca reflexión en profesor guía. Descripción de la opinión de los profesores guías referido a la relación entre vocación y reflexión.	26

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

En la tabla anterior, se puede observar nuevas categorías mediante una vía inductiva y emergente. Además, este segundo análisis permite identificar con más precisión atributos y dimensiones para las categorías que se configuraron en la primera etapa del análisis. De este modo, se suman los siguientes temas a los establecidos inicialmente:

- **Importancia de la reflexión docente**, referida a la opinión de profesores en servicio y los estudiantes en formación, respecto de la importancia que tiene la reflexión docente para propiciar el mejoramiento de la acción profesional.
- **Reflexión espejo**, referida a la reflexión que se da en doble dirección cuando dos o más actores observan la práctica docente de otro. Así, lo observado estimula la reflexión sobre la propia acción en quien observa y es observado.
- **Áreas de la resignificación de la acción docente**, referida a las áreas en que se reconocen cambios como resultado de la reflexión experimentada en las asignaturas de práctica.
- **Tipos de rol del profesor guía**, referido a la percepción del estudiante de pedagogía respecto del rol que cumple el profesor guía del establecimiento educacional cuando conversan acerca de su actuación en el aula.
- **Factores que favorece y obstaculizan el cambio de la acción docente**, referido a los factores que posibilitan un cambio de la acción o creencias sobre la docencia. Además, se describen las condiciones que dificultan la necesidad y concreción de un cambio de la acción docente.

10.2. Construcción de un sistema de núcleos temáticos o metacategorías

Una vez desarrollado el análisis transversal de las frecuencias de las unidades de significado en las categorías y considerando la propuesta preliminar de núcleos temáticos, se procedió a agrupar las 79 categorías identificadas en el primer nivel de análisis en un conjunto de metacategorías que se presentan a continuación:

Dominio 1. Noción y causa de la reflexión docente

Dominio 2. Facilitadores de la reflexión docente

Dominio 3. Obstaculizadores de la reflexión docente

Dominio 4. Efectos de la reflexión docente

Dominio 5. Facilitadores del cambio de prácticas docentes

Dominio 6. Obstaculizadores del cambio de prácticas docentes

- Dominio 7. Resignificación de la acción_ identidad docente
- Dominio 8. Resignificación de la acción_ dimensión didáctica
- Dominio 9. Resignificación de la acción_ dimensión pedagógica
- Dominio 10. Características de la práctica pedagógica con un enfoque reflexivo

A continuación se presenta una descripción de cada uno de los núcleos temáticos configurados en este nivel del análisis:

10.2.1. Dominio Noción y causa de la reflexión

Este núcleo temático contiene la descripción de la noción de la reflexión de los estudiantes de pedagogía y sus formadores. Además, se busca mostrar semejanzas y diferencias entre las definiciones de los distintos actores. Asimismo, se recogen los aspectos centrales del proceso mediante el cual experimentan la reflexión sobre su propia práctica. De esta manera, se profundiza en la comprensión de los elementos que desencadenan la reflexión, contemplando aspectos cognitivo y afectivo que lo configuran. Se explora la relación entre las causas de la reflexión y la racionalidad que está a la base de la acción de los estudiantes y los profesores en servicio. Igualmente, se propone la existencia de tres tipos de causas de la reflexión docente determinados por el tipo de racionalidad de los actores.

Por otra parte, este núcleo temático contiene descripciones de la reflexión que se desencadena durante la preparación de la enseñanza, el desarrollo de clases y después de la finalización de éstas. Se describe la relación que se observó entre el tipo de preguntas que se planteaban los estudiantes y la racionalidad que está a la base de la reflexión que ellos experimentan.

Finalmente, se describe la evolución de la noción de reflexión, desde una concepción centrada en la autoevaluación del propio desempeño a una noción centrada en la relación pedagógica que se establece entre el estudiante de pedagogía y el estudiantado en el centro de práctica.

En la tabla 43 se presentan las 15 categorías que compone este primer núcleo temático y se muestra la densidad de las unidades de significado asociadas a las respectivas categorías.

Tabla 43. Núcleo temático: noción y causa de la reflexión

Código	Categoría	Frec.
SR_AU	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de autoevaluación.	58
SR_CS	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en el cuestionamiento de la acción y creencias del docente.	32
SR_PR	Significado de la reflexión_ Descripción del significado de la reflexión con énfasis en procesos de problematización de la acción docente.	20
PRPB	Pregunta- causa problema. Descripción de preguntas centradas en las causas del problema.	16
PRCA	Pregunta- consecuencia de mi acción. Descripción de preguntas centradas en las consecuencias de la acción.	13
PRME	Pregunta-mejoramiento de la acción docente. Descripción de preguntas centradas en el mejoramiento de la acción docente.	18
PRNE	Pregunta-necesidades estudiantes. Descripción de preguntas centradas en las necesidades de los estudiantes.	31
PRFU	Pregunta –fundamentación. Descripción de preguntas centradas en la fundamentación de la toma de decisiones y también de creencias.	11
PRAU	Pregunta Autoevaluación. Descripción de preguntas centradas en la evaluación del propio desempeño.	49
PRDE	Pregunta toma de decisiones. Descripción de preguntas centradas en la toma de decisiones.	11
RE_AC	Reflexión antes de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante la preparación de la enseñanza.	43
RE_DC	Reflexión durante la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da durante el desarrollo de las clases.	75
RE_FC	Reflexión después de la clase. Descripción de procesos de reflexión que se da después de la clase.	62
CRD	Causa de la reflexión docente. Descripción de las causas que desencadena la reflexión en el contexto de la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la clase y al término de esta.	35
RE_EM	Reflexión y emoción. Descripción de la emoción que está asociado al proceso de reflexión docente.	15
Total		489

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.2. Dominio facilitadores de la reflexión docente

En este dominio se recoge la experiencia de los estudiantes de pedagogía y también, de los profesores en ejercicio, respecto de los factores que favorecen la reflexión docente. Cabe aclarar que los factores –señalados por los actores- no causan la reflexión en sí misma, sino que su presencia configuraría una mayor probabilidad de que se desencadene tal proceso. Así, se describen ciertos factores que desencadenan la reflexión a nivel personal, en la institución formadora y también, en el establecimiento educacional o centro de práctica.

En la tabla 44 que se presentan las 12 categorías que compone este segundo núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de las unidades de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone el núcleo temático.

Tabla 44. Núcleo temático: Factores Facilitadores de la Reflexión

Código	Categoría	Frec.
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video individual. Reconocimiento del análisis de video como estimulador de la reflexión docente.	89
FAR_VP	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video entre pares. Reconocimiento del análisis de video entre compañeros como estimulador de la reflexión docente.	87
FAR_FO	Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video con formadores. Reconocimiento del análisis de video con formadores como estimulador de la reflexión docente.	09
FAR_DC	Facilitador de la reflexión docente_ diálogo con compañeros. Reconocimiento del diálogo interno como estimulador de la reflexión docente.	63
FAR_CO	Facilitador de la reflexión docente_ diversidad de contextos. Reconocimiento de la reflexión docente cuando se diversifican los escenarios y niveles educativos en la práctica.	20
FAR_VU	Facilitador de la reflexión docente_ contextos vulnerables. Reconocimiento del aumento de la reflexión docente en contextos vulnerables.	25
FAR_VI	Facilitador de la reflexión docente_ vinculación con estudiantes. Reconocimiento de que el compromiso con los estudiantes estimula la reflexión docente.	42
FAR_RE	Facilitador de la reflexión docente_ observación de la reacción de los estudiantes. Reconocimiento de que la observación de la reacción de los estudiantes en clase estimula la reflexión docente.	42
FAR_ES	Facilitador de la reflexión- reflexión espejo. Descripción de la reflexión que se da en el observador producto de la observación de la práctica de otro.	22
FAR_RA	Facilitador de la reflexión docente_ resultados de aprendizaje. ***Reconocimiento de que los resultados deficientes de los estudiantes estimula la reflexión docente.	20
FAR_FA	Facilitador de la reflexión docente_ fracaso de las actividades. Reconocimiento de que el fracaso de las actividades planificadas para la clase estimula la reflexión docente.	58
FAR_VO	Facilitador de la reflexión docente_ vocación docente. Reconocimiento de que la vocación docente estimula la reflexión docente.	49
FAR_AD	Facilitador de la reflexión-actualización disciplinar. Describe la percepción de los profesores guías que piensan que mientras más actualizados en la disciplina mayor disposición a la reflexión.	06
Total		532

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.3. Dominio obstaculizadores de la reflexión docente

En este dominio se recoge la experiencia de los estudiantes de pedagogía y también, de los profesores en ejercicio referido a los factores que obstaculizan la reflexión docente. Cabe aclarar que, estas condiciones no impiden la reflexión en sí misma, sino que su presencia dificulta el desencadenamiento de procesos de reflexión en los estudiantes de pedagogía y en los profesores en sus centros escolares.

En este núcleo temático se visibilizó con claridad el impacto que tiene la cultura en las respectivas instituciones implicadas en el proceso formativo, es decir las creencias, valores y reglas para la acción, tanto a nivel de la universidad como en el ámbito de los centros educativos que cumplen el papel de centro de práctica para los estudiantes.

A diferencia de los factores facilitadores de la reflexión, no se pudieron observar factores personales relevantes que impidan la reflexión y por lo tanto, las características de las instituciones formadoras constituyen una fuente mayor de obstáculos para concretar procesos de reflexión docente.

En la tabla 45 se presentan las 7 categorías que compone este tercer núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 45. Núcleo Temático: factores Obstaculizadores de la Reflexión

Código	Categoría	Frec.
OBR_DD	Obstaculizador de la reflexión docente_ deficiente manejo disciplinar. Reconocimiento de la falta de manejo disciplinar como obstáculo para reflexión docente.	15
OBR_RTP	Obstaculizador de la reflexión docente_ relación teoría y práctica. Reconocimiento de la relación entre la teoría y la práctica como obstáculo para reflexión docente.	29
OBR_MF	Obstaculizador de la reflexión docente_ modelo formativo. Reconocimiento del modelo formativo como obstáculo para reflexión docente.	28
OBR_CR	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura reproductora. Reconocimiento de la cultura reproductora como obstáculo para reflexión docente.	32
OBR_Cr	Obstaculizador de la reflexión docente_ cultura rutina. Reconocimiento de la cultura de la rutina de la escuela como obstáculo para reflexión docente.	54
OBR_FT	Obstaculizador de la reflexión docente_ falta de tiempo y espacios formales. Reconocimiento de la falta de tiempo y espacios formales como obstáculo para reflexión docente.	42

OBR_LI	Obstaculizador de la reflexión-Falta reflexión docente institucional. Descripción de la falta de reflexión en los establecimientos educacionales en que desarrollan su práctica profesional.	50
Total		250

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.4. Dominio efectos de la reflexión docente

En este núcleo temático se describen los efectos y/o consecuencias, que de acuerdo a los estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio, tiene la reflexión docente. Es notoria la presencia de la categoría de cambio asociada a la reflexión. Así, se reconoce que la reflexión aumenta la necesidad de cambiar, la disposición al cambio y la concreción de cambios de la acción docente.

Además, se describen procesos de construcción de conocimiento profesional y también, un reforzamiento de la identidad profesional. De este modo, se muestra como la reflexión estaría probablemente estimulando cierto tipo de aprendizaje que se da en la experiencia de la docencia. Por otra parte, también, se describe como consecuencia de la reflexión un mayor autoconocimiento de sí mismo y una mayor comprensión de la tarea del profesor.

En la tabla 46 que se presenta a continuación, se observan las 8 categorías que compone este cuarto núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 46. Núcleo Temático: Efectos de la Reflexión Docente

NUCLEO TEMÁTICO: EFECTOS DE LA REFLEXIÓN DOCENTE		
Código	Categoría	Frec.
ER_C	Efecto de la reflexión- cambio. Descripción del cambio de las acciones docente como consecuencia de la reflexión docente.	71
ER_AU	Efecto de la reflexión-autoconocimiento. Descripción del autoconocimiento o toma de consciencia- aspectos personales y de la docencia- como producto de la reflexión docente	53
ER_CA	Efecto de la reflexión-construcción de conocimiento. Descripción del conocimiento que se construye producto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.	48
ER_ED	Efecto de la reflexión_ enfrentamiento de dilemas. Descripción de los dilemas que emergen producto de la reflexión sobre la propia práctica docente.	76
ER_ID	Efecto de la reflexión _reforzamiento identidad docente. Descripción del reforzamiento de la identidad profesional como una consecuencia de la reflexión docente	15

ER_DI	Efecto de la reflexión_ disposición cambio. Descripción del aumento de disposición al cambio como consecuencia de la reflexión docente.	76
ER_NM	Efecto de la Reflexión_ necesidad de mejoramiento. Descripción de la necesidad de mejoramiento asociado a la experiencia de reflexión docente.	22
ER_DI	Efecto de la Reflexión_ diálogo interno. Descripción de aumento del diálogo interno asociado a la experiencia de reflexión docente.	21
Total		382

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.5. Dominio facilitadores del Cambio de Prácticas Docentes

Este núcleo temático, muy relacionado con el anterior, incluye aspectos que según la experiencia de los estudiantes de pedagogía y también de los profesores en ejercicio, determinan que se pueda lograr un cambio que deriva de un proceso de reflexión. Uno de los factores corresponde a la disposición para reflexionar, es decir, se podría sugerir una relación entre esta actitud y la probabilidad de que un estudiante de pedagogía experimente la necesidad de cambiar.

Igualmente, en este núcleo temático se muestra cómo la vinculación con los estudiantes del centro de práctica -referido a un mayor nivel de implicación con ellos favorecido por una mayor estancia en los centros- favorece proceso de transformación que son movilizados por la búsqueda de un mayor bienestar para los estudiantes. En este mismo ámbito, en el caso de los profesores en servicio y estudiantes de pedagogía, los bajos resultados de aprendizaje movilizan la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza, a fin de revertir la situación de falta de efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la tabla 47 que se presenta a continuación, se observan las 5 categorías que compone este quinto núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 47. Núcleo temático: facilitadores del cambio de la acción docente

NUCLEO TEMATICO: FACILITADORES DEL CAMBIO DE LA ACCIÓN		
Código	Categoría	Frecuencia
FAC_RA	Factor de cambio_ resultados de aprendizaje. Reconocimiento de que los resultados de aprendizaje deficientes estimulan el cambio de la práctica docente.	09
FAC_CO	Factor de cambio_ crítica de los compañeros. Reconocimiento de que la	14

	crítica de los compañeros estimula el cambio de la práctica docente.	
FAC_DR	Factor de cambio_ disposición a la reflexión. Reconocimiento de que la disposición a la reflexión estimula el cambio de la práctica docente.	17
FAC_VE	Factor de cambio_ vinculación con los estudiantes. Reconocimiento de que la vinculación con los estudiantes estimula el cambio de la práctica docente.	67
Total		107

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

10.2.6. Dominio obstaculizadores del cambio de prácticas docentes

En este dominio se recoge la experiencia de los estudiantes de pedagogía referida a los factores que obstaculizan el cambio en el ámbito de las prácticas de la enseñanza. Cabe aclarar que, éstos no impiden el cambio en sí mismo, sino que dificultan su concreción.

En este núcleo temático se describe como primer factor obstaculizador el miedo al fracaso, tanto en profesores como en estudiantes de pedagogía. La formación deficiente- insuficiente apropiación de conocimientos disciplinares y desarrollo de habilidades docentes- también constituye un factor que impide la concreción de nuevas iniciativas, dado que no se sabe qué hacer y cómo hacerlo. Además, se muestra como creencias sobre la enseñanza y aprendizaje- construidas a lo largo de la trayectoria escolar- constituyen un sistema de creencias que resulta ser resistente al cambio.

Igualmente, se hace alusión a la cultura de los centros de práctica -caracterizado por la tendencia a estandarizar las prácticas de enseñanza, desarrollar rutinas, naturalizar el fracaso y desinterés del estudiantado- limita la implementación de cambios. Además, se describe la actitud negativa del profesor guía hacia el cambio, la baja autonomía del estudiante de pedagogía y la falta de conocimiento de conocimiento del estudiantado como importantes factores que obstaculizan el desarrollo de cambios en la acción docente.

En la tabla 45 que se presenta a continuación, se observan las 10 categorías que compone este sexto núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 48. Núcleo temático: obstaculizadores del cambio de acción docente

Código	Categoría	Frecuencia
OBC_MI	Obstaculizador del cambio_ miedo. Reconocimiento del miedo como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	35
OBC_CP	Obstaculizador del cambio_ cultura personal. Descripción de la cultura juvenil como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	18
OBC_RC	Obstaculizador del cambio_ resistencia creencias enseñanza. Reconocimiento de las creencias sobre la enseñanza como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	05
OBC_IC	Obstaculizador del cambio_ insuficiente conocimiento estudiantes. Reconocimiento de la falta de conocimiento de los estudiantes como un factor que obstaculiza el cambio de la acción docente.	15
OBC_FF	Obstaculizador del cambio_ falta de formación. Reconocimiento de la falta de formación para iniciar cambios en la acción docente	17
OBC_ME	Obstaculizador del cambio_ modalidad de evaluación. Reconocimiento de la modalidad de evaluación de las asignaturas de práctica como obstáculo para el cambio de la acción docente.	07
OBC_CI	Obstaculizador del cambio_ cultura institucional. Reconocimiento de la cultura institucional del liceo como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	35
OBC_AP	Obstaculizador del cambio_ actitud profesor guía. Reconocimiento de la actitud del profesor guía como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	30
OBC_BA	Obstaculizador del cambio_ baja autonomía. Reconocimiento de la falta de autonomía como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	18
OBC_FT	Obstaculizador del cambio_ falta de tiempo. Reconocimiento de la falta de tiempo como obstáculo para iniciar cambios en la acción docente	12
Total		192

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.7. Dominio resignificación en el área de la identidad docente

En este núcleo temático se recoge la descripción del cambio que experimentan los estudiantes durante el desarrollo de su práctica profesional, referido a la identidad desde el cual configuran su quehacer docente.

Se describe la percepción del proceso de transitar de “sentirse estudiante” a “sentirse profesor(a)” y en este contexto, los futuros profesores reflexionan sobre “el profesor que quieren ser”. Además, se describe un aumento de su autonomía en la práctica profesional- concesión que depende del profesor guía- lo que se relaciona con una mayor autoridad frente al estudiantado.

En la tabla 49 que se presenta a continuación, se observan las 3 categorías que compone este séptimo núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 49. Núcleo temático: resignificación de la acción - identidad docente

Código	Categoría	Frecuencia
RES_SP	Resignificación_ de sentirse estudiante a sentirse a profesor. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la identidad docente.	31
RES_AU	Resignificación_ de menor autonomía a mayor autonomía. Descripción del cambio en el nivel de autonomía que va adquiriendo durante el desarrollo de su práctica profesional con un enfoque reflexivo.	14
RES_AT	Resignificación_ de menor autoridad a mayor autoridad. Descripción del cambio en el nivel de autoridad que va adquiriendo durante el desarrollo de su práctica profesional con un enfoque reflexivo.	10
Total		55

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014.

10.2.8. Dominio resignificación de la acción en el área didáctica

En este núcleo temático se describe el proceso de cambio que los estudiantes de pedagogía experimentan en el área de la dimensión didáctica durante el desarrollo de práctica profesional. Así, se hace alusión al cambio de la noción de la planificación de las clases, el cambio en el tratamiento que le dan a los contenidos durante la clase y también, hace alusión al cambio de centralidad de la clase, es decir, experimentan la importancia de que los estudiantes sean el foco del momento en que se concreta el aprendizaje.

Se recogen descripciones de dilemas que tienen relación con imitar el estilo de enseñanza del profesor guía o trabajar en la configuración del propio estilo de enseñanza, lográndose en la mayoría de los casos un cambio en esa dirección.

En la tabla 50 que se presenta a continuación, se observan las 5 categorías que compone este octavo núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 50. Núcleo temático: resignificación de la acción en el área didáctica

Código	Categoría	Frecuencia
RES_PL	Resignificación_ planificación prescriptiva a planificación dinámica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la concepción de la planificación	28
RES_TC	Resignificación_ de transmitir conocimientos a estimular su comprensión. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto del tratamiento de los contenidos disciplinares durante la clase.	27
RES_RL	Resignificación_ de rol pasivo de los estudiantes a rol activo. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto del rol de los estudiantes en la clase.	17
RES_CE	Resignificación_ de centralidad en el profesor a centralidad en los estudiantes. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la centralidad de la clase.	35
RES_EP	Resignificación_ de imitar al profesor guía a fortalecer propio estilo. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de imitar al profesor guía o trabajar en su propio estilo de enseñanza.	20
Total		107

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.9. Dominio resignificación de la acción en el área pedagógica

En este núcleo temático se recoge la experiencia de los estudiantes respecto del proceso de cambio que experimentan los estudiantes en la práctica profesional referido al ámbito pedagógico. Se hace alusión a la valoración de la relación entre el profesor y el estudiante-relación pedagógica- reconociéndola como un factor clave para estimular el aprendizaje, cobrando mayor importancia en los contextos escolares de mayor vulnerabilidad.

Además, se describe un cambio referido a la noción de sí mismo como formador de personas, en lugar de concebirse como un especialista en una disciplina-biología-. Además, contiene descripciones que muestran que se acentuó la reflexión pedagógica durante el desarrollo de la asignatura de práctica profesional.

En la tabla 51 que se presenta a continuación, se observan las 3 categorías que compone este noveno núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 51. Núcleo temático: resignificación de la acción en el área pedagógica

Código	Categoría	Frecuencia
RES_RP	Resignificación_ valoración de relación pedagógica. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de la importancia de la relación entre el profesor y el estudiantado.	81
RES_RP	Resignificación_ aumento de la reflexión pedagógica. Descripción de un cambio del objeto de la reflexión, la que transita desde el propio desempeño a la relación pedagógica que establece con el estudiantado.	14
RES_FP	Resignificación_ de concebirse como especialista a formador de personas. Descripción del cambio que experimenta el estudiante de pedagogía respecto de sentirse especialista en la disciplina a formador de personas.	34
Total		129

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.2.10. Dominio características de la práctica pedagógica con un enfoque reflexivo

En este núcleo temático se incluye la descripción de aprendizajes que se construyen en el contexto del desarrollo de una asignatura de práctica desarrollada con un enfoque reflexivo. Así, se caracteriza el aprendizaje reflexivo y el objeto de la reflexión desde la perspectiva de los momentos de la enseñanza y la importancia que tiene este proceso para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y la resignificación de su sentido. También se recoge la visión que los estudiantes tienen sobre el rol del profesor guía en el contexto de la práctica profesional y su relación con procesos de reflexión y cambios.

En la tabla 52 que se presenta a continuación, se observan las 9 categorías que compone este decimo núcleo temático. Además, se puede apreciar la densidad de significado al analizar las frecuencias de las citas para cada categoría que compone este núcleo temático.

Tabla 52. Núcleo temático: características practica pedagógica con enfoque reflexivo

Código	Categoría	Frecuencia
AEX	Aprendizaje en la experiencia. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia, ya sea en el centro de práctica o en la universidad.	54
APP	Aprendizaje en la práctica pedagógica. Descripción del aprendizaje que los estudiantes le atribuyen a la experiencia que se da en las estadías de prácticas en los centros educacionales.	29
CAR	Características del aprendizaje reflexivo. Descripción de atributos que los estudiantes le dan al aprendizaje adquirido por procesos de reflexión.	53

IM_RE	Importancia reflexión docente. Valoración de la reflexión docente por parte de los estudiantes.	22
NE_CA	Necesidad de cambiar. Descripción de la necesidad de incorporar cambios durante el desarrollo de la práctica profesional.	44
OB_RE	Objeto de reflexión. Descripción de los elementos que someten a reflexión los estudiantes de las asignaturas de práctica pedagógica y profesional	08
RO_EV	Rol profesor guía_ Evaluador. Descripción de un rol de evaluador del profesor guía que incluye emitir juicios, retroalimentar o criticar la actuación del estudiante en práctica	24
RO_CU	Rol profesor guía_ Cuestionador. Descripción de un rol cuestionador del profesor guía que se fundamenta en motivar al estudiante a cuestionar su propia práctica docente.	22
RO_MO	Rol profesor guía_ Modelo. Descripción de un rol de modelo del profesor guía , es decir, el estudiante espera que el profesor sea un modelo a seguir.	05
RO_CO	Rol profesor guía_ Consejero. Descripción de un rol de consejero del profesor guía que se centra en dar sugerencias y consejos en base a la experiencia del profesor guía.	10
RO_EC	Rol profesor guía_ Empático/colaborador. Descripción de un rol afectivo del profesor guía, es decir, que es capaz de ponerse en el lugar del estudiante en práctica y colabora con él o ella.	12
Total		283

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

A continuación, en la tabla 53 se muestra un análisis comparativo de las categorías que componen los núcleos temáticos y sus respectivas unidades de significado.

Tabla 53. Nómina de Dominios

	Categorías		Unidades de significado	
Dominio 1 Noción y causa de la reflexión	15	18,99 %	489	19,20 %
Dominio 3 Condiciones facilitadoras de la reflexión	13	16,47 %	532	20,89 %
Dominio 4 Condiciones obstaculizadores de la reflexión	07	8,86 %	250	9,81 %
Dominio 5 Efectos de la reflexión docente	08	10,12 %	382	15,00 %
Dominio 5 Condiciones facilitadoras del cambio de la acción	04	5,06 %	107	4,20 %
Dominio 6 Condiciones obstaculizadores del cambio	10	12,65 %	192	7,54 %
Dominio 7 Resignificación de la identidad docente	03	3,79 %	55	2,16 %
Dominio 8 Resignificación de la acción didáctica	03	3,79 %	129	5,10 %
Dominio 9 Resignificación de la dimensión pedagógica	05	6,32 %	127	4,98 %
Dominio 10 Características de la practica con enfoque reflexivo	11	13,95 %	283	11,12 %
Total	79	100%	2546	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.3. Construcción de tipologías de las categorías

En esta etapa se trabajó ideando clasificaciones tentativas para las categorías de los respectivos núcleos temáticos, siendo el propósito establecer tipologías para los temas más relevantes del estudio. Conforme a los datos disponibles en el estudio, se pudieron establecer las siguientes propuestas:

- Tipos de significado de reflexión docente
- Tipos de factores facilitadores de la reflexión
- Tipos de obstaculizadores de la reflexión
- Tipos de efectos de la reflexión
- Tipos de factores facilitadores del cambio
- Tipos de obstaculizadores del cambio docente

10.3.1. Tipos de significado de la Reflexión docente

De acuerdo a la racionalidad que está a la base de la acción docente, se identificaron dos tipos de significado de reflexión, la primera con un marcado acento técnico instrumental y el segundo de significado se vinculó más con una perspectiva práctica de la acción docente. Se podría deducir la existencia de un significado de la reflexión con un carácter crítico, pero éste no apareció en el discurso de los participantes del estudio. En la tabla 54 se pueden apreciar ambos significados.

Tabla 54. Tipos de significado de la reflexión

Tipología	Categorías	Ejemplo de citas	Frec
Reflexión técnica	Significado autoevaluación –	<i>(...)O sea para mí reflexionar es observar lo que se está haciendo bien y mal. Además, pocas veces va más allá, es como un plano de autoevaluación (...) Focus Group. 1-2013.rtf - 8:24</i>	58
Reflexión Práctica	Significado cuestionamiento –	<i>(...) para mí la reflexión docente, su significado es como pensar sobre el propio pensamiento y el auto cuestionamiento que el docente le da a su labor que cumple dentro de la sala de clase, para lograr cambios en el caso de que sea necesario. Es poner en duda lo que se hace y piensa (...) Focus Group. 5-</i>	32

		2014.docx - 61:1	
	Significado_ Problematización	(...)Yo creo que la reflexión la viví primero como una evaluación, pero luego la reflexión fue como una problematización. Porque primero lo más básico es que uno se autoevalúa lo que está haciendo bien o lo que está haciendo mal, casi inconscientemente. Después, uno va más allá piensa esto constituye un proceso de problematización de mi práctica y me provoca descontento y trabajo por mejorarlo (...) E2-2013.docx - 29:8	20
Total			110

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

Además, se desarrolló un análisis transversal de los factores facilitadores en el discurso de estudiantes y formadores. Así, se obtuvo la tabla 55 de densidad de unidades de significado, siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio.

En la tabla se observa que, en general, el significado que predomina en todos los informantes es la "reflexión entendida como un proceso de autoevaluación". En el caso de los estudiantes, en la asignatura de práctica VII se acentuó el significado de la reflexión como cuestionamiento de la acción y en la asignatura de práctica profesional, se acentuó el "significado de la reflexión como problematización".

Tabla 55. Comparación del significado de la reflexión entre los informantes

	Estudiante Práctica VII	Estudiante P-Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Significado- Autoevaluación	16	28	10	3
Significado - Problematización	1	12	0	7
Significado - Cuestionamiento	24	5	2	1

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.3.2. Tipos de facilitadores de la reflexión

Al observar las categorías que forman parte de los factores facilitadores de la reflexión docente, se observó que éstos se sitúan, tanto a nivel del ámbito personal, de la institución formadora y de la institución escolar en que los estudiantes desarrollan sus prácticas pedagógicas y/o profesionales. En la tabla 56 se pueden apreciar los cinco tipos de factores correspondientes a: factor interpersonal, factor de perfeccionamiento para el caso de los profesores en ejercicio, factor de resultados, factor contextual y el factor de metodológico relacionado con la forma en que se estimula la reflexión en la universidad.

Tabla 56. Tipología Facilitadores de la Reflexión

	Tipos	Categorías	Ejemplo de citas	Frec.
Dimensión Personal	Factor Perfeccionamiento	- Actualización disciplinar.	(...) Además, ahora como que siento que domino más la materia que tengo que trabajar y entonces, eso también me da pie para que pueda reflexionar más (...) P61: Focus Group 1-2014.rtf-7:25.	06
		- Vocación docente.	(...) o sea, yo pase instancias muy malas en las prácticas, con diferentes cursos que llegaron incluso hasta la agresión conmigo, pero en esas instancias yo me preguntaba ¿qué estaba haciendo yo mal como profesora? En esas circunstancias la reflexión era todo el tiempo (...) E2-2012 .rtf - 19:6.	49
	Factor Afectivo/ Interpersonal	- Vinculación con estudiantes	(...) Como me interesan los estudiantes, estoy más comprometida con el aprendizaje de ellos, uno reflexiona mucho en cómo mejorar sus aprendizajes... eso me mueve a pensar y repensar en lo que hago. Yo creo que es eso, la vinculación con ellos lo que me ha llevado a reflexionar más (...) E1. 2012.rtf - 2:39.	42
Dimensión Institución Escolar	Factor de Resultados	- Observación de la reacción de los estudiantes	(...) bueno realmente durante la clase uno igual está reflexionando porque por ejemplo yo aplico una estrategia y veo la reacción de los estudiantes... me doy cuenta que eso no resultó y necesito cambiar algo, entonces creo que ahí eso te lleva a lo mejor cambiar sobre la marcha(...) E2-2012.rtf-34:1.	42
		- Resultados deficientes de aprendizaje.	(...) yo creo que como profesor frente a un resultado deficiente, que tú no esperas... uno pienso o reflexiona y se dice: “yo aquí tengo que hacer un cambio” y en eso, en el fondo tiene que ver con ser reflexivo(...) E3- 2012 .rtf -55:10.	20
		- Fracaso de las actividades	(...) con ellos, cuando entré y desarrollé la clase... mi primera clase con el segundo año me di cuenta que fue un total fracaso. Yo realmente hice una clase que igual había hecho en	58

	Factor Contextual		<i>otras partes, pero aquí no hubo resultados, no hubo nada, fue totalmente un fracaso y eso, me llevó a repensar lo que hacía en el aula (...)</i> E1.2012. rtf -25:3.	
		- Diversidad de contextos.	<i>(...) Así ahora lo veo así que estar en una variabilidad de escenarios estimula la reflexión docente...los chiquillos tienen diferentes experiencias, perspectivas, metas y si uno compara debe aprender a motivarlos con sus propias experiencias (...)</i> PG 9 2013.docx - 56:23.	20
		- Contextos vulnerables	<i>(...) Si el contexto es vulnerable el enfoque maximizará la reflexión en el estudiante en práctica, ya que son varios los factores a tener en cuenta, ya no solo las estrategias para que el estudiante aprenda (...)</i> P13:. 2012E6 rtf - 13:26	25
Dimensión Institución Universitaria	Factor metodológico	- Análisis de video individual.	<i>(...) Yo creo que verme en el video estimuló mi reflexión... como que el video deja ver lo que uno hace y también la reacción del curso y cuando tú ves que no funcionan lo planificado, eso te lleva a reflexionar(...)</i> P 7: Focus Group 4-2013 .rtf - 7:70	89
		- Análisis de video entre pares	<i>(...)Yo creo que reflexioné más con el video con los compañeros...Porque me hacía pensar en cosas que para mí pasaron desapercibidas. Además, las compañeras dan ideas nuevas que se pueden incorporar y entonces, esa instancia une reflexión e ideas para el cambio...P 3: E-1. 2012 E1.rtf</i>	87
		- Análisis de video con formadores.	<i>(...)Y lo otro que nuestros profesores vean nuestros videos, en cierto sentido es bueno desde mi perspectiva porque ellos tienen la experiencia y pueden decir... Mira esto está bien, pero le falta esto o el contenido...pero en verdad el análisis de los compañeros provocó más reflexión P 7: Focus Group 5-2013 .rtf - 7:73</i>	09
		- Reflexión espejo.	<i>(...)cuando uno ve los videos con los compañeros no es un espejo de uno mismo, sino un espejo de la práctica... hay que crear este espacio es muy valioso para nosotros...P24: EPI-2012 PG2.rtf - 24:25</i>	22
		- Diálogo con compañeros.	<i>(...) el dialogo entre nosotras estimula la reflexión, ya que nosotras interactuemos y damos nuestra opinión, confirmando si está bien lo que estamos observando...P 5: E-1. 2012 E3.rtf - 5:10</i>	63
	Total			532

Fuente: Elaboración propia en base a unidad **Hermenéutica Investigación práctica, 2014**

Además, se desarrolló un análisis transversal de los factores facilitadores en el discurso de estudiantes y formadores, obteniéndose la tabla 57 de densidad de unidades de significado, siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio.

Tabla 57. Comparación de los facilitadores de la reflexión entre los informantes

	Estudiante Práctica VII	Estudiante Práctica Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Actualización disciplinar	1	0	3	0
Vocación Docente	21	5	17	6
Vinculación con estudiantes	12	13	9	5
Reacción de estudiantes	18	18	6	0
Fracaso de las actividades	19	20	15	4
Resultados deficientes aprendizaje	7	1	9	1
Práctica en distintos contextos	3	10	4	2
Práctica en liceos vulnerables	4	14	5	2
A- individual de video	31	46	4	8
A- videos entre pares	30	45	7	5
A- videos con formadores	4	2	0	1
Reflexión espejo	5	11	6	0
Diálogo con compañeros	22	36	1	1
Total	177	221	86	35

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014

En general, se observa que el factor metodológico es clave para desencadenar reflexión, dado que tiene mayor densidad en el discurso, en comparación con los otros tipos de factores entre los estudiantes. En específico, “la observación de video en forma individual” y “entre pares” tiene claramente un amplio reconocimiento. Igualmente, “el diálogo con los compañeros” también, es reconocido como un facilitador de la reflexión. A nivel de los factores de resultados, tanto “la reacción de los estudiantes” y “el fracaso de las actividades” son facilitadores de la reflexión. En el caso de los profesores guías, las frecuencias más altas fueron “la vocación docente” y “el fracaso de las actividades”. Los profesores universitarios no se refirieron a estos temas.

10.3.3. Tipos de obstaculizadores de la reflexión docente

Al analizar las categorías que forman parte de los factores obstaculizadores de la reflexión docente, se observó que estas sitúan solo a nivel de las instituciones, es decir, en la universidad y en los centros escolares. En general, se apreciaron tres tipos de factores correspondientes a: factor cultural, factor formativo y factor contextual, tal como se aprecian en la tabla 58.

Tabla 58. Tipología de obstaculizadores de la Reflexión

Tipos	Categorías	Ejemplo de citas	Frec
Factor Cultural	Cultura reproductora de la universidad	<i>(...)Además, como que el modelo con que nos forman es tremendamente de replicar...te enseñan algo y uno tiene que aplicarlo en la escuela y pare de contar...no te incitan a pensar... es como que no te forman para cuestionar o pensar...P61: Focus Group 4 2014.docx</i>	32
	Cultura de rutina escolar	<i>(...)Es como que están atrapados en una rutina y eso, es lo que yo aprendí en esta práctica que uno puede cuestionar lo que hace y más... mejorar lo que uno hace a través de una acción sistemática. Pero, en el centro de práctica...P38: E12 -2013.rtf. 23:1.</i>	54
Factor formativo	Modelo formativo	<i>(...)Yo creo que lo que nos impide reflexionar es que la formación es deficiente-me refiero al dominio de los contenidos o las habilidades docentes- uno como que no tiene el ánimo de ponerse a reflexionar...si apenas puede cumplir con lo mínimo.P63: Focus Group 5 2014.docx -</i>	28
	Relación teoría y práctica.	<i>(...)Además, ahora pensando bien...yo creo que también nos impide un poco reflexionar el hecho que siempre se valora mucho lo teórico en la universidad y entonces, uno se empeña en que eso debe aplicarse en el aula y no se pone a reflexionar si eso es pertinente o no... P61: Focus Group 5.docx -</i>	29
	Deficiente manejo disciplinar.	<i>(...)La práctica ha sido dura"... SI, pero con respecto a los contenidos, nunca pensé que iba a tener el problema que he tenido, no siento que manejo los contenidos y me centro en estudiar y me queda poco tiempo para pensar y cuestionarme como tratar los contenidos en la clase...P 1: E-1 2012.rtf - 1:1</i>	15
Factor Contextual	Falta de tiempo y espacios formales	<i>(...) o me veo como limitada para pensar... porque como tengo poco tiempo, no tengo libertad para pensar si verdad esto es necesaria...me veo más sintiendo esto hay que hacerlo. Claro... es muy poco el tiempo que yo por lo menos destino a pensar más profundo, es un tema de tiempo.P 8: Focus Group 4 - 2013.rtf - 8:25</i>	42
	Falta reflexión docente en los centros de prácticas	<i>(...)Volviendo a lo anterior, aquí en esta institución los profesores no reflexionan se limitan a decir, esto está mal y esto también, pero no reflexionan acerca de ellos. Por ejemplo porque esto está funcionando mal, ¿Por qué no me ponen atención? ¿Qué cambio debería hacer? Ellos se quejan de la realidad que aqueja al colegio, pero no reflexionan sobre ello...P32: E16 -2013.docx-3:20.</i>	50
Toral			250

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

Además, se desarrolló un análisis transversal de los factores obstaculizadores de la reflexión en el discurso de estudiantes y formadores, obteniéndose la tabla 59 con la densidad de las unidades de significado y siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio.

Tabla 59. Comparación de los obstaculizadores de la reflexión entre los informantes

	Estudiante Práctica VII	Estudiante Practica Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Cultura reproductora - universidad	14	11	1	6
Cultura rutina- escolar	12	14	15	12
Modelo formativo	8	7	6	6
Relación teoría y práctica	13	12	1	3
Deficiente manejo disciplinar	9	3	2	0
Falta de tiempo y espacios	17	2	17	6
Falta de reflexión liceo	15	9	19	7
Total	88	58	61	40

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 59 se observa que todos los tipos de informantes-estudiantes y profesores-reconocen que la “cultura escolar”-rutina- puede constituirse en un obstáculo para la reflexión docente. En el caso de los estudiantes, en ambas asignaturas, se percibe que la “cultura de la universidad” y la “relación que se promueve en la universidad entre la teoría y la práctica” obstaculizan la reflexión docente. Por otra parte, los profesores guías y los estudiantes de la asignatura de la práctica VII están conscientes de que “la falta de tiempo y espacios formales” en las instituciones escolar, dificultan, también, la reflexión.

10.3.4. Tipos de Efecto de la reflexión docente

Al analizar las categorías que forman parte de los efectos de la reflexión docente, se observaron efectos en el ámbito personal- dialogo interno, enfrentamiento de dilemas y autoconocimiento- y en el ámbito del desarrollo profesional- construcción de conocimiento, disposición al cambio, necesidad de cambio, el cambio y el reforzamiento de la identidad profesional.

Tabla 60. Tipología efectos de la reflexión

TIPO	Categorías	Ejemplo de citas	Frec.
Dimensión Personal	<i>Diálogo interno</i>	<i>(...)Si como que la reflexión aumentó diálogo interno...cómo que uno dice porque me pasó esto...como que uno se regaña a sí mismo. Y por qué me salió esto así... esto era más frecuente al terminar la clase y como...P24: EP1- 2012 E5 Artf - 24:10</i>	21
	<i>Enfrentamiento de dilemas</i>	<i>(...)El efecto principal de la reflexión es el dilema que me enfrento al desarrollar las actividades para los alumnos, ya que no se si hacerlo enfocado a la necesidad de los estudiantes o para el agrado del profesor. P10:2- 2012 E6.rtf - 10:3</i>	76
	<i>Autoconocimiento</i>	<i>(...) a partir de lo que veo en el video, reflexioné... y cuando conversé y viendo el video con las otras compañeras... en el fondo al verme... “me digo me falta esto”. Así reflexioné y además, me di cuenta de cosas que no era consciente y mis compañeras con sus preguntas me ayudaron a conocerme más... P 6: E-1 2012.rtf - 6:4</i>	53
Desarrollo Profesional	<i>Construcción de conocimiento.</i>	<i>(...)No se reflexionando he aprendido mucho de mi profesión... yo creo que comprendí la cercanía profesor-alumnos. Es que mis alumnos tienden a estar en contra de los profesores. Como que los “odian”, pero he aprendido a manejarlo... P 6: E-1 2012 E4.rtf - 6:22</i>	48
	<i>Disposición cambio</i>	<i>(...)Ahora como que estas dos últimas prácticas han sido de reflexionar... nosotros nos hemos podido observar... ver nuestras propias prácticas y eso te dispone a querer cambiar y mejorar...P 5: E-1. 2012 E2.rtf - 5:8</i>	76
	<i>Necesidad de mejoramiento</i>	<i>(...) Esta experiencia de reflexión como que mejoro mi práctica, ya que tuve que analizar bien la situación y trabajar en ello. Con la reflexión como que sentí más necesidad de cambiar aquellos aspectos que me producían descontento... P11- 2012. E5.rtf - 11:3</i>	22
	<i>Cambio Docente</i>	<i>(...) Además, aquí fue notorio como la reflexión problematiza al punto que uno frente a algo que no convence diseñó y desarrolló un plan de mejoramiento...entonces se une la reflexión con el cambio... P15-2. 2012.rtf - 15:10</i>	71
	<i>Reforzamiento identidad docente</i>	<i>(...) Si... a mí me pasa lo mismo de Belén, como que con la reflexión yo creo que eso de sentirse más profesor es clave en esta etapa y en eso, pensar en que profesor uno quiere ser es importante... P61: Focus Group -2014.docx - 61:27</i>	15

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

Además, se desarrolló un análisis transversal de los efectos de la reflexión en el discurso de estudiantes y formadores, siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio. Así, se observa en la tabla 61, que en general en la práctica profesional se reconoce más efectos de la reflexión, en comparación de la práctica VII. Además, se puede decir que a nivel personal, los distintos tipos de informantes - estudiantes y formadores- reconocen que la reflexión provoca “dilemas”, acentuándose esto la práctica

profesional. Otro efecto corresponde al “diálogo interno”, pero claramente tiene una menor densidad en el discurso en comparación con los dilemas.

Los efectos de la reflexión que destacan en el ámbito del desarrollo profesional, desde la perspectiva de los estudiantes en ambas asignaturas son “la disposición al cambio” y “el cambio en sí mismo”. En el caso del profesor guía, se observa como principal efecto, en el ámbito del desarrollo profesional, el cambio docente.

Tabla 61. Comparación de los Efectos de la reflexión entre los informantes

	Estudiantes Practica VII	Estudiantes. P-Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Diálogo Interno	9	11	1	0
Enfrentamiento de Dilemas	13	47	12	3
Autoconocimiento	17	30	1	5
Construcción Conocimiento profesional	7	33	6	0
Disposición al cambio	26	40	7	3
Necesidad mejoramiento	8	12	1	1
Cambio Docente	24	32	13	2
Reforzamiento de Identidad profesional	9	5	0	1

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

10.3.5. Tipología de factores facilitadores del cambio docente

Al analizar las categorías que forman parte de los factores facilitadores del cambio docente, se observó que de acuerdo a su naturaleza se encontraron de tres tipos factores: personal, interpersonal y de efectividad, tal como se aprecia en la tabla 62.

Tabla 62. Tipología facilitadores del cambio

Tipo	Categorías	Ejemplo de citas	Frec.
Factores Personal	Disposición a la reflexión	(...)...yo he sentido que ahora que reflexiono más estoy más dispuesto al cambio, a aprender sobre el mejoramiento de mi práctica, porque estoy más implicado con ella....P18: E-2 - 2012 E1.rtf - 18:23	17
Factor Interpersonal	Vinculación con los estudiantes	(...)...Ella como le interesa, esta tan comprometida con el aprendizaje de los estudiantes que reflexiona como mejorarlos, eso lo pudiera mover a ella a pensar y repensar en lo que hace. Yo creo que es eso, hay una relación directa entre la reflexión y el cambio...P 2: E-1. 2012 E1.rtf - 2:39	67
	Crítica de los compañeros	(...)...En la interacción con mis compañeros, yo aprendí mucho porque me ayudaron a corroborar lo que yo creía que estaba mal y muchas veces lo que uno dice que está mal...si yo estoy mal ... y por comodidad no intento un cambio, pero cuando otros te lo dicen como que uno se siente en la obligación de hacer algo por cambiar y eso, creo que lo logramos cuando vimos los videos entre compañeros ...P40: E11.docx - 40:6	14
Factor de Efectividad	Resultados de aprendizaje	(...)...También lo que me ha cuestionado más son los resultados de aprendizaje de los estudiantes...es que como ahora hacemos pruebas y somos responsables de ,los aprendizajes ...esos resultados a veces me cuestionan un poco mi capacidad de enseñar y me mueve a cambiar...P61: Focus Group- 2014.docx	9
Total			107

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

Además, se desarrolló un análisis transversal de los factores facilitadores en el discurso de estudiantes y formadores, obteniéndose la tabla 63 con la densidad de unidades de significado, siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio.

Tabla 63. Comparación de los facilitadores del cambio docente.

	Estudiante			
	Práctica VII	Estudiante Practica Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Disposición a la reflexión	2	12	1	2
Vinculación con los estudiantes	17	38	4	6
Crítica compañeros	3	9	2	0
Resultados de aprendizaje	6	3	0	0
Total	28	62	7	8

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

A nivel de los estudiantes, sobresale el factor interpersonal, en específico se observa que “la vinculación con los estudiantes” es clave para diseñar e implementar cambios, acentuándose más en la práctica profesional. Además, se observa en esta misma asignatura que “la disposición a cambiar” y “la crítica de los compañeros” son reconocidos como facilitadores del cambio. Llama la atención que los formadores no se manifiestan al respecto.

10.3.6. Tipología de factores obstaculizadores del cambio docente

Los factores obstaculizadores del cambio, de acuerdo a su naturaleza se pueden clasificar en: factor personal, factor cultural, factor interpersonal, factor contextual y factor formativo.

Tabla 64. Tipología de obstaculizadores del Cambio

Tipos	Categorías	Ejemplo de citas	Frec.
Factor personal	Miedo a fracasar	<i>(...)Fíjate que el miedo al fracaso, ellos lo expusieron en varias oportunidades, miedo al fracaso y la comodidad, y yo creo eso. Porque aquí también en la universidad los profesores muestran diapositiva en nuestra clase, y nosotros tomamos el modelo...P48: - PU4- 2013.docx</i>	36
	Creencias sobre la enseñanza	<i>(...) A mí por ejemplo me cuesta mucho salir de la diapositiva... de abandonar la diapositiva. Yo creo que son mis creencias... porque si paso una guía con puros contenidos, siento que el niño no lo va aprender, ve por eso, siento que debo yo debo pasar la diapositiva y yo hablarlo y que no pierda la atención...P 7: Focus Group- 1- 2013 SEC.rtf - 7:90</i>	5
Factor Cultural	Cultura personal	<i>(...)Yo entiendo que les impide hacer este cambio es que implica un esfuerzo y no es fácil tienes que pensar, tienes que analizar, buscar herramientas como salir adelante, es complejo yo creo es un tema de cultura ...P46: PU1 -2013.docx</i>	18
	Cultura institucional	<i>(...)igual es complejo, uno está inserto en una institución...una realidad que primero uno no conoce y que trata de hacer, pero en realidad es super complejo y a lo mejor uno no está de acuerdo con ciertas cosas del establecimiento y entonces, igual hay una tendencia a la rutina.</i>	35
Factor Interpersonal	Insuficiente conocimiento estudiantes	<i>(...) Al tratar de experimentar cosas nuevas, un obstáculo es el desconocimiento de los estudiantes y no sabe lo que ellos quieren. Parece que no se motivan con nada... están para calentar una silla... porque la mama los mando no se... Pasa entonces, por desconocer como son estudiantes, uno no se anima a cambiar...P 8: Focus Group- 1- 2013 SEC.PU3.rtf - 8:104</i>	15
Factor contextual	Actitud profesor guía	<i>(...)Inicialmente, yo vi una actitud negativa de mi profesora guía...siempre me decía que no iba a resultar. Así, la profesora no me dejaba, porque la profesora no quiere que yo me salga de la</i>	30

		<i>cobertura, de la cobertura curricular...P48: PU4- 2013.docx</i>	
	Baja autonomía en el centro de práctica	<i>(...)No tienes la autoridad total, no hay precisión, no hay autonomía. No todos llegamos a centro de práctica dándonos esa posibilidad los profesores, estamos atrapados algunos en ese limbo, es complicado...P 9: Focus Group- 1 -2013.rtf</i>	18
	Falta de tiempo en el centro de práctica	<i>(...)Yo creo que todos andamos corriendo y hay poco tiempo para hacer cambios y por otra parte, hay una amplia cobertura curricular y los alumnos exigen y los padres, también, porque es un colegio particular pagado...P39: E18.docx - 39:4</i>	11
Factor formativo	Deficiente formación	<i>(...)De repente no tener las herramientas para lograrlo. No saber cómo hacerlo. Eso creo que es lo que pasó a mí por lo menos. Es que no sé cómo explicarlo, pero no se...quiero cambiar , pero reconozco que tengo falencias y eso tiene que ver conmigo y también con la formación de la universidad...P35: E2- E14-2013.docx</i>	17
	Modalidad de evaluación	<i>(...)A parte de lo que dijeron mis compañeras, yo también veo que la forma en que se evalúa en la práctica no ayuda mucho porque como que en la U se refuerza una evaluación más bien centrada en reproducir cosas en la sala de clase del centro de práctica y no en innovar...P63: Focus Group-4 2014.docx -</i>	07
Total			192

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

Además, se desarrolló un análisis transversal de los factores obstaculizadores de cambio docente, obteniéndose la siguiente tabla 65 con la densidad de las unidades de significado. Siendo posible comparar las categorías entre los respectivos informantes del estudio.

Tabla 65. Comparación de Obstaculizadores de a reflexión entre los informantes

	Estudiante Práctica VII	Estudiante Practica Profesional	Profesor Guía	Profesor Universitario
Miedo a fracasar	16	15	1	3
Creencias sobre la enseñanza	3	0	0	2
Cultura personal	4	5	1	8
Cultura de resistencia al cambio	16	13	1	4
Insuficiente conocimiento del estudiante	4	9	2	0
Actitud profesor guía	15	8	2	4
Falta autonomía	4	10	0	4
Falta de tiempo	2	8	2	0
Falta de formación	10	3	0	4
Modalidad de evaluación	3	1	0	3

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla anterior, se puede observar que los estudiantes de ambas asignaturas, reconocen como principal obstaculizador de la reflexión “el miedo a fracasar” y también, se reconoce “la cultura de resistencia al cambio” de las escuelas dificulta el cambio. Por otra parte, en el caso de los estudiantes de la práctica VII, otro obstaculizador es “la actitud negativa del profesor guía al cambio” y en cambio en la práctica profesional, es más notoria como obstaculizador la falta de autonomía en la práctica profesional en el centro de práctica. Nuevamente, llama la atención que en general, los formadores no se expresen respecto de este tema.

10.4.Exploración de co-ocurrencia de categorías intra y entre núcleos temáticos.

Con la finalidad de explorar relaciones entre las categorías se utilizó la herramienta de exploración de co-ocurrencias del programa Atlas –ti-. Esta función muestra las frecuencias de co-ocurrencia de categorías y calcula un coeficiente que representa la fuerza o intensidad de la co-ocurrencia entre éstas. El valor del índice corresponde al cálculo de la siguiente fórmula y si valor fluctúa entre 0 y 1, siendo el 1 la máxima intensidad de la relación.

$$C = \frac{\text{co - ocurrencia entre categorías}}{\text{mayor ocurrencia entre las categorías}}$$

En esta investigación se calculó la co-ocurrencia a nivel de los núcleos temáticos, a fin de explorar relaciones entre las categorías que lo componen y de este modo, dar pie a reflexionar porque se produce tal co-ocurrencia y por el contrario, también intentar comprender porque no se presenta la co-ocurrencia. Además, también se exploró la co-ocurrencia en forma transversal, es decir, entre todas las categorías, lográndose establecer algunas relaciones entre núcleos temáticos.

10.4.1. Co- ocurrencia para categorías noción de reflexión, momentos y tipos de preguntas

Se exploró la co-ocurrencia entre las categorías: noción de reflexión, el momento en que se produce la reflexión docente y el tipo de preguntas que los estudiantes se plantean.

Tabla 66. Co-ocurrencia entre significado de la reflexión, momento y tipo de preguntas

	Pregunta- causa problema	Pregunta- consecuencia de mi acción	Pregunta-mejoramiento de la acción docente	Pregunta-necesidades estudiantes	Pregunta -fundamentación	Pregunta Autoevaluación	Pregunta toma de decisiones	Reflexión - después de la clase	Reflexión antes de la clase	Reflexión durante la clase	Significado Reflexión- Autoevaluación	Significado Reflexión-Problematicación	Significado Reflexión –Cuestionamiento	TOTALES:
Pregunta- causa problema	0	0	0	0	0	0,04	0	0,02	0	0	0	0	0	0,05
Pregunta- consecuencia	0	0	0,03	0,02	0	0,02	0	0,01	0	0,02	0,01	0	0	0,12
Pregunta-mejoramiento	0	0,03	0	0	0	0,02	0	0,22	0	0,01	0,06	0	0	0,33
Pregunta-necesidades	0	0,02	0	0	0,02	0,03	0,02	0	0,35	0,03	0,01	0,04	0,09	0,61
Pregunta –fundamentación	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,04	0	0	0,03	0,26	0,36
Pregunta Autoevaluación	0,04	0,02	0,02	0,03	0	0	0	0,29	0,01	0,01	0,14	0,01	0	0,56
Pregunta toma de decisiones	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,2	0	0	0,03	0,05	0,31
Reflexión -después clase	0,02	0,01	0,22	0	0	0,29	0	0	0	0,01	0,33	0	0	0,87
Reflexión -antes clase	0	0	0	0,35	0,04	0,01	0,2	0	0	0,01	0	0,02	0,14	0,76
Reflexión durante clase	0	0,02	0,01	0,03	0	0,01	0	0,01	0,01	0	0,02	0	0	0,11
Significado – Autoevaluación	0	0,01	0,06	0,01	0	0,14	0	0,33	0	0,02	0	0,01	0	0,58
Significado –Problematicación	0	0	0	0,04	0,03	0,01	0,03	0	0,02	0	0,01	0	0	0,15
Significado-Cuestionamiento	0	0	0	0,09	0,26	0	0,05	0	0,14	0	0	0	0	0,54

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

En la tabla 66 se observa que hay relación entre la “reflexión como autoevaluación”, “las preguntas de autoevaluación” y “la reflexión después de la clase”. Además, la “reflexión como cuestionamiento” se asocia a “preguntas de fundamentación” y finalmente, “la preguntas sobre las necesidades de los estudiantes” son más frecuentes “reflexión antes de la clase”.

Tabla 67. Co-ocurrencia entre significado de la reflexión y efecto de la reflexión

	Efecto - Cambio	Efecto - autoconocimiento	Efecto- conocimiento profesional	Efecto- disposición al cambio	Efecto - enfrentamiento de Dilemas	Efecto - Identidad profesional	Efecto necesidad mejoramiento	Efecto - Diálogo Interno	Significado - Autoevaluación	Significado -Problematización	Significado -Cuestionamiento	TOTALES:
Efecto – Cambio de la acción	0	0,02	0	0,09	0	0	0,24	0	0,04	0,1	0	0,5
Efecto - autoconocimiento	0,02	0	0	0,06	0	0	0,03	0	0,02	0	0	0,2
Efecto - construcción conocimiento profesional	0	0,03	0	0,02	0	0	0	0	0	0	0,01	0,1
Efecto - disposición al cambio	0,09	0,06	0	0	0	0	0,03	0,02	0,14	0	0,01	0,4
Efecto - enfrentamiento de Dilemas	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Efecto - Identidad profesional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Efecto -necesidad mejoramiento	0,24	0,03	0	0,03	0	0	0	0	0,03	0,05	0	0,4
Efecto - diálogo Interno	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,01	0	0	0
Significado-- autoevaluación	0,04	0,02	0	0,14	0	0	0,03	0,01	0	0,01	0	0,3
Significado - Problematización	0,1	0	0	0	0	0	0,05	0	0,01	0	0	0,2
Significado - Cuestionamiento	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 67 se puede observar una relación entre el tipo de significado de la reflexión y el tipo de efecto situado a nivel del desarrollo profesional, así, co-ocurren: “significado reflexión-autoevaluación” con “disposición al cambio” y también, “significado de la reflexión- problematización” con “el cambio docente”, propiamente tal.

10.4.2. Co- ocurrencia para categorías facilitadores y efectos de la reflexión

Se exploró la co-ocurrencia entre las categorías, facilitadores de la reflexión y los efectos de la reflexión. A continuación se presentan los resultados de la tabulación cruzada en la tabla 68.

Tabla 68. Co-ocurrencia entre factores Facilitadores y efecto de la reflexión

	Efecto de la Reflexión- Cambio	Efecto reflexión- autoconocimiento	Efecto Reflexión- construcción conocimiento profesional	Efecto reflexión- disposición al cambio	Efecto Reflexión- enfrentamiento de Dilemas	Efecto Reflexión- Identidad profesional	Efecto reflexión-necesidad mejoramiento	Efecto Reflexión - Diálogo Interno	Facilitador Reflexión- Análisis videos con pares	Facilitador Reflexión- Fracaso actividades	Facilitador Reflexión-Análisis videos con formadores	Facilitador de la reflexión- Reflexión espejo	Facilitador de Reflexión- resultados aprendizaje	Facilitador reflexión- actualización disciplinario	Facilitador Reflexión- Contexto vulnerable	Facilitador Reflexión- diálogo con compañeros	Facilitador Reflexión- Vinculación con los estudiantes	Facilitador Reflexión-Reacción Estudiantes	Facilitador Reflexión - Análisis individual de video	Facilitador Reflexión - Diversidad de contexto	Facilitador Reflexión - Vocación	Factor cambio- resultados de aprendizaje	Factor cambio -crítica compañeros	Factor del cambio- Disposición Reflexión	Factor del cambio- Vinculación con estudiantes	TOTALES:
Efecto reflexión- Cambio	7	0,02	0	0,09	0	0	0,24	0	0,03	0,1	0	0	0	0	0,03	0	0,05	0,13	0,01	0,01	0,01	0	0	0,02	0	0,74
Efecto reflexión- autoconocimiento	0,02	0	0,03	0,06	0	0	0,03	0	0,36	0	0	0,07	0	0	0	0,04	0	0,01	0,08	0	0	0	0,06	0,01	0	0,78
Efecto reflexión- construcción conocimiento	0	0,03	0	0,02	0	0	0	0	0,03	0	0	0	0	0	0,01	0,31	0	0	0	0,05	0	0	0,02	0	0,01	0,48
Efecto reflexión- disposición al cambio	0,09	0,06	0,02	0	0	0	0,03	0	0,1	0,04	0	0,03	0	0	0,01	0,09	0,02	0,01	0,02	0	0	0	0,03	0,01	0,01	0,61
Efecto Reflexión- enfrentamiento de Dilemas	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,03	0	0,02	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0,08
Efecto Reflexión- identidad profesional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0,01
Efecto reflexión-necesidad mejoramiento	0,24	0,03	0	0,03	0	0	0	0	0,01	0,01	0	0	0	0	0,02	0	0,02	0,02	0,01	0	0,01	0	0	0,03	0	0,45
Efecto Reflexión - Diálogo Interno	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0,04	0	0	0	0	0	0	0,03	0	0	0,11
Facilitador Reflexión- Análisis videos con pares	0,03	0,36	0,03	0,1	0	0	0,01	0	0	0	0,01	0,25	0	0	0	0,06	0	0,01	0,05	0	0	0	0,07	0,01	0	0,99
Facilitador Reflexión- fracaso actividades	0,1	0	0	0,04	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0,22	0	0,27	0,05	0,01	0,01	0,01	0	0	0	0,02	0,76
Facilitador Reflexión- videos con formadores	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0,03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04
Facilitador de la reflexión- Reflexión espejo	0	0,07	0	0,03	0	0	0	0	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0,03	0	0	0,39
Facilitador de Reflexión- resultados aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0,03	0	0,04	0	0	0	0,1
Facilitador reflexión- actualización disciplinario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,02
Facilitador Reflexión- contexto vulnerable	0,03	0	0,01	0,01	0	0	0,02	0	0	0,22	0	0	0	0	0	0	0,18	0,03	0	0,15	0	0	0	0	0,02	0,73
Facilitador Reflexión- diálogo con compañeros	0	0,04	0,31	0,09	0	0	0	0	0,06	0	0,03	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0,04	0	0,02	0,64
Facilitador Reflexión- Vinculación con los estudiantes	0,05	0	0	0,02	0	0	0,02	0	0	0,27	0	0	0	0	0,18	0	0	0,02	0	0,02	0,05	0,02	0	0	0,04	0,7
Facilitador Reflexión-Reacción	0,13	0,01	0	0,01	0	0	0,02	0	0,01	0,05	0	0	0	0	0,03	0	0,02	0	0,01	0	0,01	0	0	0	0,01	0,31

	Efecto de la Reflexión- Cambio	Efecto reflexión- autoconocimiento	Efecto Reflexión- construcción conocimiento profesional	Efecto reflexión- disposición al cambio	Efecto Reflexión- enfrentamiento de Dilemas	Efecto Reflexión- Identidad profesional	Efecto reflexión-necesidad mejoramiento	Efecto Reflexión - Diálogo Interno	Facilitador Reflexión- Análisis videos con pares	Facilitador Reflexión- Fracaso actividades	Facilitador Reflexión-Análisis videos con formadores	Facilitador de la reflexión- Reflexión espejo	Facilitador de Reflexión- resultados aprendizaje	Facilitador reflexión- actualización disciplinario	Facilitador Reflexión- Contexto vulnerable	Facilitador Reflexión- diálogo con compañeros	Facilitador Reflexión- Vinculación con los estudiantes	Facilitador Reflexión-Reacción Estudiantes	Facilitador Reflexión - Análisis individual de video	Facilitador Reflexión - Diversidad de contexto	Facilitador Reflexión - Vocación	Factor cambio- resultados de aprendizaje	Factor cambio -crítica compañeros	Factor del cambio- Disposición Reflexión	Factor del cambio- Vinculación con estudiantes	TOTALES:
Estudiantes																										
Facilitador Reflexión - Análisis individual de video	0,01	0,08	0	0,02	0	0	0,01	0	0,05	0,01	0	0,01	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0,21
Facilitador Reflexión - Diversidad de contexto	0,01	0	0,05	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0,15	0,02	0,02	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0,31
Facilitador Reflexión - Vocación	0,01	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0,05	0,01	0	0,01	0	0,02	0	0	0,01	0,15
Factor cambio- resultados de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0,02	0	0	0,04	0	0,11
Factor cambio -crítica compañeros	0	0,06	0,02	0,03	0	0	0	0	0,07	0	0	0,03	0	0	0	0,04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,29
Factor del cambio- Disposición Reflexión	0,02	0,01	0	0,01	0	0	0,03	0	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0,04	0	0	0	0,13
Factor del cambio- Vinculación con estudiantes	0	0	0,01	0,01	0	0,01	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,02	0,02	0,04	0,01	0	0	0,01	0	0	0	0	0,16

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 68 se observa que los facilitadores de la reflexión co-ocurren entre sí. Así, “el contexto escolar vulnerable” se relaciona con el “fracaso de las actividades” y también, con la “vinculación con los estudiantes” y además, con la “diversidad de contextos escolares en las prácticas pedagógicas”. Además, “la vinculación con los estudiantes” se asoció con el fracaso de las actividades y también, con la observación de los estudiantes y lo que resulta muy interesante, con el “cambio de la acción docente”.

A nivel de los facilitadores que se presentan en el ámbito metodológico, se encontró co-ocurrencia entre el “análisis de videos entre pares” y “autoconocimiento”. Por otra parte, el diálogo entre los compañeros se asoció con la “construcción de conocimiento profesional”.

Co-ocurrencia entre los obstaculizadores de la reflexión.

Se exploró la co-ocurrencia entre los factores obstaculizadores de la reflexión, tanto a nivel personal, de la institución formadora y del centro de práctica. A continuación, se presentan los resultados de la tabulación cruzada en la tabla 69.

Tabla 69. Co-ocurrencia entre obstáculos de la reflexión en la universidad y en la institución escolar.

	Obstáculo - falta de Reflexión-Liceo	Obstáculo -relación teoría y práctica	Obstáculo - cultura institucional	Obstáculo - falta de tiempo y espacios	Obstáculo - falta manejo disciplinar	Obstáculo -cultura reproductora	Obstáculo - modelo Formativo	TOTALES:
Falta de Reflexión-Liceo	0	0	0,37	0,61	0	0,01	0	0,99
Obstáculo reflexión- relación teoría y práctica	0	0	0	0	0,02	0,74	0,02	0,78
Obstáculo Reflexión- Cultura institucional	0,37	0	0	0,33	0	0,01	0,01	0,73
Obstáculo Reflexión- falta de tiempo y espacios formales	0,61	0	0,33	0	0	0	0	0,95
Obstáculo reflexión- falta manejo disciplinar	0	0,02	0	0	0	0,02	0,39	0,43
Obstáculo reflexión-cultura reproductora	0,01	0,74	0,01	0	0,02	0	0,02	0,81
Obstáculo reflexión-Modelo Formativo	0	0,02	0,01	0	0,39	0,02	0	0,43

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 69, se observa que la “falta de reflexión en el liceo” co-ocurre con la “cultura institucional del establecimiento educacional” y también, con “falta de tiempo y espacios formales para reflexionar”

Por otra parte, la “cultura reproductora de la universidad” se relaciona en el discurso con la “relación entre la teoría y la práctica” que se promueve en la universidad. Y finalmente, el “modelo formativo” se asocia como obstáculo con “la falta de manejo disciplinar”

10.4.3. Co-ocurrencia entre categorías referidas a obstáculos para el cambio docente

Se exploró la co-ocurrencia entre los factores obstaculizadores del cambio docente, tanto a nivel personal, de la institución formadora y del centro de práctica.

Tabla 70. Co-ocurrencia entre los obstaculizador del cambio docente.

	Obst. cambio- cultura personal	Obst. cambio- cultura resistencia	Obst. cambio- falta de formación	Obst. cambio- formas de evaluación	Obst. cambio- creencia enseñanza conocimiento del estudiante	Obst. cambio- miedo al fracaso	Obst. cambio- actitud profesor guía	Obst. cambio- falta autonomía	Obst. Cambio -falta de tiempo	TOTALES:	
Obstaculizador cambio- cultura personal	0	0,08	0,03	0	0	0	0,10	0,02	0	0	0,21
Obstaculizador cambio- cultura resistencia	0,08	0	0	0	0	0	0,13	0,35	0,08	0,02	0,67
Obstaculizador cambio- falta de formación	0,03	0	0	0	0,1	0	0,04	0	0,13	0	0,25
Obstaculizador cambio- formas de evaluación	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04	0	0,04
Obstaculizador cambio- creencia enseñanza	0	0	0,05	0	0	0	0	0	0	0	0,05
Obstaculizador cambio- desconocimiento del estudiante	0	0	0	0	0	0	0,06	0	0	0	0,06
Obstaculizador cambio- miedo al fracaso	0,10	0,13	0,04	0	0	0,06	0	0,03	0,13	0	0,47
Obstaculizador cambio- actitud profesor guía	0,02	0,35	0	0	0	0	0,03	0	0,02	0,02	0,45
Obstaculizador cambio - falta autonomía	0	0,08	0,13	0,04	0	0	0,13	0,02	0	0	0,4
Obstaculizador Cambio -falta de tiempo	0	0,02	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0,05

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 70 se observan en general co-ocurrencias con un valor bajo, sin embargo, destaca la relación entre “la actitud negativa del profesor guía” y la “cultura de resistencia al cambio” n el centro de práctica. Por otra parte, aunque la relación es baja, también co-

ocurren, “el miedo al fracaso” y “la cultura personal”. Igualmente, baja es la relación entre “la falta de autonomía” y “la falta de formación docente”.

10.4.4. Co-ocurrencia entre las categorías referidas a la resignificación docente

Se exploró la co-ocurrencia entre las categorías que pertenecen a los campos de la resignificación de la acción docente- dominio Pedagógico, Didáctico y de Identidad, que se experimentó en la asignatura de práctica pedagógica y profesional. A continuación, se presentan los resultados de la tabulación cruzada en la tabla 71.

Tabla 71. Co-ocurrencia entre los Facilitadores de la Reflexión y el tipo de resignificación

	Facilitador reflexión Fracaso actividades	Facilitador reflexión Contexto vulnerable	Facilitador Reflexión - Diversidad de contexto	Factor cambio- resultados de aprendizaje	Factor cambio -critica compañeros	Factor del cambio- Disposición Reflexión	Factor del cambio- Vinculación con estudiantes	Resignificación - de menor a mayor autonomía	Resignificación- cambio centralidad clase	Resignificación- del estilo del profesor a propio estilo enseñanza	Resignificación- de menor a mayor autoridad	Resignificación- de profesor De especialista a formador de personas	Resignificación- Sentirse profesor	Resignificación- valoración relación pedagógica	Resignificación-cambio noción de planificación	Resignificación- cambio tratamiento de los contenidos	Resignificación - aumento reflexión pedagógica	Resignificación -cambio de rol pasivo a rol pasivo	TOTALES:
Facilitador Reflexión- Fracaso actividades	0	0,22	0,01	0	0	0	0,02	0	0,01	0	0	0,06	0	0,01	0,41	0	0,07	0,01	0,83
Facilitador Reflexión- Contexto vulnerable	0,22	0	0,15	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,23	0	0	0,02	0	0,5	0	1,16
Facilitador Reflexión - Diversidad de contexto	0,01	0,15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,08	0	0	0	0	0,21	0	0,54
Factor cambio- resultados de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04
Factor cambio -critica compañeros	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0,03
Factor del cambio- Disposición Reflexión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04
Factor del cambio- Vinculación con estudiantes	0,02	0,02	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0,04	0,01	0,33	0,02	0,01	0,01	0	0,5
Resignificación - de menor a mayor autonomía	0	0	0	0	0	0	0	0	0,02	0	0,04	0	0,32	0,01	0	0,03	0	0	0,42
Resignificación- cambio centralidad clase	0,01	0	0	0	0	0	0,02	0,02	0	0	0	0,01	0,02	0,04	0	0,03	0	0,33	0,51
Resignificación- del estilo del profesor a propio estilo enseñanza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Resignificación- de menor a mayor autoridad	0	0	0	0	0	0	0	0,04	0	0	0	0,05	0,32	0	0	0	0	0	0,41
Resignificación- de profesor especialista a formador de personas	0,06	0,23	0,08	0	0	0	0,04	0	0,01	0	0,05	0	0,03	0,03	0	0	0,33	0,02	0,88
Resignificación- de sentirse especialista a formador de personas	0	0	0	0	0	0	0,01	0,32	0,02	0	0,32	0,03	0	0,03	0	0,02	0	0	0,75
Resignificación- valoración relación pedagógica	0,01	0	0	0	0	0	0,33	0,01	0,04	0	0	0,03	0,03	0	0,01	0,02	0	0,02	0,51
Resignificación-cambio noción de planificación	0,41	0,02	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0,46
Resignificación - cambio tratamiento de los contenidos	0	0	0	0	0	0	0,01	0,03	0,03	0	0	0	0,02	0,02	0	0	0	0,02	0,13
Resignificación - aumento reflexión pedagógica	0,07	0,5	0,21	0	0	0	0,01	0	0	0	0	0,33	0	0	0	0	0	0	1,13
Resignificación -cambio de rol pasivo a rol pasivo	0,01	0	0	0	0	0	0	0	0,33	0	0	0,02	0	0,02	0	0,02	0	0	0,43

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

En la tabla 71 se puede observar que:

- a nivel del ámbito didáctico, el “contexto vulnerable” –facilitador de la reflexión- se relacionó con el cambio de noción de la planificación de clases. Además, entre “rol activo de los estudiantes y cambio en la centralidad de la clase.
- a nivel pedagógico, los facilitadores de la reflexión “el fracaso de las actividades” y “diversidad de contextos” de centros de práctica se asocian con el cambio de “sentirse especialista a formador de personas”. Además, el “contexto vulnerable” se asoció con “el aumento de la reflexión pedagógica” y su valoración.
- A nivel de la identidad profesional, se observó relación entre “mayor autonomía” y “sentirse formador de persona”

CAPÍTULO XI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo XI: Análisis e Interpretación de los Resultados

En este capítulo se presentarán los principales resultados del estudio. El objetivo general fue:

“Comprender cómo la experiencia reflexiva sobre la propia práctica docente en estudiantes, de profesional de la carrera de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, se transforma en una instancia que promueve procesos de transformación y mejora de las acciones docentes, en el contexto del trabajo desarrollado en centros escolares”.

Es importante precisar que la presentación de los resultados se organizará en cuatro partes:

- *En la primera parte* se explicará la noción de reflexión de los estudiantes en la asignatura de práctica profesional desarrollada con un enfoque reflexivo. Así mismo, se analizará la definición de los formadores, tanto profesores universitarios como profesores guías de los centros de práctica, explicitando relaciones e impacto sobre la construcción de este significado en los estudiantes. De esta manera, se dará cumplimiento a los dos primeros objetivos de esta investigación, que tiene relación con los fundamentos con que se trabaja la reflexión docente en este programa de formación y la noción que construyen los participantes respecto de este proceso.
- *En la segunda parte*, se analizará a partir de la experiencia de los participantes del estudio la percepción de causas de la reflexión docente y también, los factores que facilitan u obstaculizan este proceso cognitivo. Además, se presentará un modelo que muestra como los elementos anteriores interactúan, elicitando proceso de reflexión docente y provocando consecuencias nivel personal y en el campo del desarrollo profesional en lo aspirantes a maestros. Así, se cumplirá con el tercer objetivo de la investigación focalizado en analizar las condiciones en que se produce la reflexión sobre lo que se piensa, sabe y hace en el aula.
- *En la tercera parte*, se examinará a partir de la experiencia de los estudiantes de pedagogía los cambios en sus prácticas habituales de enseñanza, evidenciando los factores que favorecen u obstaculizan tal cambio. Estos factores serán analizados en

la perspectiva personal y a nivel de las instituciones formadoras, tanto escolar como del centro de práctica. De esta forma, se dará respuesta al cuarto objetivo de la investigación que se centró en la exploración de factores que determinan la necesidad de cambio en el contexto de un proceso de reflexión docente.

- *En la cuarta parte*, se describirá la reconstrucción de acciones y discursos, atribuidos a la reflexión docente promovida en la asignatura de práctica profesional en la carrera de pedagogía en biología. Además, se presentará un modelo que contempla factores que condicionan el cambio de las prácticas docentes y la descripción de los cambios que provoca la reflexión en el ámbito de la identidad docente, la dimensión pedagógica y didáctica. De este modo, se dará cumplimiento al último objetivo de la investigación referido a la reconstrucción de acciones y discursos en el contexto de la reflexión docente en la práctica profesional.

11.1. Noción de la reflexión docente

11.1.1. Reflexión concebida como autoevaluación

Tal como se describió anteriormente, a continuación se analizará el significado que le atribuyen a la reflexión docente los estudiantes de las asignaturas de Práctica Pedagógica y profesional que en adelante se denominarán los practicantes.

En general, los resultados muestran una evolución del significado del concepto de reflexión docente a partir de la experiencia de incorporar en la asignatura el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR). Mientras que al inicio la reflexión se concibió como la autoevaluación de fortalezas y debilidades y luego, se concibió como un proceso de cuestionamiento y de problematización sobre la propia práctica docente.

El significado que los practicantes le dan a la reflexión, al inicio de la práctica pedagógica, tiene un marcado sentido de auto evaluación, es decir, para ellos reflexionar significa “detenerse y examinar sus acciones docentes con la finalidad de valorarla”, planteándose la necesidad de mejorar su docencia, de acuerdo a los referentes teóricos desde los cuales

están siendo formados. Así, la mayoría de los estudiantes se refirió a la reflexión docente diciendo que se trata de “examinar los aspectos positivos y negativos”, “aciertos y errores”, “lo bueno y lo malo” de la preparación y desarrollo de sus clase.

(...) Cuando digo reflexionar me refiero a mirar lo que uno hace y ver lo que nosotros estamos haciendo correctamente o incorrectamente en nuestra práctica, o sea, plantearnos críticamente, si nosotras lo estamos haciendo bien o lo estamos haciendo mal, de acuerdo a los estándares institucionales y también, desde lo que se dice en la teoría. Yo creo que es eso, ver los aspectos positivos y también, ver los aspectos negativos que también tenemos, y así tomar decisiones para mejorar...E2-2012.rtf- 5:20.

(...) reflexión docente es como mirar nuestro propio desempeño y su efectividad siempre tomar decisiones para buscar la mejora de nuestra práctica en función de la teoría. Si tenemos debilidades o fortalezas según eso (...) y seguir potenciando eso, y trabajar las debilidades, ya sea uno mismo o con ayuda de alguien externo, por ejemplo el profesor de la universidad o del centro de práctica...E19-2013. rtf -50:1.

Al analizar los datos, se apreció que este tipo de noción de reflexión -entendida como el examen y valoración de la propia actuación- se asocia con el cuestionamiento que se produce, habitualmente, al finalizar una sesión de clase y también, está acompañada de la intención de mejorar la clase siguiente.

(...) O sea, yo solo reflexionaba después de la clase,-sobre lo que hice mal y pocas veces iba más allá, es como un plano de autoevaluación y que se sustenta en lo que hemos trabajado en la universidad para el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase (...) en función de eso, uno piensa cómo mejorar la clase siguiente o al menos se piensa en mejorar (...) Focus Group1-2013.rtf- 8:106.

(...) una autoevaluación y una reflexión era lo que me pasaba al terminar la clase...pensaba en lo malo, lo bueno, las debilidades y fortalezas de la clase (...) qué te salió mejor de la clase y también, lo que no funcionó y esto yendo a la otra clase en que pensaba como iba a mejorar (...) E5-2012.rtf - 3:57.

Cabe destacar, que cuando se exploró la relación entre esta noción de reflexión y el momento en que se da este proceso, se encontró que este tipo de definición presenta una co-ocurrencia de 0,33 con la reflexión que se produce al finalizar la clase. Así, se ha podido confirmar que los estudiantes que conciben la reflexión como un proceso de autoevaluación tienden a reflexionar después de la acción- en este caso- después de la clase.

Igualmente, se encontró una relación entre la reflexión después de la acción docente y las preguntas de autoevaluación. Así, la co-ocurrencia fue igual a 0,30 entre la reflexión que se da después de la clase y las preguntas de autoevaluación. Lo anterior permite suponer que

existe una alta coherencia entre la noción, el momento en que se da y el tipo de preguntas que se plantean- en este caso- los estudiantes.

(...) porque después de finalizar una clase uno piensa ¿Qué hice bien? ¿Qué hice mal? Entonces es más profundo, no es como tan a la ligera ¡Ya hago mi clase y listo! sino que uno igual se cuestiona hechos puntuales que haya pasado en la clase (...) E4-2012.rtf -18:8.

(...) al finalizar la clase era como una autoevaluación, me preguntaba ¿Qué estoy haciendo yo como profesora bien? ¿Qué estoy haciendo yo como profesora mal? Ese tipo de preguntas me planteaba al terminar la clase? (...) E5-2012.rtf -20:10.

En este contexto, surgió el interés por conocer el significado que los formadores le daban a la reflexión -profesores guías y formadores universitarios- dado que se puede prever que éstos tienen cierta influencia en la construcción de significados de los estudiantes a su cargo.

En primer lugar, se exploró el significado que le daban los formadores universitarios al concepto de reflexión. La mayoría de ellos definieron la reflexión docente como una evaluación de la propia acción, es decir, al igual que los estudiantes lo que predominaba es una concepción de reflexión entendida como valoración del desempeño, en función de la percepción del cumplimiento de un estándar preestablecido y validado académicamente.

(...) la reflexión pedagógica para mí es como una especie de evaluación de la actuación (...) de acuerdo a ciertos criterios validados académicamente Es poner en tela de juicio el uso de ciertas estrategias seleccionadas y el nivel de efectividad logrado, por ejemplo, respecto de lo que se espera de una buena clase o de una actividad didáctica, en una clase de ciencias (...) PUI-2013. .rtf - 63:6.

(...) Yo entiendo la reflexión docente como “mirarse a sí mismo” (...) con ojos críticos, distinguiendo las fortalezas y las debilidades de la implementación de estrategias que derivan de principios teóricos para la enseñanza, permitiendo evaluar la efectividad de ésta (...) PU5 -2013. .rtf - 61:1.

Por otra parte, al conversar con los profesores guías sobre el tema de la reflexión docente, lo primero que se advierte es que tienen dificultades para definir el concepto de reflexión y aunque manifiestan que es importante reflexionar, reconocen que no saben cómo explicar su significado. Esto resulta contradictorio porque el Ministerio de Educación promueve la reflexión docente como un medio para fortalecer la profesionalización docente en el país. Así, en varios documentos emanados por esta entidad se explicita este concepto y se insta a

los profesores a trabajar en ello, en forma sistemática y en conjunto, con otros profesores en los establecimientos educativos.⁴⁴

No obstante lo anterior, pareciera que el concepto de reflexión solo forma parte del discurso oficial de la escuela, pero no ha logrado constituirse en una experiencia en los centros educativos, ya que, los profesores no saben cómo reflexionar y tampoco, tienen tiempo y espacios formales, para reflexionar en sus instituciones educativas.

(...) reflexionar nos pide el ministerio (...) en todas partes está propuesto, en todos los documentos que recibimos, pero me es difícil definirlo. Además, tenemos tan poco tiempo para reflexionar (...) nos reunimos en el departamento, pero terminamos hablando de reglamentos, informando sobre nuestros resultados y la verdad, no hay un espacio para la reflexión y tampoco, creo que sabemos muy bien cómo hacerlo. La verdad es un poco complicado el tema que me planteas (...) PG12- 2013. .rtf -73:6.

Cuando se insistió en la pregunta ¿qué es en sí la reflexión docente?, la mayoría definió la reflexión refiriéndose a la autoevaluación, es decir, se lo describieron como un proceso en que se analizan fortalezas, debilidades de la propia actuación y se piensa en acciones docente alternativas, tal como se advierte en los siguientes fragmentos del discurso de los profesores:

(...) En mi caso lo veo como un análisis personal, yo soy muy crítica con mi trabajo y entonces, la reflexión docente sería lo bueno, lo malo de mi trabajo en el día a día. Y después de lo bueno voy sacando el provecho, voy buscando el camino más perfecto para tratar de cambiar, cuesta porque uno tiene un camino estructurado de trabajo en el aula y cuesta salir de ahí (...) PG11- 2013. .rtf - 67:1.

(...) yo la reflexión docente la veo como la identificación de mis errores, o pensar qué me falta para mejorar o podría haber respondido en un caso específico, cuando reaccione mal o considero que podría haber actuado de otra forma o también, en el plano de la enseñanza haber pensado ¿Cómo podría haber pasado un contenido otra forma? (...) es como una especie de autoevaluación de lo que uno hace (...) PG11-2013. .rtf -72:4.

En un análisis transversal de la noción de reflexión de los informantes -estudiantes y profesores guías y profesores universitarios- permitió observar que el significado que predomina en todos los actores es la reflexión entendida como autoevaluación.

⁴⁴ Los documentos ministeriales en los que actualmente se hace alusión a la reflexión docente son los siguientes: Marco para la Buena Enseñanza (2003), Estándares para la formación de profesores (2012), Bases curriculares para los distintos niveles de Educación (2013)...etc.

Además, en el caso de los estudiantes de la asignatura de Práctica Profesional, este significado se acentúa más, cuando la asignatura se desarrolla con un enfoque tradicional. Esto porque se refuerza la reproducción de práctica docente que responden a estándares preestablecidos en las instituciones universitarias, en lugar de promover el cuestionamiento de la acción, en función de las características de los estudiantes y su contexto.

Además, se observó que esta noción de reflexión docente estaba centrada en la valoración de sí mismo y tiene como principal referente, inicialmente, la práctica del profesor guía. Esto explicaría que el practicante tiende a imitar las prácticas de enseñanza del profesor guía, sin cuestionar la efectividad de tal modelo pedagógico.

(...) Si, porque uno sondea lo que está haciendo bien, que está haciendo mal, según lo que piensa el profesor guía o los formadores de la universidad y primero uno busca contar con la aprobación del profesor guía y hacer las clases como él. Uno se pregunta ¿cómo lo puedo mejorar en ese sentido? y de repente hay momentos en que duda de eso (...) después eso cambia y uno finalmente, encuentra su propia forma de actuar (...) E4-2012.rtf -33:51.

(...) yo al principio, me cuestionaba todo, qué hice bien, qué hice mal y trataba de imitar la forma de enseñar de mi profesor guía. Yo creo que era para buscar su aprobación, pero con esto de la reflexión me empecé a cuestionar eso y empecé a hacerlas cosas como yo sintiera que salieran mejor (...) algunas cosas ha sido mejores y otras todavía tengo que mejorarlas (...) Focus Group 4-2014. rtf -61:82.

Dado lo anterior, se puede afirmar que, inicialmente, la reflexión es concebida como un proceso de autoevaluación del propio desempeño. Es por esto que se emite un juicio conforme a criterios definidos institucionalmente, tanto en el escenario profesional, como en la institución universitaria. Esta definición se observa que se asocia a la reflexión después de la acción y a un tipo de pregunta centrada en la autoevaluación. Además, este significado coincide con la noción que tienen los formadores y, por lo tanto, se explicaría que dicho significado tiende a generalizarse entre los actores.

También, se observó que el tipo de significado de la reflexión se asocia con la intención de cambiar, es decir, con una mayor disposición al cambio, pero no con la concreción del cambio en sí mismo. Esto explicaría que aunque experimentan procesos de reflexión, no se aprecia en los centros escolares la concreción de dichos cambios.

11.1.2. Reflexión concebida como cuestionamiento de la acción docente

Se apreció que cuando la asignatura de práctica profesional se desarrolló con un enfoque reflexivo, es decir, se implementó el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), los estudiantes reconocieron que sus procesos de reflexión se incrementaron y la reflexión docente fue más sistemática, en comparación con la experiencia de cuestionamiento experimentada en las asignaturas de prácticas anteriores.

(...) con esto de analizar los videos, ahora como que todo el tiempo uno está pensando, ¿por qué esa estrategia?, ¿por qué esas actividades?, ¿qué puedo hacer para que ellos piensen más? o ¿Qué puedo hacer para que mejore el ambiente del curso? ¿Qué problemas puedo enfrentar en la próxima clase? Entonces, uno está todo el tiempo con la mente en el curso, en los estudiantes, yo noté que pensé mucho más que en las prácticas anteriores (...) E6-2012.rtf -32:40.

(...) después de analizar los videos de clase, se volvió más frecuente la reflexión (...) como que me hice más consciente de lo que sucedía en la clase y de mi propia práctica docente, para descubrir, ¿en qué medida la clase respondía a las necesidades de los estudiantes? En definitiva, pensar ¿qué significa una buena clase en ese contexto más vulnerable? Y en eso, surgieron dudas y cambié algunas ideas que nunca me había cuestionado (...) E12- 2012.rtf - 18:3.

El incremento de la reflexión es posible explicarlo, dado que uno de los factores facilitadores de la reflexión a nivel de la institución formadora, es el factor metodológico. Esto significa que trabajar deliberadamente con dispositivos o recursos aumenta la reflexión en el proceso de formación de los futuros profesores. Así, la implementación del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR)- especialmente la observación de videos- estimuló un cambio en la centralidad del análisis de las clases, es decir, los estudiantes dejaron de centrar la atención en sí mismos y focalizaron su mirada en la reacción de los estudiantes ante sus prácticas de enseñanza, desencadenándose procesos de reflexión.

(...) como que con el análisis de videos, se hace más visibles los estudiantes y entonces, la mirada cambia, ya no solo es importante el propio desempeño, sino que también interesan los intereses de los estudiantes, su reacción, lo que ellos necesitan. Es como que la reflexión se vuelve como más cuestionadora de lo que uno hace en función de lo que se observa en los estudiantes (...) Focus grupo 5-2014. rtf - 63:54.

Así, paulatinamente, va cambiando el significado de la experiencia reflexiva, acentuándose el interés por observar a los estudiantes y comprender qué pasa en la sala de clases, y cómo se puede responder de mejor forma a las necesidades de formación de ellos. En otras

palabras, la reflexión deja de ser un proceso de autoevaluación de la propia práctica y comienza a constituirse en un proceso de cuestionamiento de la acción docente, teniendo como referente principal la reacción de los estudiantes.

(...) cuando empezamos a trabajar con los videos, me empecé a preocupar más por el efecto que provoca mi acción en los estudiantes. “Uno ve sus caritas y se da cuenta si funciona o no lo que uno está haciendo” (...) antes como que pasaba de largo y ahora uno se pone a pensar más en ellos durante la clase, yo lo conversaba con mis compañeras del taller, a todas nos ha pasado lo mismo. (...) Focus Group 1- 2013. rtf - 8:97

(...) yo al inicio observaba a los estudiantes para ver si funcionaban o no mis actividades, las que yo había planificado, pero ahora es como distinto, observo para darme cuenta que está pasando en la clase y entenderlo y en función de eso cambiar para el bien de todos y no solo centrarme en los que siempre ponen atención (...) E4 - 2012.rtf - 33:4.

Los estudiantes que reconocieron que el significado de la reflexión cambió a una noción centrada en el cuestionamiento de la acción docente, también manifestaron que este tipo de reflexión ocurrió más habitualmente durante el desarrollo de sus clases. Es más, algunos de ellos plantearon que por primera vez reflexionaban mientras estaban en el salón de clases.

(...) a mí me pasó algo similar, como que las prácticas anteriores yo reflexionaba durante la preparación de las clases y también al finalizar la clase, pensaba en lo que resultó y no resultó. En cambio, ahora más a menudo, me cuestioné las cosas dentro de la misma clase, observé la reacción de los estudiantes y dudé sobre lo tenía preparado y he tenido que cambiar mucho lo planificado, porque sentí que lo planificado no estaba dando respuesta a las necesidades de todos mis estudiantes, “antes como que todo era más mecánico y la planificación mandaba” (...) Focus Group 1- 2013. rtf - 8:87.

(...) porque yo me empecé a fijarme más en mis alumnos y estaba haciendo mi clase y me daba vuelta y veía que “nadie pescaba” (ponía atención), me daba cuenta de lo que estaba sucediendo y no podía seguir así y me decía “¿qué hago? y ahí(...) trataba de buscar alguna cosa para revertir lo que estaba pasando, lo cambiaba y algunas veces, me resultaba muy bien, otras veces resultaba parcial, pero siempre aprendí algo de esa experiencia de tratar de comprender lo que estaba ocurriendo y buscar una forma de ofrecer una clase con sentido para todos(...) Focus Group 1- 2013. rtf - 52:21.

Resulta interesante señalar que la reflexión concebida como “cuestionamiento de la acción docente” que se produce durante la clase, estuvo unida a una mayor habilidad para cambiar, en función de la reacción de los estudiantes y de las situaciones que surgían durante la clase. Los estudiantes notaron que aumentó su confianza, su habilidad para probar distintas opciones durante la clase y adaptarse a las circunstancias de ésta, logrando mejorar sus clases en general.

(...) yo creo que la reflexión es un cuestionamiento de lo que uno hace (...) a mí me ha pasado que lo que tengo escrito en la planificación, llega el momento de mí clase y veo la reacción de los estudiantes, me doy cuenta que no tengo que hacer eso, pienso en otra cosa y cambio en el instante (...) como que ahora estoy más atenta a lo que sucede en la clase y además, tengo más confianza para hacer cambios y experimentar y así también he ido aprendiendo (...) Focus Group 2-2013.rtf- 9:37.

(...) a medida que me iba observando y haciendo clase, iba probando nuevas ideas y mejorando otras y a veces, los cambios surgían en la clase, muchas veces hicieron que la clase saliera mejor que como la planifiqué (...) ahí yo experimenté que era capaz de mejorar según lo que sucedía en el aula y eso, me fue dando confianza y fui aprendiendo mucho (...) Focus Group 1- 2013. rtf- 8:56.

Lo anterior también se pudo establecer mediante el análisis de co-ocurrencia, donde se observó en el discurso una alusión a la reflexión durante la clase y la experiencia de cambio en el mismo momento en que se produce el cuestionamiento, alcanzando un valor de 0,30.

De este modo, los resultados del estudio permiten suponer que la reflexión que se da durante la acción docente, se relacionan con la mayor posibilidad de cambiar durante la clase y por lo tanto, este tipo de noción de reflexión se diferencia del anterior que se limitaba a estimular una disposición al cambio.

Por su parte, los profesores en servicio, especialmente, aquellos que trabajan en liceos vulnerables, señalaron que al haber mayor experiencia laboral, tendieron a reflexionar más durante la clase y a cambiar las actividades, según las situaciones emergentes que se presentaban y las necesidades de sus estudiantes. Además, indicaron que estas experiencias de cuestionamiento durante la clase y el cambio de prácticas docentes, estuvieron acompañadas de un mayor conocimiento sobre lo distintivo de cada curso.

A continuación, dos profesoras en servicio, que trabajan en liceos vulnerables, comentan su experiencia de reflexión y cambio durante el desarrollo de una clase, por su mayor experiencia docente.

(...) Yo con los “años de circo” empecé a pensar más durante la clase, pienso en cómo poder motivar a los chiquillos (...) y esa reflexión del momento, se da por distintas razones, y soy capaz de reaccionar y mejorar el ambiente de la clase. Importante decir, que he aprendido observando la situación que se da en las clases. Así, si veo una situación de desánimo o de falta de atención... ¡no puedo seguir! Tengo que hacer algo en el momento para retomar la clase, en otras palabras si algo no está funcionando, tengo que cambiar. Pero, esto te insisto lo desarrollé con los años, antes como que estaba más apegada a la planificación y no veía más (...). Además, me gustaría decir que así he ido aprendiendo de los cursos y de mi misma, siendo valioso ese conocimiento para mejorar mi práctica docente aquí (...) PG 8- 2013. . rtf- 69:14.

(...) a mí me pasa y creo que a la mayoría de los profesores que tienen años de experiencia. Por ejemplo, si hay un contenido que no están interesados o como se dice “no dan ni la hora. Entonces, uno se detiene y tiene que hacer un cambio ¡Ya! (...) y en instante pienso ¿Cómo los intereso?, trato de buscar una experiencia que sea interesante para ellos, que les llame la atención y cambio de actividad y eso, ha significado desarrollar cierta confianza para modificar lo planificado mientras hago clases (...) eso al inicio no podía hacerlo(...) PG5-2013. . rtf- 70:10.

Además, de acuerdo a los resultados encontrados se puede prever que los profesores en servicio que conciben la reflexión como un cuestionamiento de la acción docente y que trabajan en establecimientos vulnerables están más expuestos a facilitadores de la reflexión como el fracaso de las actividades y los resultados deficientes.

11.1.3. Reflexión concebida como problematización de la acción docente

Al finalizar la asignatura de Práctica Profesional, una parte de los estudiantes, define la reflexión como un proceso de problematización de la acción docente. Esto podría explicarse porque el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) contemplaba una etapa inicial de problematización de la práctica docente y podría influir en la definición que presentan.

(...) reflexionar es mirar la práctica y ver un problema, a lo mejor donde antes no lo veíamos (...) en las clases del taller se observan los videos y se identifican ciertas problemáticas y se aprendía a reflexionar había que analizar y discutir las causas, para luego ampliar esta comprensión buscábamos información en la literatura y entonces, surgía el análisis a partir de esos conceptos y así ideábamos con la ayuda de los pares una propuesta de solución y experimentamos con ello y veíamos su efecto (...) E12-2012.rtf - 18:40.

(...) Como que en esta práctica con la metodología de los videos, uno como que problematiza más lo que hace. Es como que el video te hace reflexionar en el sentido de identificar problemas de tu quehacer docente que hay que mejorar. La reflexión deja de ser como antes una autoevaluación, como que ahora se hizo más evidente la problematización (...) Focus Group 6-2014. . rtf - 61:15.

Los estudiantes señalaron que al identificar un problema en su práctica docente se movilizaron acciones de indagación y experimentación, encaminadas a lograr un cambio. Esto se identifica con la idea de que el profesor puede convertirse en un profesional que analiza su propia práctica, la problematiza y mejora su acción profesional en forma permanente.

(...) el significado de la reflexión en esta práctica fue distinto (...) uno parte viéndose en una actuación grabada y eso estimula la autoevaluación y luego, había que ver un problema que había que trabajar y eso a veces costaba un poco porque no estamos acostumbrados a eso. Luego,

analizábamos desde distintas perspectivas el problema, aumentando la comprensión de este y así, proponíamos un plan de mejoramiento basado en resultados de otras experiencias en la literatura. Después al implementar se experimenta, se cambia, se adquiere un verdadero conocimiento que sirve para mejorar la práctica docente (...) E3-2012. rtf- 62:11.

(...) nunca antes se dio lo de la reflexión así (...) y por eso, en las prácticas anteriores, yo lo hacía del mismo modo, la misma metodología, siempre lo mismo. Y ahora, en esta prácticas me propusieron identificar un problema en mi propia práctica y trabajar en ello, y eso me obligó a cambiar pensar, a buscar antecedentes a experimentar y reflexionar sobre el cambio logrado o no logrado (...) Fue como una investigación (...) E18-2013. . rtf- 48:3.

Conforme a lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes que definen la reflexión como un proceso de problematización, unen el cuestionamiento, la necesidad de cambiar y la concreción del cambio para resolver el problema.

(...) Yo creo que viví la reflexión primero como una evaluación porque primero lo más básico es que uno se autoevalúa lo que está haciendo bien o lo que está haciendo mal, casi inconscientemente y después viene el sentido de decir “esto de mi práctica me provoca descontento” y se constituye en un problema y entonces, debo cambiar y busco el modo de solucionar mi problema docente (...) E28-2014. rtf- 29:8.

(...) sí, yo creo que definitivamente que cambió nuestra idea de la reflexión, con eso de observar el video de nuestra clase, identificar un problema y trabajar en un mejoramiento. La reflexión se empezó a ver como u proceso de problematización y la necesidad de trabajar en un cambio de la práctica docente (...) y la verdad que vista así la reflexión, te obliga a mejorar e incorporar cambios en tu práctica en el aula, en forma permanente (...) E8-2013. rtf-- 33:2.

Además, se encontró co-ocurrencia entre ambas categorías, es decir, la concepción de la reflexión como problematización de la acción docente y la concreción de un cambio. Acá el índice alcanza un valor de 0,30.

Así, el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) estimuló una concepción de la reflexión entendida como un proceso de problematización, en que se unen las categorías de observación, problematización y la concreción de un cambio.

(...) Yo en esta práctica tuve que identificar un problema y la reflexión fue siempre unida a la necesidad de cambiar cosas. Lo tomé siempre de modo positivo, aunque me costó inicialmente, no era lo que hacíamos habitualmente. Cuando me plantearon que debía trabajar en un problema de mi práctica docente, al principio veía tantos problemas, pero me di cuenta que había algunos más importantes (...) tuve que desarrollar una revisión de la literatura, desde allí analizar causas y efectos, proponer una intervención y experimentar y ver qué pasaba, así que fue como una investigación (...) E1-2012. rtf- 56:1.

(...) Además, aquí fue notorio como la reflexión problematiza al punto que uno frente a algo que te causa descontento, busca apoyo en la teoría para encontrar una solución (...) y ahí uno hace una propuesta y diseña un plan, lo implementa y observa los resultados (...) entonces se une la reflexión, investigación y cambio y uno aprende mucho del proceso, pero también de los cambios que se dan en uno y en los estudiantes (...) E27-2014.rtf - 20:25.

Un aspecto importante de recalcar es que, en esta Práctica Profesional, es el propio estudiante el que cuestionó-problematizó- su actuación docente. Así, cada estudiante observa su video de clases y decide qué problema abordará e intentará resolver. Normalmente, el problema correspondió a una situación que les provocaba incomodidad y que desencadenaba la necesidad de cambiar.

(...) Difícil fue decir esto constituye un problema de mi práctica es que estamos acostumbrados que nos digan este es tu problema. Yo creo que fue clave aquí, que cada uno definiera su problema y no el profesor (...) entonces está más comprometido con el cambio porque por algo uno elige por algo que te desequilibra y normalmente es aquello que produce más descontento y que uno siente que debe solucionarlo sí o sí (...) E28-2014.rtf - 47:10.

Otro aspecto relevante, es que los estudiantes reconocen que los pares pueden ser claves en el proceso de reflexión entendida como problematización. A veces, los compañeros permiten aclarar cuál es realmente el problema. Esto explicaría la importancia de promover experiencias de reflexión entre pares durante la formación inicial, reconociendo la dimensión social de la práctica reflexiva.

(...) cuando analicé mi clase con mis compañeros, me ayudaron harto a identificar mi problema (...) a veces uno de nosotros dice: "este es mi problema", pero no ¿porque el problema tal vez es otro y quizás la solución no sea esa y en eso a uno le ayudan sus compañeros, que te cuestionan a veces más profundo y te dejan ver de otra forma lo que aparece en el video; (...) Focus Group 3- 2013.rtf - 8:100.

Cabe destacar, que los estudiantes dicen que la asignatura de práctica desarrollada con un enfoque reflexivo, los comprometió con un cambio. Así, la experiencia se completa en un ciclo de observación, problematización y cambio mediado por la observación de videos y el diálogo entre pares.

(...) tal como lo dije en la exposición uno se puede dar cuenta- observar-que algo está deficiente y eso en parte es reflexión- cuestionamiento-, pero el cambiarlo es otra cosa y eso nos dio esta práctica mediante la problematización. El hecho que aquí nos hayan dicho, "sabes tienes que

delimitar un problema, tienes que intervenir y cambiar”, me sirve para siempre, ya no tengo la moral para darme cuenta de problemas y “pasar de largo”. Ya aprendí que frente a algo que me provoque descontento, desde la perspectiva profesional, debo trabajar en ello y mejorarlo (...) E13-2013.rtf- 2: 25.

(...) Por mi parte, yo veo una diferencia en las prácticas anteriores donde uno observa cómo se comporta el profesor del aula, pero ahora uno ve cómo actúa uno y por lo menos, para mí ese comportamiento me hace pensar. Esa reflexión me sirve porque voy aprendiendo, dado que voy pensando si pasa esto hare esto y a veces no funciona. Además, como que ahora no concibo la reflexión sin el cambio (...) ahí uno se convence que debe cambiar. Me ha gustado harto esto de delimitar un problema y trabajar en su mejoramiento (...) Focus Group 3- 2013.rtf - 8:119.

Estas categorías, observación, problematización y cambio fueron valoradas positivamente por los estudiantes, dado que las conciben como un sustrato que favorece el aprendizaje profesional. Así, a partir de la identificación de un problema y el logro de un cambio, mejoró su quehacer docente y esto se constituye en un conocimiento profesional.

(...) uno normalmente termina su clase y se va (...) no reflexiona mayormente. Pero en esta práctica nos hicieron reflexionar, detectar un problema y aunque se identifican varios, uno se centró en uno solo y eso fue super valioso, porque uno logró el cambio y eso queda como una huella (...) aprendí como enfrentar un problema con mi docencia y logré superarlo, es un aprendizaje muy especial (...). E15-2013.rtf - 51:1.

(...) la reflexión la veo como una problematización (...) como una experiencia en realidad en que se cuestiona el sentido de lo que se hace en el aula, seleccionando un problema, pero es más que eso, se trata de solucionarlo y de ese proceso se aprende mucho de la profesión (...) E20-2013.rtf- 53:1.

Los estudiantes se dan cuenta que la experiencia de lograr un cambio, constituye un aprendizaje, difícil de conseguir por iniciativa propia y por ello, valoran que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo incluya una etapa que se centra en diseñar e implementar un cambio en la práctica docente.

(...) Yo me llevo varios aprendizajes de esta práctica profesional, cambios que pude implementar, reflexión a partir de la experiencia de los otros, pero lo más grande es que uno aquí tuvo que trabajar en un problema y lograr un cambio y yo creo que eso, no lo podría haber logrado por iniciativa propia. Aquí aprendí una metodología y esa experiencia de transformación de mi práctica docente es un aprendizaje profesional (...) E14- 201. rtf- 57:12.

Los resultados presentados anteriormente, permiten explicar la relación que establecen los estudiantes entre la reflexión como problematización y el aprendizaje en la práctica. Esto, porque los datos presentados anteriormente muestran que los efectos de la reflexión docente, se relacionan con el desarrollo profesional- entendido como construcción de conocimiento profesional - como se analizará más adelante con más detalle.

11.1.4. Reflexión concebida como cuestionamiento de creencias

Una minoría de los estudiantes, al terminar su práctica profesional concibe la reflexión como un proceso de cuestionamiento de sus creencias pedagógicas. Así, se advierte que este significado de la reflexión no se estimula con la metodología utilizada. Esto podría explicarse, porque el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) estimula la reflexión sobre aspectos observables de la clase y este tipo de definición se relaciona con los fundamentos e intencionalidad de la acción docente, de acuerdo a las características del contexto.

(...) para mí reflexionar es pensar y cambiar, en cierto sentido mi paradigma sobre la educación, porque uno tiene un paradigma que es bien difícil de cambiar, entonces, yo creo que reflexionar es cuestionar esas creencias sobre la enseñanza que uno tiene tan internalizado (...) Cuando uno toma conciencia del contexto social donde uno está, entonces empieza a revisar sus creencias y los fundamentos de su acción profesional. Yo creo que ese fue uno de mis mayores desafíos, porque si uno cambia la forma de pensar la acción docente, cambia su forma de actuar en el aula y puede responder mejor a los desafíos sociales que te plantea un establecimiento educacional como este (...).E9-2013.rtf - 52:29.

De acuerdo a los resultados, al comparar las experiencias de los estudiantes en distintos escenarios escolares, se ha comprobado que la definición de reflexión (centrada en el cuestionamiento de las creencias) se produjo más habitualmente en sectores de alta vulnerabilidad. En otras palabras, ese tipo de contexto social y cultural cuestionó al aspirante a maestro y lo desafió, a revisar las creencias que había construido a través de su propia trayectoria escolar y también, durante su periodo de formación como profesor.

(...) Para mí la reflexión es la mirada hacia el interior de lo que uno cree sobre la enseñanza, pero así honestamente (...) en el fondo es eso me quedo muy centrada en mis creencias y las examino y me doy cuenta que pienso y a veces empiezo a dudar sobre esas ideas en función de esa dimensión social que configura la cultura del liceo. Entonces, algunas creencias sobre la enseñanza dejan de tener validez en este contexto, y así, surge la necesidad de darle otro sentido a mi práctica docente. Esto creo que sucede, especialmente, cuando uno mira la profesión más allá del trabajo del aula, cuando se hace más sensible a la dimensión cultural o social de nuestro trabajo (...). E13-2013.rtf - 20:11.

(...) en esta práctica la reflexión docente cambió mi pensamiento, es como que aquí sobrepasé la reflexión sobre “lo que hago y pasa en mi aula”, va más allá. Cambio mi modo de pensar, soy más consciente del impacto de mi trabajo en los estudiantes, en la comunidad (...) Me veo en una etapa más profunda (...) ha sido muy transformadora esta práctica, yo creo que lo que influyó fue el liceo, (...) es una experiencia dura trabajar en un establecimiento vulnerable, pero al mismo tiempo es enriquecedor trabajar aquí (...). E16-2013.rtf - 62:0.

Lo anterior, se explica al considerar que los resultados demuestran que uno de los factores que facilitan la reflexión docente, es el desarrollo de prácticas pedagógicas en establecimientos de alta vulnerabilidad, en que las prácticas que habitualmente funcionan, fracasan en esos escenarios escolares.

Además, los resultados muestran que los estudiantes en práctica, atribuyen este cambio de significado de la reflexión, a una mayor conciencia de la influencia de elementos culturales y sociales en el trabajo docente.

(...) Yo, de acuerdo a mi experiencia, hay dos cosas que provocaron esta reflexión sobre mis creencias, por una parte he visto tanta desesperanza en este liceo y además, hay una cuestión cultural que valida ciertos modos de relación en la escuela que yo no comparto y que creo que los profesores han naturalizado o no son conscientes de ello. Entonces, esto me ha hecho revisar mis creencias sobre la enseñanza y la educación (...) PG13-2013.rtf - 68:14.

(...) yo me he dado cuenta que pienso más sobre mis creencias, a raíz de mi práctica en un liceo como este, que es muy vulnerable (...) antes nunca me pregunté por ciertas cosas sobre la educación, yo las daba por verdaderas y ahora, las examino (...) es que aquí “el mundo es muy distinto a otros centros educacionales”, cambia las prioridades y uno se da cuenta de su responsabilidad social, aunque suene tradicional. Lo social influye en el liceo y viceversa (...) E21-2014.rtf-30: 15.

Los estudiantes reconocen que, especialmente, en escenarios de mayor vulnerabilidad, la teoría aprendida en la universidad deja de tener validez y esto, explicaría el aumento del desconcierto, desencadenando el cuestionamiento de las propias creencias sobre la enseñanza y aprendizaje. Esto llevó a esta minoría de estudiantes a re-significar las nociones pedagógicas y didácticas de su acción profesional.

Además, a mí me tocó botar algunas barreras que uno tiene respeto del marco teórico con que uno va al liceo (...) aquí las cosas funcionan de modo diferente. Frecuentemente, lo que está en los libros no necesariamente es lo adecuado al contexto. Ahí, uno empieza a dudar sobre sus creencias (...). Aquí el escenario cambia uno se lo cuestiona todo y además, te obliga a revisar en lo que crees y te lleva a cambiar tu práctica docente.FOCUS GROUP 1- 2013-.rtf - 8:4

Los estudiantes reconocen que este tipo de reflexión (cuestionamiento de las creencias) fue más habitual durante la preparación de la enseñanza, es decir, las variables sociales y culturales del contexto del centro educacional, les hicieron reflexionar durante la preparación de la enseñanza.

(...) Cuando tomé conciencia del contexto cultural del liceo, tuve que volver a revisar mis ideas sobre una buena clase, y en ese sentido, durante la planificación empecé a pensar más: ¿Para qué enseñar?, entonces, y tomando en cuenta todas esas cosas (...) volví a planificar y cambié mi modo de hacer las clases (...) yo me di cuenta que reflexioné más. P32: E-28- 2014 .rtf -

(...) la teoría se derrumba en los colegios y eso provoca frustración. Los profesores de la universidad se centran mucho en realidades de otro tipo, pero cuando uno lleva todo eso que te enseñaron al liceo, y te das cuenta de que esa realidad es totalmente distinta y que aquí hay otras prioridades (...) tu dudas del sentido de tu profesión y algunas creencias se derrumban y se transforman para poder dar respuesta al contexto (...) P47: E2- -2013.docx - 47:15

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la figura 7 muestra el significado que los estudiantes le atribuyeron a la reflexión y además, se pueden apreciar las relaciones que se establecen con otras categorías.

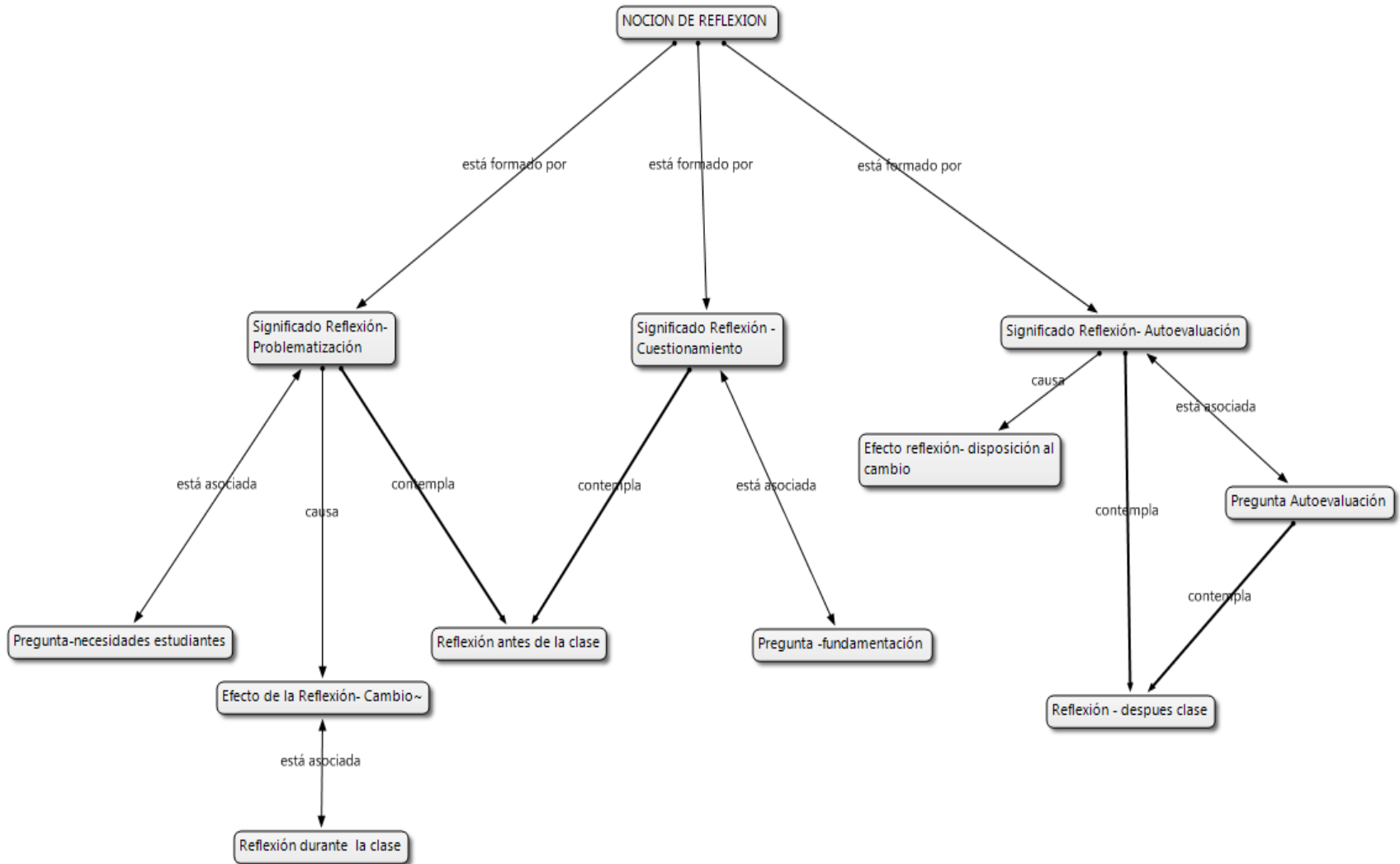
Se pudo observar que los estudiantes y profesores que concebían la reflexión como un proceso de autoevaluación, manifestaron que ésta tenía como consecuencia una mayor disposición a cambiar y precisaron que este tipo de reflexión se da habitualmente al término de la clase, siendo mediada por preguntas centradas en la autoevaluación del desempeño docente.

Por otra parte, los estudiantes que conciben la reflexión como un proceso de cuestionamiento de la acción y/o de las creencias, reconocen que este tipo de reflexiones se da más frecuentemente durante la preparación de la enseñanza y se asocia a preguntas centradas en la fundamentación de lo que se hace o se piensa sobre la enseñanza.

Además, los informantes que conciben la reflexión como un proceso de problematización, consideran que este proceso se da habitualmente antes de la clase y se fundamenta en preguntas referidas a las necesidades de los estudiantes. Cabe destacar, que este tipo de reflexión se asocia con el cambio de la acción docente y no solo con una mayor disposición a este, como en el caso anterior.

Es importante reiterar que todas las relaciones que se establecieron en las redes entre las categorías, se fundamentaron en el índice de co-ocurrencia y se interpretaron en función de un análisis orientado a comprender la co-ocurrencia en el discurso.

Figura 12. Noción de Reflexión Docente



Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014

11.2. Causas y condicionantes de la reflexión docente

Los datos presentados anteriormente, permitieron profundizar en el significado de la experiencia de reflexión docente que se suscita durante la asignatura de práctica profesional. A continuación, se analizarán las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las causas que originan la reflexión? ¿En qué condiciones se produce la reflexión Docente? ¿Qué factores favorecen u obstaculizan la reflexión docente? y finalmente, ¿Cuáles son los efectos de la reflexión docente en los estudiantes?

En la literatura existen importantes autores (Dewey, 1930/1989; Schön, 1998; Perrenoud, 2004) que se refieren a las causas de la reflexión y entre ellas mencionan el desconcierto, la sorpresa, lo inesperado, etc. No obstante, en lo anterior, se analizaron los datos, buscando un concepto que pudiera recoger la singularidad del proceso que estaban viviendo los estudiantes en las asignaturas de práctica pedagógica VII y la práctica profesional. Entonces, en ese contexto se buscó comprender con mayor claridad qué produce el “desconcierto, la sorpresa, lo inesperado” que se ha concebido, tradicionalmente, como causa de la reflexión

Conforme a los resultados, se propone, como causa de la reflexión, el concepto de “desequilibrio técnico instrumental y concepto de desequilibrio pedagógico”. Lo relevante de esta categoría es que tiene un alto nivel de vinculación con otras que representan condiciones favorecedoras de la reflexión docente.

11.2.1. Desequilibrio técnico instrumental como causa de la reflexión

A partir de las experiencias narradas por los estudiantes en práctica, se pudo distinguir que bajo ciertas condiciones experimentan insatisfacción, desconcierto y frustración, entre otros, desencadenando procesos de reflexión. Para explicar lo anterior, se propone el concepto de “desequilibrio técnico instrumental” como la causa de la reflexión docente.

El desequilibrio técnico /instrumental se define como un estado de tensión producto de la diferencia entre “lo que se espera del propio desempeño” (según la teoría, estándares) y “lo

que se percibe en la situación real”, por ejemplo en una práctica de enseñanza en el aula del centro escolar. Tal diferencia provoca una respuesta emocional y cognitiva que da origen finalmente a la reflexión docente.

Se ha denominado a este tipo de desequilibrio con el calificativo de “instrumental”, porque se quiere evidenciar que dicha tensión se relaciona con el modelo de formación técnico en que han sido formados los estudiantes. Así, cuando las técnicas prescritas no funcionan en el aula, se produce el desequilibrio, dando lugar a la reflexión y al cambio necesario para restituir el equilibrio nuevamente.

Se observó que la respuesta emocional tiene distinta intensidad, siendo más probable el surgimiento de la reflexión cuando esta respuesta es más intensa. Esto, permitiría comprender que un mismo estudiante que enfrenta cierto descontento a raíz de su propia autoevaluación, no necesariamente movilice procesos de reflexión, todo dependerá del nivel de desequilibrio que se produzca en él.

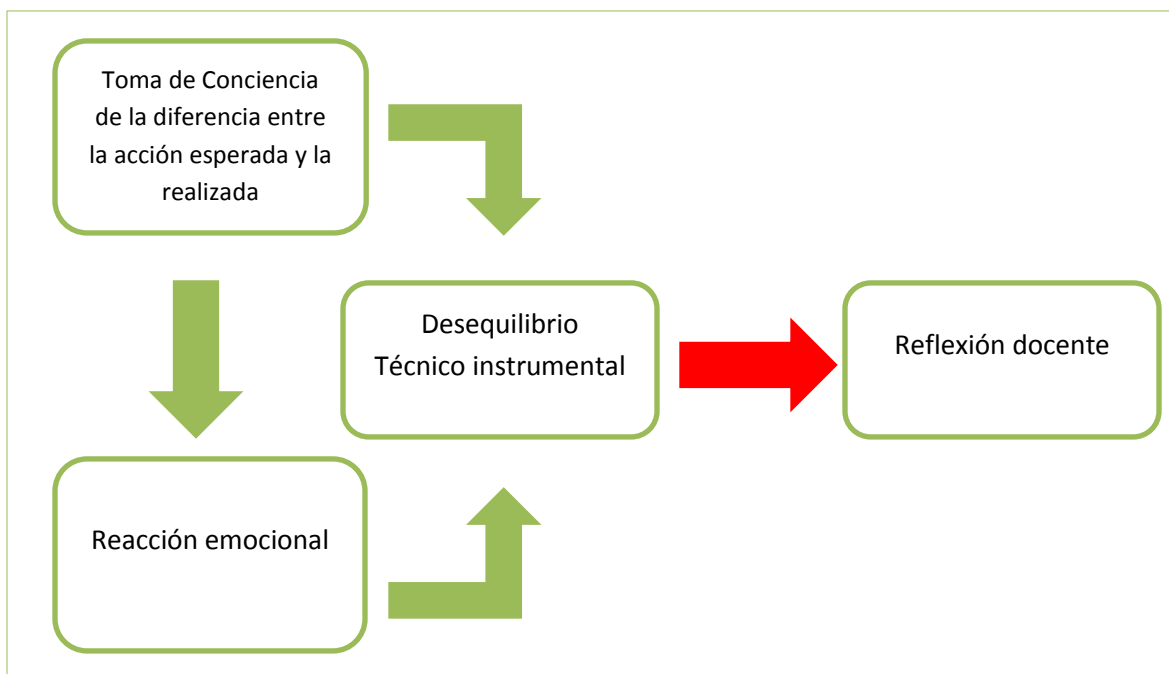
(...) a veces, cuando nada de lo planificado funcionaba en el aula como yo esperaba, tenía muchos sentimientos, mucha frustración, rabia porque yo esperaba algo y se produce otra cosa (...) pero ese mismo sentimiento me motivaba a cuestionar lo que hacía y me decía, “esto lo tengo que superar” “a lo mejor esto otro sí va a funcionar y probaré de nuevo”, pero al inicio es como súper frustrante. En otras ocasiones, también puede que algo no funcione, se produce el desagrado, pero queda ahí no más (...) tiene que ser fuerte lo que te pasa. Focus Group 2- 2013. Rtf- 8:49.

Lo anterior, devela que el componente afectivo “sentirse decepcionado, frustrado, fracasado” y componente cognitivo relacionado con la interpretación de la situación y su significado, cumplen una función reguladora de los procesos de reflexión. Así, lo que siente el sujeto producto del desequilibrio antes descrito es lo que moviliza procesos de reflexión y necesidad de cambios.

(...) Yo creo que la reflexión se genera especialmente cuando uno se enfrenta lo que no espera (...) en el fracaso personal en la clase, no me escuchaban, no me funcionaban las actividades que se supone que tenían que funcionar de acuerdo a la teoría de la universidad. Tampoco los motivaba y yo esperaba todo lo contrario. Antes también me había pasado, pero ahora el fracaso era total, nada de nada funcionaba (...) y eso me hizo cuestionar mi preparación, la teoría se derrumbaba en la práctica y eso “me empujó a cambiar”, a buscar otras alternativas de enseñanza (...) Focus Group 6 – 2014. .rtf- 8:11

En la figura 13 se puede observar una representación de la *causa de la reflexión docente basado en el concepto de desequilibrio técnico instrumental que se propone en este estudio.*

Figura 13. Causa de la reflexión docente basado en un desequilibrio Técnico Instrumental



Fuente: Elaboración propia, en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica 2014.

Se pudo apreciar que el desequilibrio técnico instrumental lo experimentaron todos los estudiantes, independiente del tipo de centro en donde hicieron su práctica profesional, pero se acentuó más en establecimientos públicos y vulnerables. Pareciera que las prácticas de enseñanza que habitualmente funcionaban en otro tipo de establecimiento, perdían su efectividad en estos escenarios de alta vulnerabilidad. Esta experiencia provoca desequilibrio técnico instrumental, acompañado de sentimientos de fracaso, insatisfacción y/o o descontento inicial, que los llevó a reflexionar sobre la efectividad de sus opciones metodológicas.

(...) también nosotros deberíamos estar mejor preparados para aulas vulnerables, yo no me sentí preparada para un aula complicada como esa. Allí, nada me funcionaba, ni siquiera la teoría de la universidad (...) dudaba de todo lo que había aprendido. Después de mucha frustración, tuve que armarme de valor y buscar una nueva forma de enseñar, y al final me resultó, pero pasé por momentos de mucha tensión, pero debo reconocer que me cuestioné y aprendí mucho de esta experiencia (...) Focus Group 2- 2013.rtf - 7:41.

Lo que me hizo cuestionarme fue la falta de efectividad de mis estrategias que en otro tipo de centro de práctica me funcionaba (...) antes eran las mismas, pero aquí no me funcionaron, yo esperaba el mismo resultado, pero nada les importaba, ni los temas, ni las notas (...) Fue realmente dura la experiencia, me sentí muy desanimada. Nunca había vivido algo tan fuerte, aunque a veces, antes quedé un poco desconforme con mis clases, esto fue más que eso (...) me desequilibró y me obligó a revisar mi forma de hacer clases y también idear otras formas de enseñanza, para así cumplir el desempeño esperado por mis profesores formadores (...) Focus Group 4. 2013. rtf - 7:45.

Por su parte, los profesores universitarios coincidieron con los estudiantes respecto de la falta de coherencia entre la preparación universitaria y las exigencias del medio escolar. Esta brecha desencadena cuestionamiento de la formación docente y la necesidad de crear formas alternativas de enseñanza más acordes con los estudiantes y su contexto. Pareciera que esta experiencia se ve acentuada en los establecimientos de alta vulnerabilidad.

(...) Por otra lado, están los escenarios de vulnerabilidad en que no funciona lo que han planeado, tampoco lo aprendido en la universidad, eso denota nuestra separación, la universidad por un lado y la realidad por otro. Lo bueno que tienen estos estudiantes es que el fracaso “no los tira para abajo” (...) ellos dicen “no porque estoy a unos meses de ser profesor y por lo tanto, debo superar esto”. Se produce una reflexión fuerte, pero también una búsqueda de nuevas formas de enseñar. E7- 2013.rtf - 62:39.

(...) Exactamente, exponerlos a liceos vulnerables, en ocasiones es una oportunidad para reflexionar y experimentar, existe allí la necesidad de la adaptación y el cambio. Entonces, yo creo que por eso que siento que la reflexión viene a partir de algo que te incomoda la “piedra del zapato” y en los escenarios de alta vulnerabilidad fácilmente te entran piedras en los zapatos que te desestabilizan (...) PU 5-2013.rtf - 61:17.

Por otra parte, surgió el interés por examinar en los datos y responder la siguiente pregunta ¿habrá relación entre el tipo de desequilibrio técnico/ instrumental y la definición que ellos le daban a la reflexión docente? En base a las conversaciones desarrolladas da la impresión que el desequilibrio técnico /instrumental estuvo más presente en los estudiantes que definen la reflexión como un proceso de autoevaluación. Entonces, cuando percibían deficiencias en su práctica docente, surgía la respuesta cognitivo-emocional que desencadenaba el cuestionamiento y con ello, la necesidad de cambiar.

(...) para mí la reflexión como te decía, es para hacer una mirada crítica de lo que uno hace (...) las fortalezas, las debilidades y estas últimas son las que cuestionan (...) Yo veo que a mí me falta saber más estrategias o que tengo que pedir ayuda en la universidad para hacerlas mejor Siempre hago actividades en clase, pero a veces resultan y a veces no y eso, es lo que me hace pensar después de la clase. O sea, qué puedo hacer para perfeccionar mi quehacer en el aula y si resulta, cómo lo voy a volver a ocupar y esas cosas (...) Focus Group 6- 2014.rtf -7:45.

(...) Cuando digo reflexionar, me refiero a mirar lo que uno hace y ver lo que nosotros estamos

haciendo correctamente o incorrectamente en nuestra práctica, o sea plantearnos críticamente, si nosotras lo estamos haciendo bien o lo estamos haciendo mal, de acuerdo a los estándares institucionales y también de lo que dice la teoría. Yo creo que eso, ver tras lo aspecto positivo y también ver los aspectos negativos que también tenemos, y así tomar decisiones para mejorar (...). Cuando uno veía una debilidad sentía descontento que te movía a cuestionarte la calidad de lo que hacía y te obligaba a mejorar tu desempeño (...) ver qué está fallando de la estrategia o también pedir ayuda a los profesores especialistas de la universidad (...) E3- 2012.rtf - 5:20.

En el caso de los profesores guías, también se pudo apreciar que el desequilibrio técnico / instrumental se asocia con la noción de reflexión docente como autoevaluación de su desempeño. A continuación dos profesores ilustran esta relación:

(...) Yo veo la reflexión como cuando al finalizar la clase, analizo si fue buena o no fue buena la clase (...) En el caso que no me funciona, obvio, que me siento mal y esto, me obliga buscar una forma de perfeccionar mis técnicas de enseñanza y trato de buscar otras alternativas con ayuda de búsqueda en libros o en el internet (...) y así, voy perfeccionando mi práctica docente (...) PG10. 2013. docx - 69:15

(...) como te dije, yo la reflexión la veo como una evaluación crítica de uno (...) lo bueno y lo malo de una clase (...) Yo me cuestiono mucho ser profesora. Yo de hecho me considero que no soy una buena profesora y veo debilidades en el cierre de la clase, porque uno debería lograr determinar si los alumnos de verdad aprendieron, pero eso es tan complejo (...) De repente, yo siento que mis clases han sido espectaculares, pero en las pruebas les ha ido mal y esos malos resultados me provocan desconcierto y entonces, surge la reflexión y la necesidad de hacer un cambio para perfeccionar lo que hago (...) PG.3- 2013.docx - 72:5

En las declaraciones anteriores, se observan algunos elementos que son claves para reconocer la racionalidad técnica a la base de los relatos de estos profesores. Así, ellos ponen énfasis en los resultados de sus acciones, en el perfeccionamiento de las técnicas de enseñanzas y a las orientaciones que establecen los especialistas.

11.2.2. Desequilibrio Pedagógico como causa de la reflexión docente

Los datos demuestran la existencia de otro tipo de causa de la reflexión docente que se ha denominado “desequilibrio pedagógico”. Se podría suponer este fue estimulado por el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), dado que los estudiantes notan que, paulatinamente, el examen de su actuación va más allá de valorar la efectividad de su actuación. Por el contrario, ellos perciben que centran su atención en la relación interpersonal con el estudiantado, desde una perspectiva más pedagógica.

El “desequilibrio pedagógico” se define como un estado de tensión producto de la diferencia entre la relación pedagógica esperada y la que se observa/percibe en la práctica docente desarrollada, por ejemplo en el aula. Esta respuesta cognitiva- emocional, provoca la reflexión docente y la necesidad de cambio conforme a nivel de desequilibrio experimentado.

En esta perspectiva, el plano interpersonal propio de la relación pedagógica cobra suma importancia. Se cuestiona la conveniencia de las estrategias, recursos y la pertinencia de los objetivos, contenidos y decisiones pedagógicas, en función de los estudiantes y su contexto, estableciendo las bases para la construcción de conocimiento a partir de una experiencia singular y situada. Y de este modo, los estudiantes se alejan de la racionalidad técnica instrumental para transitar a una racionalidad práctica pedagógica.

(...) Inicialmente, para mí la reflexión estaba asociada a mi fracaso en mi clase, pero ahora se trata de los estudiantes, tener como referencia su aprendizaje, responder a sus necesidades formativas. Por lo tanto, mi clase puede ser perfecta de acuerdo a la teoría, pero en un contexto específico pierde pertinencia y entonces, lo que en fondo me hace reflexionar es ver si mi plan de clases no impacta a los estudiantes, en todos los sentidos, no solo académicos, también en el plano personal y social (...) Yo ahora examino eso, y cuando no veo coherencia, aparece el descontento que, al menos a mí, me hace reflexionar sobre mi acción docente y me lleva a cambiar (...) el problema es que en este aspecto las soluciones no son recetas (...) nadie puede ayudarte, debes crear, experimentar y aprender a partir de la experiencia en la clase (...) Focus Group4- 2014. - 8:59

Un profesor guía, también describe una experiencia referida al desequilibrio pedagógico como causa de la reflexión docente:

(...) bueno uno por el bien de los chicos, uno está pensando constantemente en entregarle lo máximo y las herramientas adecuadas para que ellos puedan enfrentar sus desafíos de la mejor manera, y en ese sentido, uno trata de motivarlos a desarrollarse, pero no siempre se logra, desgraciadamente, y cuando uno percibe que no se logra lo que se ha planteado en este ámbito pedagógico, a veces uno se siente fracasado (...), pero eso también cuestiona profundamente la parte pedagógica del trabajo y te motiva a cambiar y se trata de la formación humana que tenemos entre manos y eso se va aprendiendo con la experiencia (...) PG13- 2013.docx - 68:13

Al igual que en el caso del desequilibrio técnico /instrumental, surge la pregunta ¿habrá relación entre el tipo de escenario en que desarrollan su práctica y el tipo de desequilibrio que causa la reflexión docente? En base a los datos obtenidos en el estudio, no se pudo establecer diferencias, dado que independiente del tipo de establecimiento, todos los practicantes experimentaron este cambio de foco desde una perspectiva personal a una mirada interpersonal, acentuándose como causa de la reflexión el desequilibrio pedagógico.

Veamos el comentario de una estudiante que realizó su práctica en un colegio particular pagado, correspondiente a un nivel social y económico alto:

(...) casi inevitable el generar lazos con los cursos, yo me he dado cuenta que es clave para trabajar bien con los cursos y cuando eso no se percibe uno reflexiona. Yo pude percibir que las relaciones entre mis alumnos, en uno de los cursos, era de mucha competencia porque aquí la meta tener los mejores puntajes para ir a la universidad y eso, me cuestionó mucho la parte formativa de mi profesión. Yo intenté varias cosas que fracasaron y yo me decía “tengo que intentar otras cosas” y no me cansé (...) hasta que logré el cambio en el curso (...) y me gustó mucho, porque yo no solo soy profesora de biología, también soy formadora de personas (...) P 8: Focus Group. 5- 2014.rtf - 8:100

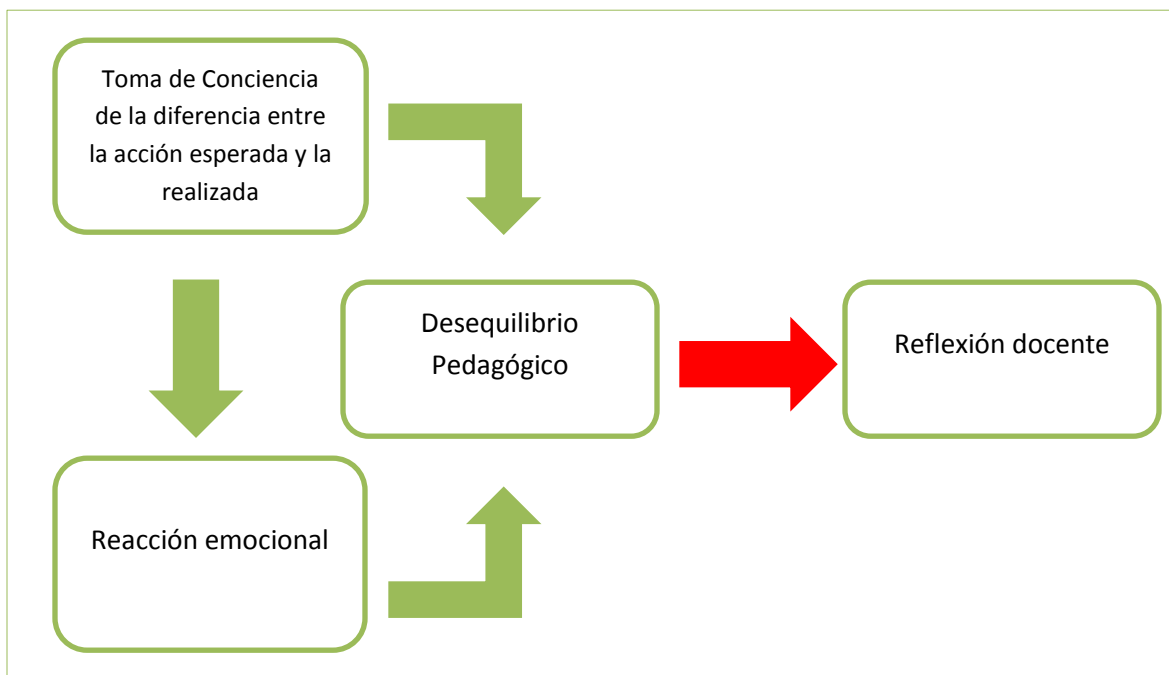
Del mismo modo, se indagó la relación entre el desequilibrio pedagógico y el significado que los participantes le dan a la reflexión. En base a los análisis desarrollados, se pudo apreciar que este tipo de desequilibrio se vincula más con la reflexión entendida como un cuestionamiento de las acciones y creencias sobre la enseñanza.

*(...) yo creo que, principalmente, el cambio que tuve fue reflexionar sobre ciertas cosas que antes yo no veía, mis prácticas eran más en automático. Con el análisis de los videos como que “aparecieron los estudiantes”, noto que estoy más atenta a la reacción que tienen estos durante la clase. Estoy más dispuesta a conversar sobre sus cosas y darme cuenta de algunos puntos que son claves para comprender su comportamiento y reorientar mejor mi enseñanza, en función de ese conocimiento de ellos y colaborar desde allí en su formación (...) entonces ahora no solo siento que es un fracaso cuando una actividad no funciona, sino también cuando no logro mis metas más pedagógicas (...)*E4-2 - 2012.rtf - 33:7

Se puede deducir que el “desequilibrio pedagógico” se produce a partir de un examen de la relación pedagógica que se da dentro o fuera del aula, en otras instancias como recreo, entrevistas personales, etc. Aquí, del mismo modo, que en el desequilibrio técnico instrumental, en la medida que la respuesta cognitiva - afectiva es más intensa, es decir, se percibe una gran brecha entre lo esperado y observado, se siente descontento o frustración, desencadenando el proceso de cuestionamiento y la necesidad de iniciar un cambio para mejorar la actuación profesional asociado a un contexto particular.

En la figura 14 se presenta una representación Causa de la reflexión docente basada en un desequilibrio pedagógico.

Figura 14. Causa de la reflexión docente basado en un desequilibrio pedagógico



Fuente: Elaboración propia, en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica 2014.

En el caso estudiado, el desequilibrio pedagógico, estuvo presente en aquellos practicantes que definieron la reflexión como un cuestionamiento de sus creencias y también, como problematización de su acción docente. Así, lo que explica el surgimiento de esta tensión es la brecha entre lo que se esperan y lo que se observan, pero a diferencia del desequilibrio técnico instrumental, aquí lo central son las necesidades del estudiantado y el interés por mejorar los procesos de formación de acuerdo a sus características y a su contexto.

Así, el concepto de desequilibrio-instrumental y/o pedagógico como causa de la reflexión, permite explicar que:

- Los estudiantes que por primera vez se sitúan en un escenario escolar, en que sus actividades planificadas no funcionan, estos se muestran desinteresados o se logran

bajos resultados de aprendizaje, existe alta probabilidad de que se experimente desequilibrio y por lo tanto, se produzca la reflexión docente.

- Algunos profesores no experimentan reflexión aunque fracasen sus actividades, esto sucede porque el profesor ya no experimenta desequilibrio- brecha- porque ha naturalizado el fracaso, es decir, considera normal que nada funcione en el aula o que los estudiantes no aprendan y, por lo tanto, no se produce la brecha y tampoco, la reacción emocional que da origen a la reflexión docente.
- Lo anterior, podría explicar que los profesores que trabajan en establecimientos públicos y con bajos resultados, no reflexionan y por el contrario, tiendan a desarrollar prácticas de enseñanza mecanizadas, aun sabiendo que no funcionarán.
- Es importante exponer a los estudiantes a situaciones que favorezcan procesos de desequilibrio, ya sea, diversificando los contextos de práctica o exponiéndolos a escenarios de alta vulnerabilidad, a fin de que experimenten cuestionamiento y necesidad de cambiar.

Finalmente, se podría inferir que existe otro tipo de desequilibrio que se denominaría emancipador, definido como la tensión que provoca la brecha entre los procesos de formación de la escuela y la autonomía que se debería promover en los estudiantes, a fin de cambiar las estructuras que limitan la libertad.

A continuación, en la tabla 72 se comparan los tres tipos de desequilibrio:

Tabla 72. Comparación de los distintos tipos de desequilibrios que dan origen a la reflexión docente

Desequilibrio Técnico Instrumental	Desequilibrio Pedagógico	Desequilibrio Emancipador
Dimensión técnica	Dimensión pedagógica	Dimensión Social/cultural
Énfasis en los resultados de aprendizaje	Énfasis en el proceso de la formación	Énfasis en la transformación social
Cuestionamiento de la efectividad de las técnicas educativas	Cuestionamiento de la relación pedagógica y sus consecuencias formativas	Cuestionamiento de las estructuras que hacen que el sujeto no sea libre
Consecuencia: necesidad de perfeccionar la técnicas de enseñanza	Consecuencia: necesidad de deliberar respecto de la formación que se requiere en ese contexto particular	Consecuencia: necesidad de lograr mayor autorreflexión, autonomía y emancipación en todos los actores

Fuente: Elaboración propia en base a unidad **Hermenéutica Investigación Práctica, 2014**

11.2.3. Modelo de las causas de la reflexión docente

Conforme a los resultados anteriores se podría proponer que la causa de la reflexión docente puede ser de carácter técnico, pedagógico y emancipatorio. De este modo, se sugiere que la causa de la reflexión tendría su origen en diferentes tipos de desequilibrios, lo que originan una respuesta emocional que conforme a su intensidad desencadenan la reflexión. A continuación, en la figura 15 se describen cada uno de los elementos que forman parte de la propuesta de modelo de causas para la reflexión:

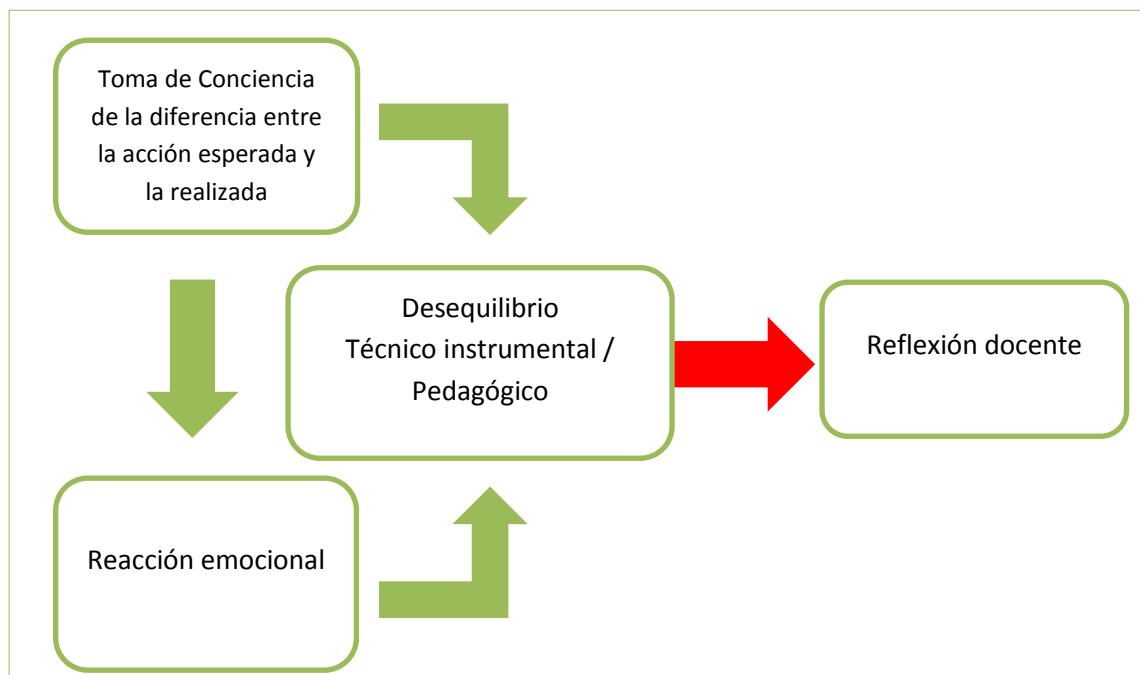
- Dimensión cognitiva, corresponde a las percepciones, significados y expectativas que le permiten al sujeto “darse cuenta” de la brecha entre la práctica docente esperada y observada, en función de referentes teóricos y/o pedagógicos, según corresponda.

- Experiencia emotiva, corresponde a la respuesta emocional /afectiva que provoca la toma de conciencia de la brecha descrita en el paso anterior.
- Desequilibrio, corresponde a la tensión provocada por la falta de coincidencia entre lo observado y esperado, tanto desde una perspectiva técnico instrumental o práctico.
- Reflexión, corresponde a la respuesta que suscita la falta de equilibrio descrito en el paso anterior, mediada por una respuesta afectiva.
- Búsqueda de alternativas de actuación, corresponde a la respuesta conductual que lleva implícito la aplicación o reconstrucción de un conocimiento profesional, restituyéndose el equilibrio técnico instrumental o pedagógico.

MODELO DE LAS CAUSAS DE LA REFLEXIÓN

En la figura 15 se muestra una representación del modelo propuesto en esta investigación para explicar la causa de la reflexión basada en el tipo de racionalidad del sujeto.

Figura 15. Modelo de causa de la reflexión según racionalidad de la acción docente



11.3. Facilitadores de la reflexión docente

Los datos permitieron proponer la existencia de un conjunto de facilitadores para la reflexión docente, los que se sitúan tanto a nivel personal, de la institución formadora y la institución escolar, tal como lo muestra la tabla 73.

Tabla 73. Facilitadores de la Reflexión Docente

TIPOS DE FACILITADORES DE LA REFLEXIÓN				
Nivel Personal		Nivel Institución Escolar		Nivel Institución Universitaria
Factor Perfeccionamiento	Factor Interpersonal	Factor de Resultados	Factor Contextual	Factor Metodológico
1. Actualización disciplinar	Vocación Docente Vinculación entre profesor y estudiantes	1. Reacción de los estudiantes 2. Resultados de aprendizaje deficientes 3. Fracaso de las actividades en el aula	1. Prácticas en diversos contextos 2. Prácticas en contextos vulnerables	1. Análisis de video individual 2. Análisis de video entre pares 3. Análisis de video con formadores 4. El diálogo con los compañeros 5. Reflexión espejo

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

11.3.1. Nivel Personal

11.3.1.1. Factor perfeccionamiento

Se refiere al nivel de perfeccionamiento en el área pedagógica o disciplinar que el profesor en servicio reconoce tener y que según su experiencia desencadena reflexión docente.

Actualización disciplinar

A nivel personal, una condición descrita por los profesores guías como facilitador de la reflexión fue el dominio de los contenidos disciplinares que deben enseñar. Esto significa que cuando un profesor se actualiza, aumenta la comprensión de los conceptos disciplinares y con ello, se cuestionan más sobre su enseñanza y sentido en la formación.

Además, se podría deducir que el mismo proceso de perfeccionamiento provoca cierto desequilibrio técnico/ o pedagógico debido a los nuevos conocimientos aprendidos.

Entonces, luego del perfeccionamiento, el profesor(a) podría cuestionarse producto de los significados construidos en contexto del proceso de actualización disciplinar.

(...) para mí eso es clave. Yo me he impuesto un perfeccionamiento constante y mientras más sabes tú, más piensas sobre lo que haces (...) más cuestionan lo que sé, lo que enseño, con qué intención lo hago y por qué lo hago más reflexionas. ¿Cómo va a reflexionar alguien que se quedó con el título y nunca más estudió? Por eso, para mí es clave la actualización, pero también la reflexión que provoca este proceso es un ciclo (...) PU3- 2013.docx - 67:11

(...) Porque ahí uno también podría deducir, bueno aquí el que se siente más seguro en un dominio disciplinario, a lo mejor estaría más dispuesto también a preguntarse: ¿Cómo puedo enseñar esto mejor? ¿Con qué intencionalidad enseño esto? Así, en la medida que estoy más actualizado surgen más preguntas, más reflexión sobre los propósitos y resultados de mi docencia (...) PG2- 2012.rtf - 36:12

Del mismo modo, los formadores universitarios señalaron que la actualización docente estimula el cuestionamiento en los profesores en servicio y los predispone al cambio. Por el contrario, la falta de dominio del contenido disciplinar, acentúa la inseguridad del profesor y eso explicaría que tienda a desarrollar clases del modo más tradicional, centrándose en la transmisión de la información y replicando su clase de un curso a otro.

(...) No será que cuando un profesor no se ha actualizado y cuando yo no me he actualizado, no puedo empezar de cualquier lado, porque a medida que yo comprendo mejor algo, lo puedo abordar de distintas perspectivas, hay varios caminos para llegar a lo mismo, pero cuando no tengo suficiente dominio, me aferro a un guión y ojala que no me saque de ese guión porque me da seguridad. PG4- 2012 .rtf - 39:23

(...) Si me preguntas a mí, lo que me mueve, es el gusto por la docencia (...) si me perfecciono me entusiasmo, me da vitalidad, me dan ganas de ser mejor profesor. Surgen nuevas interrogantes, más desafíos, me cuestiono más lo que hago. Sin perfeccionamiento, me quedo en lo conocido y seguro y tiendo a la rutina que me da seguridad y me da temor iniciar cambio e innovar (...) PU3- 2013.docx - 67:12

11.3.1.2. Factor interpersonal

Se refiere a aspectos interpersonales que están vinculados con el ejercicio de la profesión docente.

Vocación Docente

A nivel personal, los estudiantes manifestaron que uno de los factores que los predispone a la reflexión es la vocación docente, la que es entendida como el interés y la gratificación que sienten los estudiantes por el trabajo docente. Al parecer, cuando están más interesados

y comprometidos con la profesión docente, se tiende a pensar y reflexionar más sobre el sentido que subyace a la tarea profesional y su mejoramiento.

Yo de acuerdo a lo que he vivido en estas prácticas pedagógicas, hay dos cosas que motivan la reflexión (...) esto es cuando las cosas no funcionan y también, esa dimensión vocacional de que quiero el bien de estos estudiantes y, por lo tanto, estoy pensando constantemente en ellos. PG13-2013.docx - 53:11

(...) Yo creo que si hay relación entre vocación y reflexión y está ligado en cualquier profesión (...) es cosa de pensarlo, si uno está en algo que le gusta (tenga buen sueldo o mal sueldo... uno lucha por hacerlo mejor y los chiquillos se dan cuenta y ellos se comprometen con el profesor. Entonces, si hay vocación uno reflexiona constantemente porque quiere salir adelante con sus estudiantes (...)
E5. 2012.rtf - 3:41

Por su parte, los profesores guías también reconocieron que la vocación del profesor favorece procesos de reflexión. Ellos definieron la vocación como la disposición para trabajar con jóvenes, procurando su bienestar y desarrollo. A continuación, dos profesores de liceos municipales públicos y con bajos resultados de aprendizaje comentan lo anterior:

(...) entonces, la vocación provoca esta reflexión, uno siempre busca el bienestar de los chicos y eso te mueve a cuestionarte, permanentemente, lo que te haces también mejorar. Aquí, uno llega a una sala donde nadie “pesca”, es complicado, pero eso mismo, lo hace a uno pensar en otras alternativas (...) por ejemplo, ahora último hice laboratorios y entonces...íbamos mucho al laboratorio, pero me empezaron a “apretar” con los contenidos y ya deje un poco esa actividad de lado (...)PG10. -2013.docx - 71:6

(...) si la vocación, igual yo pienso que cuando tú haces algo con vocación y te gusta lo que haces, vas a reflexionar constantemente y vas a tratar de cambiar y mejorar. Esto es importante aquí, porque igual hay profesores que siempre está pensando o mirando en menos a este tipo de alumnos. Yo creo que todos podemos, todos somos capaces, yo siempre les levanto la autoestima y acá hay hartos chicos que han llegado a la universidad y eso es un logro para nosotros (...)PG12- 2013.docx - 73:12

A partir de lo anterior, ha quedado claro que la vocación docente predispone a la reflexión y al mejoramiento permanente del propio desempeño. Pero, ¿qué sucede cuando no se tiene o se ha perdido esta vocación? Según los profesores guías, se acentúa la tendencia a desarrollar clases rutinaria y también, los profesores se muestran más indiferentes. En ese sentido, se destaca la expresión “nada te conmueve” que usa una profesora para referirse a la falta de vocación. Esto se relacionaría con la falta de desequilibrio técnico o pedagógico que explicaría la falta o escasa reflexión docente.

(...) profesores que no les gusta lo que hacen, gente que esta acá, en cierto modo, porque no pueden estar en otro lado. No quieren cambiar, porque ya ven que se metieron acá están esperando que el sistema los eche (...) Es dramático lo que te comentaba y realmente tenemos situaciones que año tras año hacen exactamente lo mismo, no hay ninguna mejora y no se puede hacer nada (...) es lamentable por los estudiantes que vienen aquí, que tampoco tienen otra opción (...) PG6- 2012.rtf - 37:2

(...) yo creo que por el cansancio y porque al final pasan los años, las generaciones se van, siempre tantos problemas. Yo creo que se le va perdiendo cariño a la profesión y por eso, se tiende a la rutina y nada te conmueve (...) haces el mínimo esfuerzo, te quedas ahí no más (...).PG. 11-2013.docx - 72:21

En las conversaciones sostenidas con los profesores de los centros educacionales, se enfatizó la importancia de estimular la vocación en los programas de formación para profesores. Esto resulta muy importante cuando se reconoce que es un facilitador de la reflexión. Así, ante la falta de vocación docente se observó una docencia más rutinaria, que desanima y no estimula su desarrollo profesional.

Eso debería ser una condición para formarse como profesor. Si el chico está estudiando pedagogía por vocación va a tener esa particularidad, cuestionarse y superarse (...) si le gusta lo que hace, habrá una relación estrecha entre vocación y la reflexión. Si no tengo interés por los estudiantes, me quedo ahí “no más” y hago siempre lo mismo y me voy desmotivando y desesperanzando (...) en cambio, si estoy implicado con ellos, eso me mueve a hacerlo mejor y voy desarrollando mi tarea, mi profesión (...) PG 13. 2013.docx - 68:17

Los profesores universitarios concordaron con los profesores guías, respecto de la diada vocación y reflexión. Agregaron, que la enseñanza, como una práctica social, va más allá de la trasmisión de contenidos disciplinares, favorece procesos de reflexión orientados al logro de metas formativas y o educativas. Así, en la medida que mayor es la vocación del profesor, mayor la probabilidad de reflexión y mejoramiento de la práctica docente.

(...) yo creo que la reflexión tiene que ver con que a “uno le guste o no le guste lo que hace” y yo creo que entender la educación en su sentido más amplio. Es decir, esa carga social tan fuerte, que si nos decidimos a hacernos conscientemente profesores, tenemos que saber asumir eso también. Asumir la diversidad, asumir nuestro trabajo con responsabilidad social y con humildad, darse cuenta que tenemos una tremenda tarea formativa y esa perspectiva en el quehacer potencia la reflexión.(...) PU6-.rtf - 39:21

(...) Ahí viene el tema de la vocación, es decir, los estudiantes deben preguntarse ¿para qué estudio esto? Ustedes ingresaron a Pedagogía porque así tendrán un trabajo con la cual se van a ganar “los porotos” y listo. Perfecto van hacer su trabajo y listo y su preocupación está ahí. Otra cosa, es entender que la tarea del profesor es formar para la sociedad y desde la sociedad y eso, sí que te hace pensar en tu responsabilidad social (...) Ahí yo veo que la vocación se une a la reflexión permanente (...)

 PUI- 2013.docx - 62:13

El análisis transversal de la vocación docente permite afirmar, que ésta es reconocida como un factor que estimula la reflexión, tanto por los estudiantes como por los profesores y en términos generales, es el factor mencionado por los informantes.

Vinculación entre profesor y estudiantes

Los practicantes manifestaron que la vinculación con los estudiantes acentúa la reflexión docente. Así, en la medida que el profesor conoce más a su alumnado, aumenta la vinculación con ellos y esto, explicaría que se provocara mayor reflexión sobre el sentido de la docencia.

(...) Así, una de las cosas importantes que se generó en mí y que me permitió desarrollar una buena práctica profesional, fue el aspecto relacional que yo le di esta práctica. El acento en lo afectivo y obviamente el conocer más a los estudiantes me hizo reflexionar más y querer mejorar mi trabajo en función de los estudiantes y las metas formativas (...) E23-.docx - 59:6.

(...) yo creo que lo fundamental es la relación con el estudiante (...) Creo que eso hace cambiar la forma en que ellos ven su propio aprendizaje y eso es muy importante y muchas veces los profesores no lo valoran. Yo me vi reflexionando más en la medida que se iba haciendo más fuerte la relación con los estudiantes y obvio, que también eso fue acompañado de un cambio (...) todo fue mejorando (...) E14-.docx - 49:47

Igualmente, los resultados muestran que a mayor vinculación del practicante con los estudiantes, existe más probabilidad de experimentar desequilibrio pedagógico o instrumental que es necesario para el surgimiento de la reflexión docente y el cambio.

(...) Y creo, que en esta práctica se construye una relación distinta que implica conocerlos y comprometerse con ellos. Esto porque el tiempo que pasa uno en el colegio es distinto e interactúa no solo en la sala, sino en todas las instancias que da el colegio. Para mí, eso causó la reflexión, uno revisa lo que hace, vuelve a pensar hasta lograr encontrar más pertinencia según los estudiantes que tiene a cargo (...) P 8: Focus Group 6 2014-.rtf - 8:62

(...) uno va teniendo un vínculo con los estudiantes a medida que avanza la práctica (...) Hay un afecto de eso, antes era una estadía a la semana nada más, ahora se está a cargo del curso...y uno, por eso mismo, empieza a reflexionar más (...) se trata de una relación distinta y tiene que ver no solamente con el tiempo, sino con un compromiso mayor con tus estudiantes y eso te hace observar, tomar consciencia de lo que pasa, comparas con lo que te has propuesto y eso te hace pensar, dudar, cambiar (...) E8-2013.docx - 47:19

Se pudo comprender que la vinculación está mediada por el tiempo de permanencia en el centro escolar. Este tiempo no solo se refiere a las horas de trabajo en el aula, sino también

a la interacción en otros espacios institucionales. Es importante destacar que los estudiantes empiezan a valorar esta dimensión relacional como parte del trabajo del profesor.

Yo creo que la cercanía con los estudiantes (...) voy ser repetitiva (...) el tiempo que uno pasa con los estudiantes creo que causa muchas cosas, entre ellas la reflexión. En esta práctica es notorio el aumento de ese tiempo dedicado a estar en el centro de práctica y eso fortaleció mi relación con los estudiantes (...) P 8: Focus Group- 1- 2013.rtf - 8:87

Es que ahora uno está mucho más tiempo con ellos y eso hace que uno se comprometa más con ellos (...) empieza a conocer sus problemas más de fondo (...) comprendes más y eso, fortalece el vínculo y comprende más su comportamiento o las cosas que hace durante la clase. Yo interactué más con ellos (...) conocí sus historia en el colegio y eso va fortaleciendo la relación y uno lo entiendo como parte del trabajo del profesor.E-21- docx - 40:41

A sí mismo, los profesores universitarios coinciden con los practicantes y reconocen que, una mayor vinculación con el alumnado, moviliza mayores procesos de reflexión y disposición al mejoramiento de la enseñanza, con énfasis en criterios formativos.

(...) en esta práctica más reflexiva es más notorio que se genera una mayor implicación, y también, mayor compromiso con los alumnos. Este compromiso, los hace observar más...estar más conscientes y entonces pensar más (...) generando el deseo de cambiar más. Y lo otro, que yo me doy cuenta es que estos estudiantes, al estar más implicados, están más dispuestos al cambio (...). PU 4-2013.docx - 63:41

(...) estar más en el colegio genera una mayor implicación, y esto provoca un mayor compromiso con ellos, y el compromiso, los hace cuestionarse más y querer cambiar más. Y lo otro, que yo me doy cuenta, es que estos estudiantes al estar más implicados hay más probabilidades de cambio sostenido en el tiempo (...) P65: PU 5 -2013.docx - 65:12

Además, establecieron una notoria relación entre vocación e implicación, señalando lo siguiente:

(...) Lo otro es que descubren que la implicación con los estudiantes los incentiva a pensar más en los estudiantes y por lo tanto, en lo que hacen. Finalmente, en la medida que mayor es la vocación tienden a pensar más en su enseñanza en la perspectiva de los estudiantes (...) PU2 2013.docx - 62:40.

Yo creo que si (...) y está ligado en cualquier profesión (...) es cosa de pensarlo, si uno está en algo que le gusta (...) tenga buen sueldo o mal sueldo, uno se involucra y lucha por hacerlo mejor. Los chiquillos se dan cuenta de la vocación del profesor y se unen más al profesor. Además, uno reflexiona, constantemente, y quiere salir delante y transmitir eso.PG8- 2013.docx - 69:19

Los antecedentes anteriores, podrían servir de base para recomendar el desarrollo de práctica profesionales con un aumento progresivo de tiempo, a fin de estimular una mayor vinculación y también, cuestionar la vocación docente en los futuros profesores.

11.3.2. Nivel institución escolar

A nivel institucional, se observó que los facilitadores de la reflexión son: la reacción de los estudiantes en el aula, los resultados de aprendizaje deficientes y el fracaso de las actividades. Además, la experiencia de práctica en contextos escolares diversos y especialmente, la experiencia de desarrollar práctica en contextos escolares vulnerables.

11.3.2.1. Factor de resultados

Se refiere a facilitadores de la reflexión que se relacionan con el resultado de la acción profesional y por ello, tienen que ver con el cuestionamiento que surge después de la acción docente.

Reacción de los estudiantes

Los practicantes reconocieron más consciencia de la reacción que tienen los estudiantes durante la clase, en comparación con otras asignaturas de prácticas en que se ven más centrados en sí mismo. De este modo, en función del comportamiento de los alumnos, se desencadenó el desequilibrio técnico y/o pedagógico y con ello, surgió el cuestionamiento y la necesidad de cambio en el mismo momento.

(...) en esta práctica he estado más centrada en observar a los niños y me he dado cuenta que la rutina con ellos no sirve. Uno se da cuenta porque uno mismo ve las caras de los niños, entonces si trabajamos del mismo modo todos los días (...) su comportamiento es el desinterés y, uno los observa y eso provoca tensión, uno se cuestiona y sabe que debe cambiar (...) E14-2013.docx - 49:21

(...) a medida que avanzaba la práctica, yo creo que mi reflexión se fue centrando más en los efectos de lo que yo hacía en el aula en los chicos y centrada en sus necesidades. En función de eso, fui incorporando cambios muy de a poco. Ese fue un cambio porque antes yo estaba más centrado en mí mismo y en mi desempeño (...) E13--2013.docx - 52:26

Así, aumentó la reflexión durante la clase y el planteamiento de pregunta relacionada con los efectos de la actuación profesional en el aula, en lugar de limitarse a una autoevaluación.

(...) ahora, yo pienso más durante la clase en los intereses que ellos tienen y por eso, ahora a mí me importa menos mi actuación personal durante la clase y me interesa más la reacción de los estudiantes. Me focalizo en ellos, que estén interesados en lo que están aprendiendo y que aprendan

de verdad. He notado que aumentó mi reflexión durante el desarrollo de mis clases en comparación con las prácticas anteriores, en que el cuestionamiento era más frecuente al término de la clase (...) E22--2014.docx - 52:26

(...) yo creo que fue más frecuente el tipo de pregunta más centrada en los efectos de mi actuación en los estudiantes. Uno se pregunta más (...) ¿si se está respondiendo a las necesidades de los estudiantes? y además, ¿estoy mejorando mi enseñanza en la perspectiva de los estudiantes? Como que a veces deje de lado las prioridades del colegio, para centrarme en lo que les servía a los chiquillos en su vida, en su día a día (...) E8-2013.docx - 47:22

De este modo, paulatinamente, los alumnos se constituyeron en el centro del proceso de enseñanza, siendo importante observar el efecto de las acciones didácticas y pedagógicas desarrolladas en la clase.

(...) Creo que lo más característico que tiene una práctica profesional con un enfoque reflexivo, es la preocupación que se tiene por el alumno, por cuestionarse todo lo que se hace y observando los resultados de lo que se propone hacer en clases, es decir, aumenta el interés por ver si lo que realiza tiene algún efecto, y si ese efecto es positivo o negativo, y si es negativo preguntarse, surge la tensión y uno se cuestiona ¿Por qué? ¿Qué está fallando? (...) E24- 2014..rtf - 24:1

... pero, en fondo lo que me hace pensar es lo inesperado, por ejemplo la reacción del estudiante ante mi clase. Si yo veo que en ellos no hay interés, me detengo y pienso, ¿cómo revertir la situación? Si converso con ellos y veo que me entienden, continúo. Esto a mí, ahora, me ha pasado durante clase, antes no era consciente de esto y seguía “no más” con mi planificación, “cero cuestionamiento”, la idea era cumplir con la planificación. (...) P 8: Focus Group 6- 2014.rtf - 8:117

Así, en función de lo que se percibe, se produce el desequilibrio técnico instrumental y/o pedagógico, generando las condiciones para desencadenar procesos de cuestionamiento y la necesidad de cambio durante el curso de la acción en la clase.

(...) observando siempre lo que ocurre en la sala de clases y pienso sobre lo que está sucediendo en la clase como un sistema. Observando, por ejemplo, yo me di cuenta que estaba dando “la soberana lata” y eso me hacía reflexionar y cambiar. O también, el hecho de que yo creo que lo estoy haciendo super bien, pero realmente no están entendiendo nada y si uno observa la reacción de los estudiantes y se da cuenta de ello, se produce ese descontento y tienes que reaccionar. Esto yo lo fui aprendiendo con el tiempo, no fue de la “noche a la mañana” (...) PG6.A.rtf - 39:19

Con tantos años haciendo clases, supongo yo, que aprendí a incorporar cambios durante el desarrollo de mis clases. Te explico, yo, normalmente, en la misma clase reflexiono, a raíz de lo que pasa (...) me doy cuenta o trato darme cuenta qué está pasando y de lo que yo esperaba. A veces, uno se da cuenta, “la cara que van poniendo los chicos”, de inmediato cambio de actividad. Les propongo un ejercicio y voy, me acerco a uno de ellos y trato de comprender lo que está pasando (...) a veces solo ahí me dicen, no entiendo nada, no entendí nada (...) y entonces, tengo que hacer algo y siempre encuentro la forma de revertir la situación. PG8.-.rtf - 37:3

Resultados deficientes en el aprendizaje

Uno de los principales facilitadores de la reflexión, según los profesores guías de los centros de práctica, fueron los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esto, especialmente, cuando se trató de resultados que no respondieron a la expectativa que se tenía del proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede deducir, que en tales circunstancias se ha producido un desequilibrio que determina el surgimiento de la reflexión docente.

(...) Sobre todo de repente, cuando sorpresivamente los resultados de las pruebas, a veces te deprimen porque “pucha” no aprendieron nada. Uno de desestabiliza y se pregunta ¿qué pasó? ¿Qué debo cambiar? Además, ahora nos cuestionan más porque te exigen resultados y te presionan con la cobertura curricular. Antes nunca nos pedían eso, ahora debes pasar todos los contenidos del programa y en un liceo como este, eso es muy difícil (...) PG3.rtf - 44:15

(...) A ver, lo más común que provoca reflexión tiene que ver con los resultado de una prueba, tú te das cuenta cuando revisas una prueba, que el tema no funciona, ya, entonces, ahí va una reflexión (...) pero a lo mejor esa va muy atrasada, es una reacción y aquí, necesitamos adelantarnos a los hechos (...) PG7.rtf - 37:3

Es interesante observar cómo profesores experimentados, a partir de resultados no esperados, reflexionaron y trataron de revertir la situación a través de un cambio, constituyéndose la experiencia diaria del profesor en un escenario que estimula el aprendizaje profesional.

(...) es que tú como profesor frente a un resultado que tú no esperas, no dices, “bueno, ellos no estudiaron”, sino que “yo aquí tengo que hacer un cambio” y en eso, en el fondo tiene que ver con un proceso reflexivo que me ayuda a aprender desde la práctica (...) PG7. S.rtf - 38:8

(...) hago una prueba y al ver los resultados, veo que el concepto no quedo claro y me digo esto no debí explicarlos así (...) y empiezo (...) a cuestionarme lo que hago y lo veo en la nota la evidencia de eso. Yo digo tengo que hacer un cambio y así voy aprendiendo de los procesos de enseñanza y también de aprendizaje (...) PU2- 2013.docx - 67:19

Finalmente, el análisis transversal de los datos evidencia que los estudiantes de ambas asignaturas de práctica y los profesores guías reconocen que facilita la reflexión los resultados deficientes de los estudiantes.

Fracaso de actividades en el aula

El análisis transversal de los datos mostró que todos (practicantes y formadores) coinciden que cuando fracasan las actividades se produce la reflexión, siendo el tercer factor más mencionado entre los informantes.

Así, los practicantes indicaron que el fracaso de lo planificado fue una de las condiciones más importantes en la generación de cuestionamiento y/o dudas sobre la calidad de su desempeño docente.

(...) cuando hice mi primera clase con el segundo año F., todo fue de mal en peor. Esta era una clase que había hecho en otros liceos, pero aquí no hubo resultados, no hubo nada, fue totalmente un fracaso y eso, fue tan fuerte que me hizo reflexionar, me cuestionó la forma de preparar y hacer mis clases (...) Si el fracaso hubiera sido parcial, pero aquí la tensión fue máxima. Por eso, el cuestionamiento fue tan profundo y el cambio fue necesario (...) E1.rtf - 1:26

(...) yo creo que el fracaso me hizo como reflexionar a mí misma y me di cuenta que algo estaba sucediendo. Yo tenía que “despertar”, tomar las riendas de la situación y cambiar porque si no, las cosas iban a seguir mal. Yo creo que tuve que pasar por una situación conflictiva fuerte para poder reflexionar y comprender mejor a los alumnos. Yo cambie de mirada y ya el fracaso era desde una mirada con y desde los estudiantes (...) E2-.rtf - 34:15

Por su parte, los profesores universitarios manifestaron que el fracaso generó desequilibrio y por tanto, reflexión, reafirmando que estos transitaron desde una mirada intrapersonal (reflexión centrada en la efectividad de sus estrategias) a una perspectiva interpersonal, en que la reflexión se focaliza en la repercusión y/o implicancias de la acción docente en los estudiantes.

(...) en el taller los estudiantes comentan que el fracaso es clave para la reflexión que surge cuando ellos están haciendo clases. Además, ese fracaso pasa de estar centrado en la falta de efectividad de las estrategias utilizadas a un fracaso centrado en el efecto de esas estrategias en los estudiantes en el aula (...).El fracaso personal referido a “que a mí me resultó bien mi clase o no, pensaban en que era bueno o malo”. Pero hay otro tipo de fracaso, que tiene que ver con que, ¿hasta qué punto al otro le hace sentido esta clase? Es decir, centrarse en observar las consecuencias de mi acción en los alumnos (...) PU 1-.docx - 62:38

El fracaso, también, fue reconocido por los profesores guías como una condición que produce cuestionamiento sobre la pertinencia de las prácticas de enseñanza. Además, se refirieron a la vocación como elemento desencadenante de estos procesos.

(...) Yo de acuerdo a lo que he vivido hay dos cosas que motivan la reflexión, cuando las técnicas que uno implementa no funcionan (...) a veces se derrumban las teorías (...) y simplemente no se logra el objetivo. En segundo lugar, darse cuenta que la clase no tiene ningún sentido para ellos (...) entonces hay que pensar más en los estudiantes, en sus intereses, sus necesidades (...) tiene que ver más con lo pedagógico (...).PG13. 2013.docx - 68:14

(...) a mí me pasa y creo que a la mayoría de los profesores les pasa (...) Por ejemplo, que a veces uno no logra interesarlos con los contenidos (...) como se dice “no dan ni la hora” y fracasa la actividad. Entonces “cerramos el cuaderno” y me pregunto en el instante, ¿cómo los motivo? o ¿cómo los intereso?, trato de buscar una experiencia que sea interesante para ellos, que les llame la atención (...) Pero ahí uno ve que el fracaso provoca reflexión y nos predispone al cambioP70: E2-PG. SANDRA PG.10. 2013.docx - 71:7

11.3.2.2. Factor contextual

Se refiere a características de los contextos escolares en que el estudiante desarrolla su práctica profesional en un momento dado y también a la diversidad de contextos en que desarrolla esta experiencia en su trayecto formativo en el campo de la formación práctica.

Prácticas en diversos contextos

A nivel de la institución escolar, se pudo advertir que la experiencia de los estudiantes en diversos centros de práctica constituye un factor que estimula la reflexión según la percepción de todos los informantes y especialmente, esto fue reconocido por los estudiantes de la asignatura de práctica profesional.

De acuerdo a los resultados, se podría entender que: cuando un estudiante se enfrenta al desafío de hacer clases en diversos escenarios educativos, aumenta la probabilidad de que se produzca el desequilibrio (técnico o instrumental). Esto a raíz de que cada escuela exige distintas respuestas, adaptaciones y conocimientos profesionales y en esta perspectiva, se acentuaría la reflexión docente.

(...) Sí, ahora lo veo, el estar en distintos escenarios educativos estimula la reflexión docente y el aprendizaje en la práctica, porque los chiquillos tienen diferentes experiencias, perspectivas, metas y uno debe responder a ello de distinto modo. Así, uno va comparando las experiencias, se va cuestionando y aprendiendo de ello. Cuando más aprendí, fue cuando cambié, a menudo de centro escolar, al inicio de mi profesión. Por eso, yo recomiendo a las instituciones formadoras de profesores que se preocupen de este tema (...) PG1- 2012.docx - 71:8

(...) Yo siempre le comento a la estudiante en práctica que este es un buen colegio, pero que tiene que pasar por otras experiencias en otros colegios. Eso le ayudará a aprender, a observar, a reflexionar y a cambiar las metodologías de acuerdo al contexto (...) Por ejemplo, cambiar los ejemplos y llevar su clase a la realidad de los chicos. La meta es lograr que los estudiantes se vayan motivando (...) porque de lo contrario los tienes a todos durmiendo en clases y esa no es la idea (...) PG9-.docx - 61:7

Por otra parte, los practicantes plantearon que al cambiar de escenario escolar, también varía el objeto de la reflexión, el que depende de las características de los estudiantes y su contexto.

(...) en mi caso, sobre todo en la última práctica (la profesional) era distinta la reflexión, yo no estaba en un colegio con alto grado de vulnerabilidad. Aquí era distinto, los niños realmente estaban interesados por aprender (...) considero que era muy distinto y uno cuando conversaba con la profesora guía, hablábamos de temas relacionado con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Yo creo que si hubiera estado en otro contexto, por ejemplo en un colegio vulnerable, nos habíamos estado preguntando por otras cosas ¿Porque este niño no viene a clases? ¿Porque no aprende? Otros temas (...) como que se diversificó mi reflexión (...) E6-2012.rtf - 18:19

(...) antes de la clase yo pienso en distintos aspectos y depende del contexto en que esté, por ejemplo en el colegio en que me tocó ahora, mi foco fue generar un buen clima de aula (...) en generar una buena empatía. Porque eso es lo que cuesta en este colegio, porque como hay un conflicto constante entre los estudiantes con dirección, con el profesor (...) lo primero que hay que hacer es tratar de lograr un buen clima de aula. Porque ellos no van comprender lo que se les está enseñando y los resultados van a seguir siendo deficientes (...).En otros colegio podría ser un aspectos metodológicos, qué actividad usar en función de cómo aprenden mejor y eso sería lo principal, porque se supone que el clima es el adecuado (...) P32: E10-2013.docx - 32:11

Cabe destacar que, los estudiantes de pedagogía reconocen que la reflexión se acentúa cuando cambian de contexto y que esto además, favorece el aprendizaje y el desarrollo de la habilidad para cambiar según el escenario escolar.

(...) yo me di cuenta que mi reflexión se acentúo cuando cambie de contexto escolar, entonces sería bueno que se vieran las dos realidades: colegios públicos y colegios particulares subvencionados. O sea, que se lograra una visión completa (...) entonces uno aprende a adaptarse en el futuro de mejor manera a cada contexto (...) así la reflexión se amplía y ayuda a desarrollar la habilidad para cambiar (...) PG 1- 2013.docx - 53:13 [

(...) yo creo por lo mismo (que el contexto variado provoca fracaso y con ello la reflexión) que es bueno que nos manden a distintos contextos, porque acentúa la reflexión y la habilidad para cambiar. Yo con lo de los videos soy más consciente de mis habilidades y además, puedo observar cómo voy mejorando (...) eso lo aprendí con la reflexión (...) P61: Focus Group 5- 2014.docx - 61:39

Es importante aclarar que el cambio de contexto, no solo se refiere a distintos escenarios socioculturales, sino también a los distintos cursos o niveles dentro de un mismo centro de práctica.

(...) Yo creo que la complejidad está dada por la diversidad de los cursos, niveles, sujetos y eso, también estimula la reflexión. Además, estos estudiantes eran distintos antes, todos se portaban bien, ahora es mucho más complejo (...) no sé tal vez, porque eran solo niños o niñas en la sala (...) E17-2013.docx - 35:41

(...) Aprendí que nunca hay una estrategia única para los estudiantes, de un curso a otro, todo cambia y entonces llegar a un consenso de hacer algo que a todos les guste es difícil. Esto te lleva a pensar constantemente, entonces esa diversidad te va estimulando a buscar cosas nuevas e ir probando (...) E16 -2013.docx - 34:43

Prácticas en contextos vulnerables

El análisis transversal de los datos, permite afirmar que todos los actores (estudiantes y profesores) reconocen que desarrollar una práctica pedagógica en un escenario escolar de alta vulnerabilidad, favorece procesos de reflexión, siendo más notorio en el caso de los estudiantes de la práctica profesional.

Así, los estudiantes que desarrollaron prácticas en establecimientos municipales con alta vulnerabilidad, experimentaron un incremento de la reflexión, debido a que las estrategias que en otros colegios resultaba exitosas, aquí perdían su efectividad, generando reflexión y la necesidad de idear nuevas formas de enseñanza.

(...) especialmente en mi practica VII y en práctica profesional, yo reconozco que la reflexión incrementó sobretodo porque enfrenté dos escenarios de ALTA vulnerabilidad, nada me funcionaba, era una lata la frustración y el fracaso, pero tenía que revertir la situación, especialmente por mis estudiantes (...) E11-2013.docx - 37:42

(...) yo creo que en los centros de prácticas más vulnerables, fracasan las actividades que a veces si funcionaban en otros lados y eso si te llega, te produce una emoción negativa que te lleva a reflexionar y si es fuerte, te obliga a cambiar (...)Focus Group-3 2013.docx - 61:38

Además, se pudo evidenciar que la reflexión que se da en establecimientos vulnerables, acentúa la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza para mejorar los resultados de aprendizajes en este contexto.

(...) Sí, de todas las prácticas que me han tocado, los colegios vulnerables con “cursos problemas”, fue como la primera vez que tuve que cambiar sí o sí (...) cuando tuve un “curso problema” era más difícil llegar a ellos, tenía constantemente que preguntarme respecto a la mejor forma de llegar a ellos (...) alguna cosa que fuera más llamativa o entretenida para ellos, para que se motivaran, que pudieran participar en mi clase y mejorar sus aprendizajes. Focus group 2-2013.docx - 62:11

Por su parte, los profesores del taller universitario, le dieron importancia a las prácticas en establecimientos vulnerables, reconociendo un mayor desequilibrio inicial, lo que causa reflexión y necesidad de mejorar la efectividad de la enseñanza. Además, esto es particularmente importante cuando se reconoce la región del Bío Bío con un marcado porcentaje de establecimientos vulnerables y, por lo tanto, los procesos de formación de profesores deben considerar experiencias en estos escenarios educativos.

Veamos a continuación en el cuadro 24 se presentan algunos comentarios que ilustran lo anterior:

Cuadro 24. Contexto vulnerable como factor de reflexión para estudiantes y profesores.

El profesor comenta lo siguiente:	El estudiante comenta lo siguiente:
<p><i>(...) por otro lado están los escenarios de vulnerabilidad en que no funciona lo que había planeado, lo que yo aprendí en la universidad (...) es más, no funciona nada. Lo bueno que tienen estos estudiantes es que el fracaso “no los tira para abajo” (...) ellos dicen “no, porque estoy a unos meses de ser profesor y, por lo tanto, debo superar esto” Lo hacen efectivamente, desarrollando procesos de reflexión que los llevan a nuevas formas de abordaje del trabajo pedagógico y didáctico. Por eso, deberíamos intencionalmente, incorporar dentro del plan de formación prácticas en este tipo de establecimiento y además, porque en la región este es el establecimiento que predomina (...)</i> P62: PG5- 2013.docx - 62:39</p>	<p><i>...también nosotros deberíamos estar mejor preparados para aulas complicadas, yo no me siento preparada para un aula de un centro educativo de alta vulnerabilidad. He leído cosas como estrategias, pero me da miedo llevar a cabo algo sin saber los pero y los contra de una estrategia, dado que no he estado en un liceo vulnerable como mis compañeros. Sé que se aprende mucho por lo que he escuchado de mis compañeros, pero yo no he tenido esa experiencia y creo que he perdido una gran oportunidad (...)</i> P 7: Focus Group3- 1- 2013.rtf - 7:41</p>

El análisis de co-ocurrencia mostró que “la vinculación de los estudiantes” (facilitador de la reflexión) se asoció con fracaso de las actividades (0,27) y la observación de la reacción de los estudiantes durante la clase. Además, la vinculación con los estudiantes también se asoció con uno de los efectos de la reflexión, el cambio de la acción docente (0,13).

Por otra parte, tal como se planteó anteriormente, desarrollar práctica en un establecimiento vulnerable constituye un facilitador de la reflexión y esto se puede explicar porque se asoció con el “fracaso de las actividades”, alcanzando un valor de 0,22 el índice de co-ocurrencia.

11.3.3. Facilitadores de la reflexión- institución universitaria

11.3.3.1. Factor metodológico

En el ámbito universitario, un importante facilitador de la reflexión fue el factor metodológico. Es así que el Ciclo de aprendizaje Reflexivo (CAR) fue valorado como una forma de trabajo que estimuló la reflexión docente y particularmente, se destacó que el análisis de videos de clases, el diálogo con los compañeros, y la “reflexión espejo”, son elementos claves que estimulan la experiencia reflexiva en las respectivas asignaturas de práctica pedagógica.

El enfoque de esta práctica fue distinto. Primero fue más tangible (...) por una parte, viendo su actuación grabada y observar te hace tomar conciencia y te desestabiliza, estimula la reflexión y la problematización de la acción docente en el aula, desde la perspectiva de lo que se espera de una buena clase. E25-2013.docx - 47:11

Por lo menos para mí, verse en el video fue impactante, porque uno se da cuenta de las deficiencias o competencias que uno tiene y estando en el lugar, uno no se da cuenta de cosas que pasan inadvertidas para uno, pero luego de ver y reflexionar (...) uno dice: bueno, (...) estoy bien en esto y esto debo mejorarlo. Focus Group 1- 2012.rtf - 8:107

Análisis de video individual

La observación de videos para la mayoría de los estudiantes, constituyó un facilitador de la reflexión, acentuándose en la práctica profesional. Al observar el video de la clase, los estudiantes experimentan un “distanciamiento simbólico de sí mismo”, siendo su propia práctica la que desencadenen procesos de cuestionamiento y/o reflexión. En otras palabras, el distanciamiento simbólico de sí mismo, permite transformar la propia actuación en un objeto de reflexión, que provoca desequilibrio y, en consecuencia, se experimenta la reflexión.

(...) A mí me sirvió verme en el video, porque me di cuenta de cosas que no me imaginaba de mí mismo hasta que me vi. Uno al verse es como si estuviera viendo a otro, es como tomar distancia, entonces, esa experiencia da otra visión y me doy cuenta, por ejemplo, que puse hincapié en cosas que no eran tan importantes(...)P 8: Focus Group- 2- 2013 rtf

(...) lo que provocó en mi esa reflexión, fue verme (...) Si. Completamente (...) .porque me senté, vi, y “me vi ajena” como que la persona que estaba ahí grabada no era yo. Si no que dije, ¿qué es lo que hace bien? y ¿qué es lo que no hace bien? Así me sentía al mirar el video y me di cuenta, de que hay hartas cosas que no hago y me ayudó a levantar mi plan de mejoramiento y a conocerme mejor (...) E26 rtf - 4:5

Es interesante destacar que los estudiantes comentaron que todos tenemos una representación de la propia actuación, pero al contrastarla con la filmación, se origina el desequilibrio que produce la reflexión docente. Además, la observación de videos aumentó el conocimiento de sí mismo y de la clase, estimulando procesos de reflexión.

(...) Por lo menos verse en el video para mí fue impactante, porque uno se da cuenta de las deficiencias o competencias que uno tiene y estando en el lugar uno no se da cuenta. Es como tomar conciencia respecto de lo que uno cree de sí mismo y lo que realmente es (...) pasan cosas inadvertidas para uno, pero luego de ver y reflexionar (...) uno dice bueno esto era así o estoy bien en esto y en esto no y hay que cambiarlo (...). En la medida en que uno constata más diferencias, la tensión es mayor y se necesita cambiar (...) Focus Group- 1- 2013

(...) Y al verme en el video fue impactante porque ahí me di cuenta que no eran las cosas que yo pensaba las que yo hacía. Entonces, era como “lo estoy haciendo todo mal y yo pensé que lo estaba haciendo bien”, entonces ahí uno siempre se preguntaba así misma si uno lo estaba haciendo bien o no (...) me cuestiono verdaderamente ¿y no pude descansar hasta ver algo diferente en el video. E27. 2014 rtf.30:20.

De lo anterior, se podría deducir que el impacto de la observación de videos depende del nivel de autoconocimiento del estudiante, así los estudiantes que tienen un menor conocimiento de sí mismo, experimentarían una mayor reflexión.

Además, se puede suponer que en la medida que los estudiantes observan más videos de sus clases, aumenta su autoconocimiento y con ello, pueden mejorar su desempeño docente a partir de ciclos sistemáticos de observación- desequilibrio instrumental y/o pedagógico/ reflexión- cambio- autoconocimiento. Esto fundamentaría el uso del video como un recurso facilitador de la reflexión y del cambio, durante la formación inicial de profesores y en la formación continua de estos.

Es fuerte verse uno (...) y ver que no es lo que uno piensa de sí mismo. Yo al verme me sentí mal, me tensionó ver lo que hacía y que era distinto a lo que creía y eso, me hizo reflexionar y me movilizó hacia el cambio (...) E21-. 2014 .rtf - 5:5

Yo creo, que verse en el video estimula la reflexión y el cambio porque uno está evidenciando, es como un espejo, está evidenciando lo que uno es. O sea, no es que alguien te cuente una versión, sino ahí estás tú mismo, tú eres el que observa y evalúa (...) E1 -2013.docx-40:28.

Por otra parte, la observación de los videos desde una perspectiva interpersonal permite visualizar la clase como un sistema de interacciones sociales y pedagógicas, mientras que

desde una perspectiva intrapersonal proporciona información sobre el propio desempeño docente.

*(...) Sí, es súper importante porque así como le dije uno se va dando cuenta uno mismo de lo que uno está haciendo mal y bien en clases, sobre todo si la grabación es de todo el curso, porque uno ve ahí las caras de los jóvenes y uno dice "chuta" quizás mi clase fue muy aburrida o quizás mi clase no interesó en nada, porque, entonces ahí uno se da cuenta de que "la cosa" no tiene que ser tan estructurada, sino que hay que preguntar a los chiquillos cuáles son sus intereses (...)*E7- 2013.docx - 52:3

(...) en una práctica profesional con un enfoque reflexivo hay preocupación por verse a sí mismo, cuestionándose todo lo que hace y observando los resultados de lo que hace, es decir, aumenta el interés por ver si lo que se realiza tiene algún efecto, y si ese efecto es positivo o negativo y si es negativo preguntarse ¿Por qué? ¿Qué está fallando? (...) E-23- 2014 BARBARA.rtf-34:21.

Análisis de video entre pares

El análisis de los videos entre pares fue valorado por los practicantes como un facilitador de la reflexión, acentuándose aún más en la práctica profesional, según lo que se puede observar en el análisis transversal de esta categoría.

Además, los practicantes reconocieron que el análisis de los videos con los compañeros provocó reflexión a partir de aspectos de la práctica docente de los que no eran conscientes y que se visibilizaron al analizar sus clases con sus compañeros.

(...) que un compañero te pueda observar el video estimula la reflexión en uno porque te provoca un conflicto con uno mismo al darte cuenta también de ciertas cosas, de nuestras carencias que a veces nosotros no nos damos cuenta y parece que si te lo dicen otras personas te llega más (...) te cuestiona más (...) E-4- 2012.rtf - 19:43

(...) yo creo que lo que gatilló la reflexión fue la instancia en que teníamos nosotros que ver los videos con los compañeros, yo creo que eso fue un aspecto súper positivo para nosotros, se generó reflexión sobre aspectos que individualmente no nos planteábamos (...) E8 - 2013.rtf - 18:43

Por otra parte, la naturaleza de la reflexión que se suscita producto de la observación de videos de clase entre pares, develó interesantes relaciones entre reflexión y la necesidad de cambio de la práctica docente. Esto es, cuando los estudiantes reflexionaron con los compañeros fue más frecuente experimentar la necesidad de cambiar.

(...) Cuando veían con mis compañeros mi video (...) eso es distinto porque es interesante saber los errores que me ven ellos (...) es una mirada más objetiva y no personal (...) tomé conciencia y entonces, eso enriquecía el proceso de reflexión y además, fue claramente una presión más para comprometerse con un cambio (...) como que cuando los compañeros te hacían observaciones había que cambiar si o si (...) E11-2013.docx - 29:25

Lo anterior queda, también, fundamentado en el índice de co ocurrencia igual a 0,41 que se observó, entre las categorías la observación de videos entre compañeros y el surgimiento de la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza que resultan deficientes, conforme al tipo de reflexión que prevalece en los respectivos estudiantes.

Además, se observa, que quien es objeto de la observación, experimenta por una parte, la confirmación de la propia percepción sobre su actuación docente cuando su nivel de autoconocimiento es alto. Pero, en otros casos, el diálogo con los pares devela aspectos de la práctica que no eran conscientes para el propio estudiante, aumentando su autoconocimiento. De este modo, el compañero -observador se transforma en un catalizador de nuevos procesos de desequilibrio técnico instrumental o pedagógico, tal como se había planteado anteriormente.

(...) la conversación con mis compañeras, ver como la hacían las demás. Porque uno por lo menos a mí, yo juraba que lo hacía bien, pero después del comentario del resto, “que te decían: es que sabes (...) ¿Qué quisiste hacer? ¿cómo se podría hacer mejor? (...) te dejaba pensando porque yo soy harto crítica (...) Me sirvió mucho para ver cosas que por mí misma no podía percibir de mi propia actuación y no habría podido cambiarlas porque no era consciente de ellas (...) E5- 2012 VALERIA .rtf - 6:6

Muchos de los estudiantes manifestaron que con la ayuda de sus compañeros descubrieron aspectos de la propia actuación que se situaban en una “zona ciega”. Afirmaron que no les permitía tomar conciencia de ello y por lo tanto, era difícil que se constituyeran en objeto de cambio o mejoramiento.

(...) que un compañero te pueda de cierta manera cuestionar o hacerte reflexionar sobre tu labor es bueno porque te hace como entrar en cierta manera en conflicto con uno mismo y darse cuenta también de las cosas, de nuestras carencias y nuestras falencias que a veces nosotros no nos damos cuenta, entonces es necesario a veces verlas o que otras personas las digan y hacerte más consciente de ello (...) E6- .rtf - 34:49

Lo anterior, también, se fundamenta en la co-ocurrencia entre “observación de videos con compañeros” y el “aumento del nivel de autoconocimiento o mayor consciencia sobre sí mismo”, alcanzado un valor de 0,42.

Por otra parte, los aspirantes a maestros reconocieron que la exposición pública de las percepciones, respecto de su propia actuación, aumentó su compromiso para trabajar en un cambio.

(...) Cuando veían mis compañeros mi video, eso es distinto porque es interesante saber los errores que me ven ellos. Es una mirada más objetiva. Y además, había cosas que yo no veía y que solo cuando me lo dijeron los compañeros tomé conciencia y entonces, eso enriquecía el proceso de reflexión. Por ejemplo, como que cuando yo me veía en el video no me fijaba mucho en algunas cosas como que uno se mueve mucho (...) había otras cosas que me aportaron ellos a mi reflexión (...) Además, como se decían en el grupo el compromiso con el cambio tendía a ser mayor (...) había que cambiar (...) a todas como que nos pasó eso (...) E13 -2013.docx - 47:28

(...) que un compañero te pueda de cierta manera criticar o hacer reflexionar sobre tu labor es bueno porque te ayuda a darte cuenta de ciertas carencias y falencias, que a veces nosotros no nos damos cuenta y que es necesario hacerse consciente de ello y por eso es importante que otras personas lo expresen para iniciar un cambio en ese sentido. En el fondo el otro te hace como entrar en un conflicto y te compromete con un cambio debido a que esto se suscita en un contexto público (...) E2 - 2012 -.rtf - 34:49

Respecto de lo anterior, se observó que índice de co-ocurrencia entre “la necesidad de cambiar” y la “observación de videos con los compañeros” tiene un valor es de 0,41. Esto respaldaría lo descrito por los estudiantes, que afirman que perseveran más en el cambio cuando se ha reconocido la deficiencia en un análisis de clases desarrollado con los compañeros del taller de práctica profesional.

Por otra parte, se observó que las deficiencias comunes entre ellos, bajó la ansiedad y aumentó la búsqueda conjunta de acciones de mejoramiento, favoreciendo la indagación, la experimentación y el mejoramiento de la actuación, en base a lo que se van aprendiendo producto de este aprendizaje conjunto.

(...) lo que más me gusto fue la reflexión con los compañeros, ósea, los sentí como más cercano a mí. Si decir estoy en la misma situación que el otro, no soy la única que tiene estas deficiencias, creo que a todos nos ha pasado lo mismo y estamos todos con el ánimo de cambiar algo (...) E16-. 2013. docx - 49:29

(...) si, me paso al ver algunos videos que, “yo creía que tal vez solo en mi curso habían alumnos durmiendo”, pero no era tan así, porque vi en otros videos alumnos que estaban totalmente

desinteresados en la clase. Entonces, esas son cosas como que bajan la ansiedad y nos dicen, realmente no soy la única... hay más compañeros en la misma situación y entre todos buscamos ideas, experimentamos propuestas y fuimos aprendiendo en el grupo de taller (...) E11 -2013.docx - 48:20

En síntesis, la observación de videos entre iguales aumenta el nivel de conocimiento de sí mismo respecto de habilidades docentes, actitudes y modos de instalarse en el aula. En la medida que esto provoca mayor desequilibrio instrumental o pedagógico, se asociará a una mayor reflexión y probabilidad de acciones que movilicen el cambio de la práctica.

Análisis de vídeos con formadores

Cabe señalar, que este es el facilitador menos valorado por los estudiantes, es decir, cuando ellos comparan el análisis de video (individualmente, entre pares y con los formadores), esta modalidad es la que se percibe con menos impacto en la generación de la experiencia de reflexión, conforme al análisis transversal del discurso entre los informantes.

No obstante lo anterior, los profesores universitarios comentaron que el uso de videos estimuló la reflexión en los estudiantes y en sus pares son importantes mediadores en procesos de reflexión mediados por este recurso.

(...) bueno yo creo que uno de los principales elementos vinculado a la reflexión es mirarse asimismo y no sólo, con ayuda de otros, en este caso la profesora que los acompaña en el taller de práctica profesional, los mismos compañeros son importantes en este proceso reflexivo ¿Por qué? porque a veces la profesora se queda mucho en (...) esto está bien o está mal y no va más allá con el estudiante ¿te fijas? PU4- 2013.docx - 63:19

(...) mira, es que a pesar de que las secciones eran muy distintas, se observa algo común, que cuando se ven en el video (...) ahí surge la reflexión y el tema es mirarse, es ver que es lo que está haciendo y ese observarse favorece la reflexión. Yo he observado las sesiones de taller en que ven videos con los compañero y eso, es muy potente para ellos, son muy críticos entre ellos y al mismo tiempo muy creativos en las propuesta de solución que proponen para un problema específico (...) PU5-2013.docx - 61:10

Cabe destacar que los practicantes señalaron que a partir del análisis de los videos de clases, los formadores no estimularon la reflexión docente. Al tratar de comprender esta percepción, se puede advertir que los formadores cuando observan los videos de los estudiantes tienden a retroalimentar la actuación, en lugar de estimular el cuestionamiento sobre lo que se observa en la clase.

A diferencia, de lo que ocurrió entre pares, ellos “los cuestionaban” y se “cuestionaban”, en función de lo que se observaba, produciéndose el desequilibrio - en el observador y en el observado. Esto no sucedió con los formadores que se limitaron a dar una retroalimentación centrada en la comunicación de fortalezas, debilidades y propuesta de sugerencias.

Un profesor formador comenta lo que hace cuando observa un video de los estudiantes:

(...) yo normalmente, como formador cuando veo un video de los estudiantes trato de ver lo que hace bien y mal conforme a lo que hemos trabajado en los talleres en la universidad. En la mayoría veo una apertura hacia la crítica y otros tratan de justificarse (...) PU6.rtf - 39:3

Por su parte, un estudiante comenta lo que le pasa con los comentarios de los formadores:

(...) y lo otro (...) que nuestros profesores cuando ven nuestros videos, en cierto sentido es bueno desde mi perspectiva porque ellos tienen la experiencia y pueden decir (...) “Mira, esto está bien”, o “le falta esto o el contenido” (...) pero no hace que uno piense sobre sus acciones y por qué lo hace...eso echo de menos que si se da con los compañeros (...) E4 .rtf - 1:22

Además, de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la asignatura de la práctica se pudieron observar diferencias en el análisis que hacen los formadores universitarios y los profesores guías de los colegios. Los formadores universitarios observaban e interpretan lo que veían desde una teoría descontextualizada. Por su parte, los profesores guías analizaban los videos, proporcionando consejos para mejorar las deficiencias que ellos detectan, basándose en su propia experiencia, sin hacer alusión a ninguna teoría.

*(...) Yo me di cuenta que cuando el profesor de la “U” mira el video se guía por una pauta y su observación de clase está condicionada por conceptos teóricos, pero la verdad no me ayudó mucho a reflexionar (...) fue más valioso lo que hicimos con los compañeros.*P8: Focus Group 4 -2014 . .rtf - 8:39

*(...) Mi profesora del colegio como que se enfocó en lo práctico, por ejemplo, me daba sugerencia de otras actividades (...) una actividad de motivación por ejemplo. Pero, no era lo mismo que con los compañeros que reflexionábamos juntos y surgía la necesidad de un cambio significativo como grupo...*Focus Group 1- 2013 .rtf - 8:40

Conforme a lo anterior, se puede deducir que la retroalimentación tradicional y el planteamiento de consejos o sugerencias no promueven un desequilibrio técnico instrumental o pedagógico que desencadene reflexión.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron que la reacción que ellos tenían ante a las observaciones que hacen los profesores y sus pares es diferente. Reiteraron que frente a las observaciones de los formadores, reaccionaban la mayoría de las veces, justificándose. En cambio, ante las observaciones de sus pares tenían una actitud más receptiva y reflexiva y además, buscaron alternativas de solución como se ha descrito anteriormente.

(...) Como que cuando el video lo ven los profesores, uno tiende a justificarse (...) es decir, “lo que paso que ese día fue esto” (...) En cambio, cuando uno ve el video con los compañeros es distinto y aunque uno se siente igualmente mal (...) la actitud de los compañeros es distinta y se comparte la experiencia, baja la tensión y se buscan mejoras en conjunto (...) Focus Group 5- 2014.rtf -7:84

(...) Los profesores dicen (...) “si yo hubiera hecho esa clase” (...) bueno yo hubiera hecho esta actividad. Sus observaciones fueron como muy ideales y para mí fue como súper duro. Yo me bajé enormemente ante las observaciones de los profesores guías, en cambio con los compañeros es distinto. Es como si tenemos más cosas en común y por eso mismo, nos entendemos mejor y tenemos menos tensión al escucharnos y además, como que siempre buscamos, en conjunto, formas de mejorar nuestras prácticas docentes (...) P 7: Focus Group 1- 2013..rtf - 7:85

En síntesis y en base a los hallazgos encontrados en este caso, se podría afirmar que, el uso de video como recurso para estimular la reflexión, es más pertinente a nivel personal o en el grupo de pares. Además, se debería revisar la forma en que los formadores- docentes universitarios y profesores guías- hacen uso del análisis de video con fines formativos.

El diálogo con los compañeros

Cabe recordar, que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), se fundamenta en un conjunto de preguntas para estimular procesos de reflexión. En ese contexto, el análisis transversal de los datos evidenció que el diálogo entre compañeros es reconocido, por todos los informantes, como el segundo facilitador más importante de la reflexión, a nivel metodológico.

En coherencia con lo anterior, los profesores universitarios plantearon que el tipo de pregunta que se plantea, condicionará el surgimiento de la reflexión docente sobre la actuación profesional.

(...) fijate que yo a la reflexión la veo asociada al tipo de pregunta, yo creo que tiene que ver un poco con las preguntas que nosotros hacemos, o con las que ellos se hacen, o las que tú induces que se hagan (...) PU4-- 2013.docx - 63:21

(...) Yo creo que el dialogo con el estudiante, en la clase por ejemplo de alguna manera hacerlo pensar en lo que está haciendo y motivarlo para que él logre darse cuenta que debe cambiar para mejorar su actuación profesional (...) PU-2 2013.docx - 64:18

Tal como se describió, anteriormente, se pudo apreciar que cuando algunos profesores guías, en lugar de retroalimentar tradicionalmente después de las clases, conversaban con practicantes, planteándoles preguntas sobre los fundamentos de su acción, aumentó la reflexión en ellos.

(...) si nosotras siempre hablamos después de la clase y conversábamos ¿Qué pasó en la clase? ¿En qué estamos fallando? ¿Qué podemos hacer para mejorar? ¿De qué te diste cuenta? Después sacamos conclusiones y tomamos acuerdos (...) por ejemplo, ya tenemos que hacer esto o pongámonos más firmes con el tercero B... Ya y ¿cómo lo hacemos? ya yo creo esto (...) y tú ¿qué opinas? (...) PG3-2013.docx - 72:13

(...) con él conversábamos, ¿Qué te pareció la clase? ¿Lograste el objetivo? ¿Qué crees tú que te puede haber pasado? Básicamente, eso es lo que practicamos. Yo lo hacía pensar en lo que hacía. Así yo he ido viendo cambios en él, por ejemplo esto del manejo de la conducta, ahora finalmente se atreve y es capaz de llamarles la atención (...) En ese sentido, ha logrado más seguridad (...) está más consciente de su actuación y fue reflexionando sobre lo que quería ir cambiando (...) PG11-2013.docx - 68:12

Los estudiantes percibieron un cambio en los comentarios referidos a sus clases y valoraron la metodología de trabajo porque generó un espacio para tomar conciencia sobre las acciones docentes.

*(...) porque a veces él me inducía a que yo pensara en lo que había hecho y con qué intención hacía las cosas en la clase. En otras ocasiones, me decía lo que estaba bien y mal, pero creo que lo que más hacía era que yo me diera cuenta las cosas que hacía y su intencionalidad. Esto me sirvió mucho porque aprendí a hacerme más consciente de mis decisiones y de mis acciones en el aula...*E13-2013.docx - 52:20

Por otra parte, destacó el diálogo con los compañeros, a partir de la observación de videos en el taller de práctica en la universidad. Este diálogo fue importante porque desencadenó procesos de reflexión más profunda, que los experimentados en forma individual. Un estudiante señaló por ejemplo:

(...) Yo creo que el diálogo con compañeros es muy importante porque nos ayuda a cuestionar entre nosotros aspectos de la práctica que a lo mejor no soy capaz de ver en forma individual, pero con la ayuda de un compañero lo puedo ver, porque él tiene otra mirada te puede hacer más consciente de otros aspectos de tu práctica (...) esto ha sido muy bueno para mí.P 8: Focus Group 1- 2013.rtf - 8:155

Del mismo modo, cuando conversaron con los compañeros, ellos se cuestionaron directamente y ésta experiencia les ayudó a tomar consciencia y además, los comprometió con un cambio.

(...) Yo creo esta práctica me llevó a poner el foco en el estudiante, yo me di cuenta que los estudiantes estaban aburridos y aunque antes también lo había constatado, para mí fue fuerte que compañeros me cuestionan al respecto... ¿de qué te das cuenta?... ¿Qué idea de aprendizaje hay en tu clase?... fue fuerte eso para mí y me hizo reaccionar y cambiar (...) P57: E10-2013.docx - 57:8

Reflexión Espejo

Al profundizar en la comprensión de la naturaleza de la reflexión que se da al observar videos entre pares, se pudo constatar la existencia de un fenómeno que se ha denominado la reflexión espejo. Este concepto se refiere a la reflexión en doble dirección que se da cuando dos sujetos observan un video de clases, es decir, reflexiona tanto el que está sometiendo a análisis su video de clases y quien lo observa.

(...) Al ver el video del otro es como que uno mismo se ve (...) como un espejo (...) uno también se cuestiona porque uno se pone a observar a los estudiantes, uno pasa a ser un observador en la situación de aprendizaje y uno dice (...) tal vez este estudiante haya estado conmigo tal vez igual, pero uno no se da cuenta... en ese sentido en verdad todos reflexionamos (...) E5- 2012.rtf - 24:23

Pareciera que al observar la práctica del otro, ésta se transforma en un “espejo de la propia práctica” y entonces, de acuerdo a lo que se ve en tal “espejo”, se produce la reflexión. De este modo, es probable que la observación de la actuación del otro compañero desencadene un desequilibrio, tanto en el observador como en quien es observado.

(...) modalidad de trabajo de mirar la actuación del otro a través del video, me afectaba mucho. Uno como que se daba cuenta de cosas y las intentaba cambiar. Al ver las clases de otras compañeras, me hacía pensar en mis propias clases. Me cuestionó mucho ver la actuación del otro (...) y también, pensaba en cómo llegar a lo que el otro lograba, cuando se trataba de una buena práctica de aula que desarrollaba el compañero. E12-2013.docx - 50:23

(...) “Uno mismo se ve como un espejo” (...) uno también aprende. Uno puede ir incorporando cosas que antes no había visualizado. Eh... también hacer el ejercicio de la crítica constructiva porque uno se pone a observar a los estudiantes, uno pasa a ser un observador en la situación de aprendizaje y uno dice (...) tal vez este estudiante haya estado conmigo y se haya comportado igual, pero uno no se da cuenta... PG4- 2012 - rtf - 39:31

De lo anterior, se puede deducir que el análisis de video entre pares favorece procesos de desequilibrio técnico instrumental y pedagógico con doble dirección, es decir generar reflexión en el que observa y en el que es observado. Esto fundamentaría aún más, el uso de este recurso como dispositivo para favorecer procesos de reflexión y de desarrollo profesional.

Lo anterior queda respaldado por el análisis de co-ocurrencia que mostró un valor de 0,25 para la relación entre “la observación de videos de clase” y experiencia de “reflexión espejo”. Esto significaría que la utilización del video como recurso didáctico estimularía una reflexión con un alcance mayor y basado en la interacción social entre compañeros.

En síntesis en la red se presentan los facilitadores de la reflexión docente. En primer lugar se observa en la fig. 16, que estos facilitadores se sitúan en tres ámbitos, el personal, la institución formadora y la institución escolar en que se desarrolla la actividad práctica.

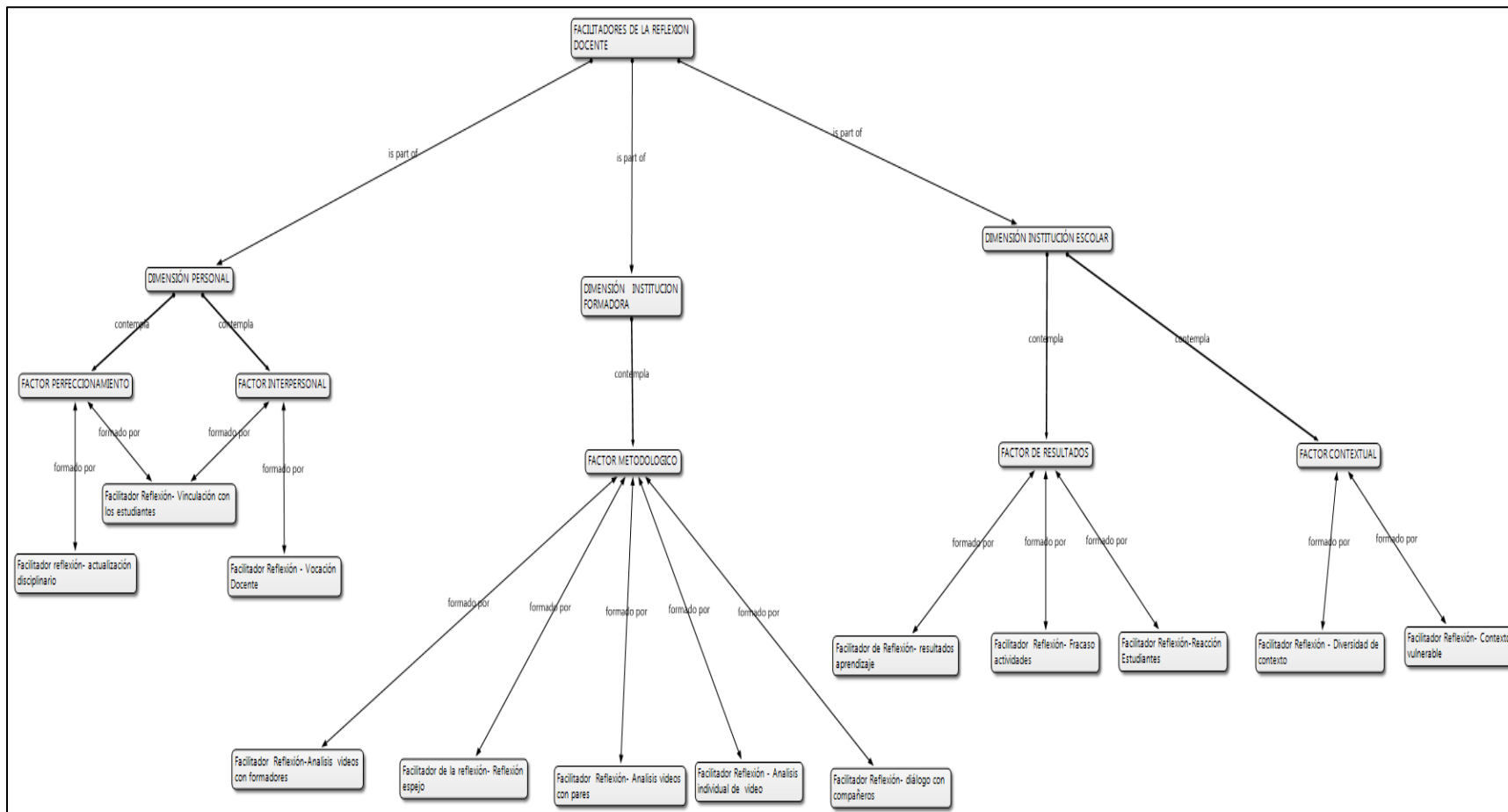
En el ámbito personal, se aprecian como facilitador el nivel de actualización y apropiación de los contenidos disciplinares en los profesores en servicio y al manejo de los contenidos en el caso de los estudiantes. Además, se observan factores de carácter afectivo e interpersonal, correspondiente a la vocación docente y al nivel de vinculación del profesor o practicante con el estudiantado.

En el ámbito de la institución escolar, se constata que la observación de la reacción de los estudiantes en el aula, los resultados de aprendizaje deficientes y además, el fracaso de las actividades en el aula generan reflexión. Además, cuando los estudiantes desarrollan sus prácticas pedagógicas en una mayor diversidad de contextos o en escenarios de alta vulnerabilidad, aumenta la probabilidad de desequilibrio y se produce la reflexión docente.

Finalmente, a nivel de la institución universitaria, se apreció que la observación de los videos, tanto a nivel personal, entre pares desencadena reflexión. Así, por la naturaleza de la metodología utilizada -Ciclo de Aprendizaje Reflexivo- la observación en videos de forma individual y entre pares, apoyada en el diálogo reflexivo genera un mayor

autoconocimiento y consciencia de lo que sucede en el aula, constituyéndose en factores que estimulan la reflexión docente en los futuros profesores.

Figura 16. Red Facilitadores de la Reflexión Docente



11.4. Obstaculizadores de la reflexión docente

Los resultados permitieron proponer la existencia de distintos obstaculizadores de la reflexión docente, correspondientes a: factor cultural, factor contextual y formativo, tal como se aprecia en la tabla 74.

Tabla 74. Tipos de obstaculizadores de la reflexión

FACTOR CULTURAL	FACTOR FORMATIVO Y RESULTADOS	FACTOR CONTEXTUAL
1. Cultura reproductora de la universidad.	1. Modelo formativo técnico instrumental.	1. Falta de tiempo para cambiar.
2. Cultura de la rutina escolar	2. Creencia sobre la relación teoría y práctica.	2. Falta de reflexión en los centros de escolares.
	3. Insuficiente manejo disciplinar	

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

11.4.1. Factor cultural

Se refiere a aspectos culturales propios de las instituciones que participan de la formación de los profesores, es decir, la centro de educación superior y los centros educacionales que constituyen los centros de práctica.

11.4.1.1. Cultura reproductora de la universidad

El análisis transversal de los datos, mostró que profesores y practicantes reconocen que la cultura universitaria se caracteriza por ser reproductora y que eso, constituye un obstáculo para la reflexión docente. Así, en la universidad predomina la aplicación de la teoría en la práctica, en lugar de promover el cuestionamiento, la indagación y la reflexión crítica.

(...) yo lo que veo es que todavía en la universidad estamos pasando contenidos y los estudiantes los aplican con poco éxito en los centros de práctica...no es que esté en contra de la teoría...quiero expresarme bien. Es que creo que ese énfasis no es que se necesita en la práctica pedagógica. Yo me imagino que los alumnos tiene que aprender a cuestionar lo que él hace y lo que los profesores hacen en el colegio (...) aprender a experimentar y probar cosas nuevas (...) pero es lo que uno ve esa cultura tan fuerte de la reproducción de la teoría en la práctica (...) P 7: Focus Group- 1- 2013 Rtf - 7:12

(...) En el caso de la Facultad de Educación, en general como que todo se da hecho (...) en las asignaturas de práctica se pasa la teoría y en los centros de práctica los estudiantes tienen que aplicarla y no tienen que pensar nada. Así estamos en una cultura en que nosotros mismos promovemos que ellos hagan todo al pie de la letra y soy un “super buen profe” y podría ser (...) pero coartamos el preguntarse ¿y esto para qué? (...) y ¿Cómo? P47: PU1- 2013.docx - 47:7

De ahí, que en los programas de práctica universitarios se continúan reforzando la idea de que en la universidad se aprende la teoría y luego, ésta se aplica en la práctica. Así, se reproduce lo que se aprenden en la universidad en los centros escolares, siendo evidente en muchas ocasiones que dichas propuestas no funcionan en la realidad escolar.

(...) Yo coincido con mis compañeros la teoría que nos enseñan en la universidad suena perfecto, pero la realidad no es esa, la realidad es bastante dinámica y los estudiantes nos son como lo dicen los profesores ... ellos viven diferentes realidades y muchas veces no sirve aplicar lo que nos enseñan en la universidad...Si yo veo como que se refuerza una cultura de reproducir la teoría en la práctica y eso, muchas veces no resulta en los colegios reales...donde ellos tienen dinámicas distintas, tipos de estudiantes también distintos(...) E10- 2013.docx - 49:4

(...) Además, ahora pensando bien...yo creo que también nos impide un poco reflexionar el hecho que siempre se valora mucho lo teórico en la universidad y entonces, uno se empeña en que eso debe aplicarse en el aula y no se pone a reflexionar si eso es pertinente o no (...) P61: Focus Group 4 2014.docx - 61:22

Esta cultura de la reproducción no se cuestiona, al parecer se ha naturalizado en los centros de formación y por ello, parece natural que los profesores pasen contenidos en los talleres de práctica en la universidad, con el fin de que los practicantes lo aprendan y, lo apliquen en los centros de práctica. Este modelo de formación no estimula el cuestionamiento en los futuros profesores, constituyéndose en un obstáculo para la reflexión docente.

(...) Entonces, lo que uno observa en la universidad es que te hacen leer o te dicen: los niños vulnerables, trátalos así y cuando suceda esto, considera esto. Pero, lamentablemente, cuando uno llega, ves que tu voz no sobresale y gritas, es como oh... donde se quedó toda la técnica, toda la teoría que aprendí a la universidad y que tengo que aplicar en los centros de práctica (...) P 7: Focus Group 1- 2013 -.rtf - 7:123.

(...)Yo creo que hay una creencia de que en la universidad hay que pasar contenidos y en los centros escolares los estudiantes lo aplicamos. Pero eso, no resultad del todo bien porque va a depender del lugar donde se va, de las estrategias que se usen y del contexto, las prácticas se han transformado en una asignatura más y por eso, allí se pasan los contenidos que no se lograron trabajar en otras asignaturas y así, se perdió el sentido de lo que es un taller (...) E5- 2012.rtf - 1:20.

Además, al analizar la modalidad de evaluación, se observa un énfasis en la reproducción de la información, en lugar de centrarse en la indagación y la experimentación en los centros escolares. Y esto nuevamente, denota un obstáculo para la reflexión docente entre los estudiantes en formación. Finalmente, a nivel de la institución formadora se observa una importante co-ocurrencia entre dos obstáculos para la reflexión, “la relación entre teoría y la práctica” y “la cultura de la reproducción” con un índice igual a 0,74. De este modo, cuando ambos factores co existen, se produce un fuerte obstáculo a la reflexión.

11.4.1.2. Cultura de la rutina en la escuela

El análisis transversal de los datos muestra que los practicantes y los profesores formadores reconocen que la cultura de las escuelas se caracteriza por una tendencia a la rutina y esto, constituye un obstáculo para la reflexión docente. Los estudiantes indican que en la escuela no se piensa mucho en lo que se hace, simplemente se tiende a repetir año tras año lo mismo, sin un mayor cuestionamiento. Además, todo cambio exige un esfuerzo, que muchas veces los miembros de la escuela no están dispuestos a asumir debido a la sobrecarga de trabajo.

(...) Un obstáculo es la flojera de pensar... de hecho es una cosa cultural... en la vida escolar, pocas veces reflexionamos sobre lo que estamos haciendo. Es más cómodo hacer lo que se hace como moda y no pensar o cuestionarse (...) P 8: Focus Group 1- 2013 rtf - 8:70

(...) Es mucho más fácil no reflexionar... dentro de la escuela y la sociedad no hay un incentivo para cuestionarse las cosas, sino que simplemente se incentiva la actitud receptiva que no promueve la duda o el cuestionarse, entonces uno busca lo más cómodo (...) E6- 2012.rtf – 33:36

Por su parte, los profesores guías, también, reconocieron que un obstáculo para la reflexión es la tradición, la que resulta muy resistente al cambio y a pesar, de los resultados deficientes, no se logra el suficiente desequilibrio para iniciar un proceso de cuestionamiento y cambio de las prácticas que se han institucionalizado en los centros escolares.

(...) Hay una tradición, hay una cosa que te mimetizas con el resto, hay una cosa que tiene que ver con “tienes tanto trabajo”, que no te da para pensar más, así se justifica hacer lo mismo año a año, sin mayor cuestionamiento, como se ha hecho siempre en el centro, aunque los resultados sean deficientes (...) PU4- 2013.docx – 63:15

(...) Aquí hay profesores que cuando llega un profesor joven le dicen... ¿Para qué te esfuerzas tanto? Si te queda tanto para jubilar... Yo lo encuentro tremendo, pero así es, hay gente aquí que es cómoda... Así, pero yo creo que todo profesor sabe cuando algo no le está resultando y cuando por comodidad se queda ahí o trata de cambiar E28- 2014.docx - 55:15

Los formadores universitarios, plantearon que este rasgo cultural obedece a una cuestión más general y estructural. Así, a nivel de la sociedad no se promueve la reflexión, sino más bien la acción automatizada y la estandarización a todo nivel.

(...) es complicado porque, como dices tú, estamos en una sociedad que eternamente ha estado diciéndonos “que no hay que pensar mucho”, “que no hay que reflexionar”, sino que lo importante es “actuar”, “mostrar resultados”, y se han ido incorporado lentamente esta idea, por muchos años y entonces, es difícil abstraerse de toda esa influencia y ponerse a reflexionar (...) PG7 -2013.docx - 65:3

(...) Entonces, yo creo que hay muchos profesores que se ponen una venda en los ojos, en los oídos y en todas partes y dicen que es más fácil no hacer esa reflexión, porque como no se cuestionan, no tienen que problematizar su práctica, se acostumbraron que todo esté en el libro o que se lo diga el experto o el jefe de UTP(...) 65: PU5 -2013.docx - 65:16

Uno de los profesores universitarios reconoció en esto el modelo de formación de profesores con un enfoque técnico, que en ciertos aspectos se mantiene vigente en los centros escolares. Una evidencia de ello es la dependencia del libro de texto que tienen los profesores en la enseñanza media, desincentivando la reflexión, la innovación y experimentación en el aula.

(...) En el caso de educación todo está hecho... por ejemplo en el texto del estudiante y del profesor uno puede tomar eso y no tiene que pensar en nada, si está ahí todo. Es un buen material, pero estamos atrofiando a los profesores. Ya... uno toma eso lo hace...está todo los contenidos, los objetivos todo... uno lo hace todo al pie de la letra y soy un “super buen profe” y podría ser... pero coartamos el preguntarse ¿y esto para qué? y ¿Cómo? Si está todo listo (...) P62: PG1- 2013.docx - 62:10 (23:23)

(...) Lo que nos pasa es que es una clase de libro, que no toca la vida de los jóvenes...y lo saben los profesores, pero están tan mecanizados con eso, que no pueden ver la falta de pertinencia de las actividades y esto se constituye en un obstáculo para reflexionar y cambiar. Nadie se inmuta, uno ve en las clases decir saquen el libro y hagan la actividad de la página tanto a la tanto. ¿Qué proceso reflexivo hay allí? (...) PG5 2012 -.rtf - 40:6

Se puede afirmar que existe una relación entre la dimensión cultural de la escuela y de la universidad, potenciándose entre sí y dificultando la reflexión docente. El análisis de co-ocurrencia mostró que si en ambas instituciones, la cultura es un obstáculo para reflexionar, es muy difícil que los estudiantes realicen una práctica con un enfoque reflexivo.

Dado lo anterior, se podría deducir que en ausencia de una intervención al respecto, se continuará formando profesores que no han tenido una experiencia de reflexión durante su formación inicial y por lo mismo, no sabe cómo reflexionar y luego, llegan a los centros educacionales en que tampoco encuentran espacios y tiempo destinado a la reflexión.

11.4.2. Factor formativo y sus resultados

A nivel de la institución formadora, al margen de la dimensión cultural descrita anteriormente, el propio modelo formativo es reconocido como un obstáculo para la reflexión.

11.4.2.1. Modelo Formativo

Los estudiantes reconocieron que en el plan de estudio predomina un modelo de formación centrado en la reproducción de contenidos y la aplicación de la teoría en la práctica, tal como se ha evidenciado anteriormente. Así, no se incentiva el cuestionamiento, la indagación y contextualización de los contenidos disciplinares. En consecuencia, el propio modelo de formación es un obstáculo para aprender a reflexionar.

(...) Porque uno no tiene la base de la reflexión, uno lo hace todo mecánico y eso más que nada lo que te piden. Uno no se pregunta porque no sabe cómo hacerlo, no lo enseñan en la universidad. La mayoría de las veces, es todo lo contrario, tenemos que reproducir contenidos y aplicar procedimientos sin una mayor adaptación al centro escolar (...) E3- 2012.rtf - 33:38

(...) Yo creo que esto se produce porque no se trata de llegar y decir voy a reflexionar, sino que debe haber algún tipo de formación en eso. Yo no he percibido eso, en nuestra formación, excepto en esta práctica. Yo, por ejemplo, veo a mi profesora guía que puede darse cuenta de lo positivo y lo negativo, pero eso, es el punto de partida de la reflexión, pero no lo es todo (...). E-2- 2012.rtf - 6:20

Cuando se analizaron los procesos de evaluación, dentro del plan de estudio, tampoco se observó que se promoviera la reflexión docente en la universidad. Se siguió incentivando la memorización del contenido y su aplicación directa en la práctica escolar, obstaculizando el desarrollo de habilidades crítico reflexivo en el futuro profesor.

(...) Es como lo que nos pasó a nosotros... en la universidad nos aprendimos un montón de conceptos de memoria que no nos ha servido para nada...eso es lo que predomina en las evaluaciones. Uno aprueba los cursos sin desarrollar un sentido crítico de las decisiones que uno tiene que tomar como profesor. Se debería estimular y evaluar la capacidad para resolver problemas o generar cambios (...) E17- -2013.docx - 50:6

(...) No estamos acostumbrados a pensar, ¿cómo son los certámenes? (...) responden frente a esto y esto... conductismo absoluto. Uno estudia para pasar la asignatura (...) Ese es el objetivo, pasar de curso para poder recibirse y tener trabajo, nada de pensar mucho y reflexionar sistemáticamente, menos (...) E15-2013.docx - 46:26

Los profesores universitarios perciben una contradicción entre lo que plantean los planes de estudio y el perfil de egreso. Además, reconocen que la modalidad de evaluación en los procesos formativos no estimula la reflexión.

(...) hay que ver solo cómo evaluamos, es una verdadera contradicción, porque en el plan de estudio se hace referencia al “pensamiento crítico”, “la indagación” y en la realidad, la evaluación dice todo lo contrario. A parte, de estos talleres que son diferentes ¿quién puede decir que ha trabajado sistemáticamente esas habilidades? En ese sentido, las formas de evaluación también se transforman en una barrera u obstáculo para desarrollar habilidades reflexivas (...) PU1 -2013.docx - 65:28

(...) En segundo lugar, la forma en que se da la evaluación, o sea la que tenemos... Aun así, en la universidad pretendemos que nuestros alumnos piensen, si nosotros los estamos evaluando de manera memorística y además, le asignamos una nota, con un número y eso es todo. ¿Cómo pretendemos así formar profesores reflexivos? (...) 62: PU3- 2013.docx - 62:43

11.4.2.2. Creencias acerca de la relación entre la teoría y la práctica

Los estudiantes se dieron cuenta que tienen fuertemente internalizada la creencia de que, “aplicando la teoría que han aprendido en la universidad, resolverán los problemas profesionales que enfrentan en la práctica diaria en la escuela”. Pero, la mayoría de ellos constató que eso no es así, pero mientras prevalece esa creencia, ellos no cuestionan la teoría enseñada en la universidad, constituyéndose lo anterior en un obstáculo para la reflexión.

(...) Además, a mí me costó botar algunas barreras que uno tiene respeto del marco teórico enseñado en la universidad y uno en la práctica diaria en el colegio, se va dando cuenta que las cosas funcionan de modo diferente. Que a veces lo que está en los libros no necesariamente es lo que funciona para un grupo determinado y eso cuesta mucho aceptarlo porque en la universidad lo valioso es la teoría y por lo tanto, eso no se cuestiona...no se pone en duda y se implementa sin pensar (...) Focus Group 1- 2013.rtf - 8:4

Lo anterior, denota un modelo formativo que continúa privilegiando una racionalidad técnica, lo que es reforzado por políticas ministeriales, a nivel nacional, en los profesores en ejercicio.

(...) Creo que todos caemos en lo mismo y es considerar muchas veces que la teoría lo es todo, que la teoría nos va a solucionar todos los problemas en la práctica. Y por lo tanto así, al tener la teoría nosotros podríamos ser capaces de enfrentar cualquier realidad, la que se nos ponga por delante y entonces, ¿Para qué reflexionar? ¿Cuestionar lo que hacemos? No hay lugar para eso (...) E5. 2012.rtf – 4:14

(...) es que a los profesores todo se lo dan hecho... yo siempre me base en lo que decía en los libros de ministerio y a veces me resultaba horrible y yo buscaba justificaciones, pensando que yo no lo hacía bien y no me atrevía a pensar que a lo mejor la propuesta ministerial no era pertinente en este contexto. Es que a uno le cuesta mucho investigar por sí misma y cuestionar la teoría, experimentando en un contexto real. Esta actitud ciega en la teoría dificulta la reflexión docente (...) E17- 2013.docx – 60:23

Se puede deducir de lo anterior, que el valor de la teoría está tan internalizada en las instituciones formadoras y en sus actores, que aunque se aprecie la falta de pertinencia de la teoría, ésta no se pone en cuestionamiento y por lo mismo, no se incentiva la reflexión docente.

11.4.2.3. Insuficiente manejo disciplinar

Los estudiantes reconocieron que cuando no manejan, totalmente, los contenidos disciplinares tienden a transmitir y dictar la información en la clase.

(...) Yo estoy estudiando harto. Si porque igual hay cosas “que estoy acostumbrada a enseñar y hay otras cosas que no”. Además, hay contenidos que nosotros aprendimos como en primero y segundo año de carrera, entonces, uno tiene que como empezar a repasar y aprender bien para poder enseñarlos correctamente a los alumnos... No puedes equivocarte y eso genera preocupación y ahí uno tiende a hacer una clase expositiva y ojala que nadie te saque de tu esquema...en esa situación no hay espacio para cuestionarse nada...es distinto cuando tú manejas bien un tema (...) E3- 2012.rtf - 5:3

(...) Por otro lado, uno en la práctica se da cuenta que tiene que ponerse a estudiar algunos contenidos que uno no maneja tan bien y entonces, uno no tiene mucho espacio para reflexionar y se tiende a transmitir la información no más (...) Focus Group 6-2014.docx. 30: 46.

Esto al parecer sucede porque el estudiante está más focalizado en demostrar que tiene un buen dominio disciplinar, en lugar de reflexionar respecto de la mejor forma de trabajar los contenidos en la clase.

(...) A mí me gustaría agregar que lo que juega en contra de la reflexión es cuando uno no tiene dominio sobre los contenidos que tiene que pasar. Entonces uno se pone a estudiar y no queda mucho tiempo para cuestionarse (...) Focus Group-4- 2014.docx - 61:21

(...) Yo he tenido varios problemas, uno de ellos es que he tenido que estudiar los contenidos de la clase y el profe me ha enseñado que tengo que trabajar todo con mucho detalle. Esto me ha generado mucha tensión y estoy muy pendiente de demostrar que se me los contenidos (...) E2-2012.rtf - 1:3

11.4.3. Factor contextual

Se refiere a ciertas características de los centros escolares en que desarrollan sus prácticas profesionales, las que son percibidas como obstáculos para la reflexión docente.

11.4.3.1. Falta de tiempo para reflexionar

El análisis transversal de los datos permitió afirmar que todos los informantes- estudiantes y formadores- reconocen que en los centros escolares no existe tiempo y tampoco espacios formales para reflexionar. Esto resulta contradictorio cuando se considera que a nivel de la a políticas del Ministerio de Educación esto se promueve como una estrategia para estimular el desarrollo profesional.

Los estudiantes describen un aumento de su carga horaria y de responsabilidad pedagógica asociada a la asignatura de práctica profesional en los centros escolares. Aumentaron las demandas, tanto académicas como administrativas, provocando en ellos una alta presión, lo que les dejó poco espacio para la reflexión, de acuerdo a lo que ellos comentaron al inicio de su práctica profesional.

(...) ha aumentado la tensión por la cantidad de trabajo... por la presión que significa estar más horas... ya no son dos horas y no un curso, sino cinco cursos. Hay un gran cambio, el aumento de la complejidad de esta tarea, porque hay cursos que responden bien a un tipo de tarea y otros no. Eso complica un poco al inicio y deja poco tiempo para pensar en lo que se hace, no hay mucho cuestionamiento, se actúa y se responde al desafío (...) E19-2013-.docx - 59:20

(...) lo que me complicó al inicio fue complejidad, dada por la diversidad de cursos, niveles y estudiantes. Además, estos estudiantes eran distintos. Antes todos "se portaban bien", ahora había de todo, mucho más complejo... Eso me tensionó al inicio de la práctica, pero luego me fui adaptando, pero ¿reflexionar? No podía, trataba de cumplir lo mejor posible (...) E16--2013.docx - 50:34

En el contexto anterior, los practicantes plantearon que, durante el proceso de adaptación a las nuevas exigencias administrativas y académicas en el centro de práctica, se limitaron a responder a las tareas que se les encomendaban, quedando poco espacio para reflexionar.

(...) el tema del tiempo, de la presión, que ya no son solo cuatro clases, sino que hay que hacerle clase a todos los cursos. Claro hacer las pruebas, las guías y a ver esto no me está funcionando, esto me funciona con este curso, pero con el otro no. No me queda tiempo para la reflexión. Hay que responder a todas las demandas con lo que uno ya ha probado y sobre la marcha, así imposible cuestionarse, así que no me queda otra cosa que hacer que aquello que conozco y que me da seguridad (...) P 8: Focus Group 1- 2013.rtf - 8:7

(...) Yo me veo como limitada para pensar... porque como tengo poco tiempo y además, no tengo libertad para pensar...Me veo más sintiendo “esto hay que hacerlo”, que haciéndolo conscientemente. Reconozco que es muy poco el tiempo que yo, por lo menos destino, a pensar más profundo, es un tema de tiempo (...) P 8: Focus Group 2- 2013.rtf - 8:25

Igualmente, los profesores de los establecimientos educacionales manifestaron que el principal obstáculo que tienen para reflexionar es la sobrecarga de trabajo que impide el desarrollo de reflexión a nivel personal y con los otros profesores, de un modo sistemático.

(...) Es una cuestión de tiempo... me acuerdo perfectamente una profesora de un colegio particular, que me dice, -estoy llena de pruebas, yo salgo de una clase y entro inmediatamente en la otra y salgo de esa, y entro en la otra y mañana tengo todo el día clases en el colegio-, entonces tiempo para innovar o para sentarse a reflexionar no hay. Además, aquí no hay espacios formales para esto, entonces menos probabilidad de cuestionarse y mejorar (...) PU4- 2013.docx - 63:2

(...) En este colegio, no hay mucho tiempo para pensar (...) tengo 38 horas semanales en aulas...entonces los espacios institucionales que yo tengo para hablar con mis colegas son breves y muchas veces nos dan los días jueves una hora en el departamento y eso es todo...No alcanzamos y siempre se da importancia a lo administrativo y no a lo pedagógico. Ahora, como que yo trabajo en distintos niveles, si veo que me equivoqué voy cambiando la metodología para el otro curso, pero es una reflexión muy personal y de vez en cuando, no sistemática (...)PG.8 2013.docx - 71:5

Por otra parte, los profesores percibieron que la falta de espacios formales para la reflexión docente en la institución escolar, constituye un obstáculo para esta. Se ven sí mismos en temas administrativos, siendo la reflexión una experiencia poco sistemática y que no está institucionalizada como práctica de desarrollo profesional.

(...) No veo ese espacio para la reflexión, estamos más centrados en temas administrativos y ese tipo de cosas. Pero hay departamentos o en algún consejo se ha tratado el tema de las prácticas, pero no es una cosa sistemática. (...) PG 5- 2013-.rtf – 39:27

(...) A ver, “chuta” es complicado (...) porque no hay mucho espacio institucional, pero cuando lo hacemos(...) siempre pensamos, conversamos sobre nuestras prácticas pedagógicas. ¿Cómo estamos en el aula? ¿Cómo nos encontramos en el aula? Pero debo reconocer que en el liceo ese espacio se perdió? (...) PG. 6 2013.docx – 71:3

A nivel individual, los profesores reconocieron que reflexionan, pero no es un proceso sistemático y tampoco, compartido con el resto de los profesores. Se percibió la necesidad de un cambio al respecto, pero al parecer no se dan las condiciones para ello.

(...) A veces salgo de clases super mal...digo...oh horrible. Yo siento que la clase fue horrible y de repente yo traía una actividad que yo pensaba que no iba a ser tan exitosa y sale muy bien...uno dice ok... realmente esta clase fue provechosa y yo me di cuenta que mis alumnos aprenden, pero uno no lo hace tangible, no lo escribe, no es sistemático y luego, eso se pierde (...) PG. 72013.docx - 70:7

(...) En realidad los espacios son muy poco... lo que se da en los departamentos una vez al mes... ahí es donde se puede conversar, pero es aislado porque la reflexión se debería ser general, por ejemplo entre todos los colegas que hacen clases en curso, por ejemplo sobre el segundo C...así se vería un efecto de esta práctica pedagógicas, pero eso no es así (...) -PG 9. -2013.docx - 70:4

De acuerdo al análisis de co-concurrencia correspondiente a 0,41 demuestra que se da una relación entre “la cultura institucional caracterizada por una tendencia a la rutina” y “la falta de tiempo” para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. De ese modo, nuevamente, se observa como dos categorías acentúan la dificultad para reflexionar.

11.4.3.2. Falta de reflexión en los centros escolares

Otro de los obstáculos para reflexionar es la falta de reflexión sistemática en los establecimientos educacionales. En general, no existe momentos destinados a la reflexión entre los profesores.

(...) Yo estuve en un liceo municipal A-21 de Talcahuano en donde hay alta índice de vulnerabilidad y hay harto conflicto. Los profesores como que no reflexionan(...) yo veo que como que se acostumbran a esa realidad y(...) se acostumbran a seguir un modelo que es insatisfactorio en todos los sentidos...esa falta de reflexión se constituye a la vez en un obstáculo para reflexionar (...) E18-2013.docx - 32:4

(...) Aquí en esta institución los profesores no reflexionan se limitan a decir, esto está mal y esto también, pero no reflexionan acerca de ellos. Por ejemplo, ¿por qué esto está funcionando mal?, ¿Por qué no me ponen atención? ¿Qué cambio debería hacer? Ellos se quejan de la realidad del colegio, pero no reflexionan sobre ello (...).Focus Group 1 -2013.rtf - 9:32

En el relato del estudiante se evidencia una falta de desequilibrio a raíz de que el fracaso de la enseñanza y el aprendizaje se han naturalizado. En otras palabras los profesores esperan

que los resultados sean deficientes y que exista conflicto con y entre los estudiantes y por ello, esto no provoca reflexión.

(...) Yo he visto a mi profesora guía en situaciones conflictivas... “como que los chicos son desordenados, no estudian, no hacen nada...” Y ella, me dice para qué nos esforzamos, les ponemos estas cosas bien simple y listo”. Como que no se inmutan con nada los profesores, como que se acostumbraron (...) No les pasa lo que a uno que la incomodidad te mueve a reflexionar(...) P61: Focus Group 4- 2014.docx - 61:40

Los propios profesores reconocen que no hay una reflexión sistemática y esto se explica por la falta de espacios institucionales y el tiempo para trabajar en ello. Así, se observa que a nivel contextual ambos factores obstaculizadores se relacionan y dificultan la reflexión.

(...) Es difícil, no hay mucho espacio institucional, pero cuando lo hacemos (...) siempre pensamos, conversamos sobre nuestras prácticas pedagógicas. Pero más bien es una evaluación de lo que hacemos en el aula y no es en sí una reflexión. Es como si la falta de reflexión sistemática en el liceo es un obstáculo para que esta se produzca (...) PG10- 2013.docx - 56:1 (28:28)

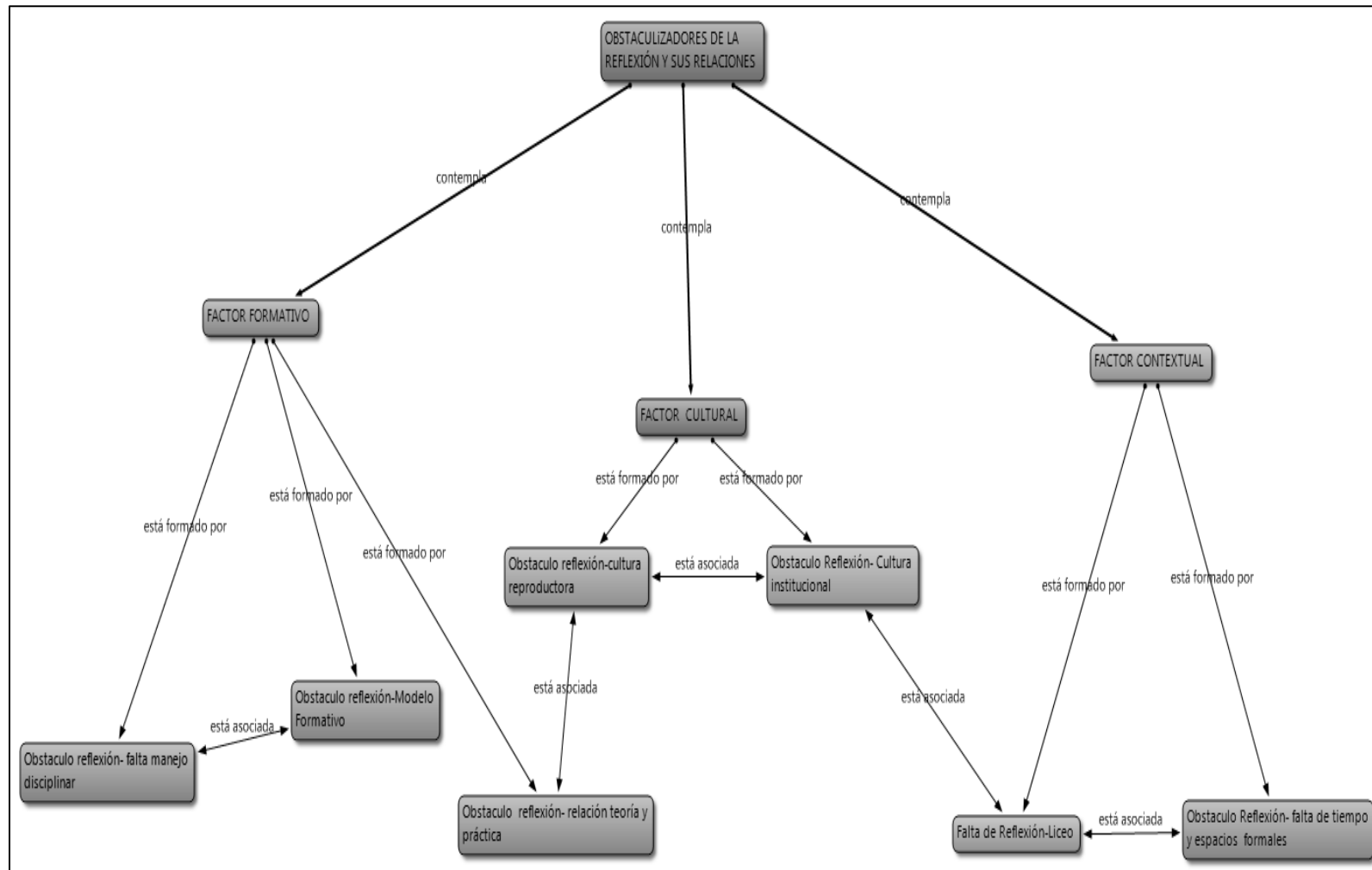
A modo de síntesis, en la red que se presenta en la fig. 17 muestran los tipos de obstaculizadores de la reflexión docente, desde la perspectiva de los informantes del estudio.

El factor formativo corresponde a las características de la formación que constituyeron obstáculos para la reflexión. Así, los practicantes destacaron que el énfasis en la aplicación de la teoría en la práctica, la evaluación centrada en memorizar contenidos y las escasas oportunidades de indagación y el insuficiente dominio del contenido disciplinar obstaculizan los procesos de reflexión.

El factor cultural corresponde a las creencias, tradiciones y pautas de acción que se reproducen, tanto en los centros escolares como en las instituciones universitarias. Así, los practicantes señalan que en la universidad predomina una cultura reproductora y en los centros escolares la cultura refuerza las rutinas escolares y estandarización de las prácticas docentes, lo que también obstaculiza los procesos de reflexión, de acuerdo a la experiencia de los practicantes y de los profesores en servicio.

Finalmente, también se observó que existe un factor contextual, referido a la falta de tiempo y de espacios formales, para la reflexión profesional en los centros escolares.

Figura 17. Obstaculizadores de la Reflexión Docente



Por otra parte, desde del análisis de co-ocurrencia se puede afirmar que:

- Se observa co-ocurrencia entre “el modelo formativo” y “el deficiente manejo disciplinar” (0,39) que perciben cuando enfrentan la tarea de estar a cargo de los cursos durante la práctica pedagógica. De este modo, los estudiantes no reflexionan porque están más centrados en demostrar que manejan los contenidos que tienen que enseñar.
- A nivel de la institución escolar- centro de práctica- los estudiantes en su discurso muestran una compleja red de obstáculos, por una parte “la falta de reflexión en el liceo” es co-ocurrente con “la cultura del liceo” (0,37) y también, con “la falta de espacios y tiempo para la reflexión en el centro de práctica” (0,61). Finalmente, esta “falta de espacio institucional” se articula con una cultura institucional que no refuerza la reflexión docente (0,33).

11.5. Efectos de la reflexión docente

A partir de los datos, se propone la existencia de dos ámbitos en que se observan los efectos de la reflexión, a nivel personal y a nivel del desarrollo profesional, tal como se observa en la siguiente tabla 75:

Tabla 75. Efectos de la reflexión

DIMENSIÓN PERSONAL	DESARROLLO PROFESIONAL
1) Mayor diálogo interno 2) Mayor enfrentamiento de dilemas 3) Mayor autoconocimiento	1) Construcción de conocimiento. 2) Necesidad de mejoramiento 3) Disposición cambio 4) Cambio Docente 5) Fortalecimiento identidad docente

Fuente: Elaboración propia en base a unidad *Hermenéutica Investigación Práctica*, 2014

11.5.1. Factor personal

Se refiere a las consecuencias que tiene la experiencia de reflexión de la asignatura de la práctica pedagógica y profesional a nivel personal.

11.5.1.1. Mayor de diálogo interno

Los practicantes percibieron que el diálogo interno se incrementó producto de la reflexión promovida en esta práctica profesional. Este diálogo es definido como una conversación que se entabla consigo mismo, a nivel del interno.

(...) El diálogo que uno hace con uno mismo es como una conversación... esa interiorización se intensificó en esta práctica, decir “ya...hice esto” “hice esto otro” ¿Por qué me resultó? ¿Por qué no me resultó? Yo creo que va muy de la mano el diálogo con la reflexión van de la mano (...) P 8: Focus group 4- 2014..rtf - 8:79

El contenido de este diálogo es de distinta naturaleza, a veces lo definen como “llamado de atención”, “reclamo” o “advertencia”. En este caso, se trata de un diálogo que se da más frecuentemente, después de la clase y está centrado en cuestionar la efectividad de la enseñanza y la intencionalidad de la acción docente.

(...) para mí la reflexión aumentó mi dialogo interno, cómo que uno se dice más contantemente porque me pasó esto, a ver puede ser por esto. Debería haber pensado mejor los tiempos o uno se pregunta ¿Para qué hice tal cosa? Como que uno se regaña a sí mismo por los resultados obtenidos. Esto era más frecuente al terminar la clase, y creo que se hizo más frecuente porque en esta práctica

nos preguntábamos, constantemente, por todo. Entonces, me sorprendí como pensaba internamente sobre lo que hacía bien o mal (...) E10-2013.docx - 47:3

Los estudiantes manifestaron que el diálogo interno se incrementó en esta experiencia de práctica desarrollada con un enfoque reflexivo.

(...) Yo creo igual que mi compañera concuerdo que el diálogo interno va de la mano con la reflexión que se ha dado en esta práctica... En mi caso, el diálogo interno que he tenido ha sido duro para mí. Como que yo me he cuestionado duramente con lo que estoy haciendo. Cuestionándome a mí misma, ¿Por qué no estoy haciendo las cosas bien? En ese sentido ha sido más dura conmigo misma (...) P 8: Focus Group 1- 2013-.rtf - 8:15.

(...) Yo creo que esta modalidad de trabajo estimuló ese diálogo interno...se dio más en estas dos últimas prácticas y yo coincidí con mis compañeros en esto. Ahora se me hizo más patente, porque como en esta práctica nos preguntábamos constantemente sobre todo. Entonces, como que me sorprendí como pensaba internamente sobre lo que hacía bien o mal (...) E15-2013.docx - 29:29

En particular, los practicantes indicaron que éste diálogo interno se acentuó con la diversidad de cursos o cambio de contexto escolar. En ambos casos, se trata del enfrentamiento de nuevas variables y desafíos, que hacen reflexionar y aumentan el diálogo consigo mismo. A continuación, estudiantes ilustran lo descrito anteriormente:

(...) Yo creo que la diversidad de cursos, hace que la experiencia se enriquezca y eso, estimula la reflexión y el diálogo interno. Entonces, yo me decía, internamente, uno se dice “con este curso me resultó y con este no” ¿Qué cambio puedo hacer? A ver esto podría incorporar en este otro curso... había que pensar rápido, ya que uno va de una clase a la otra... Yo he visto que con estos cambios se incrementó la reflexión y ese diálogo (...) Focus Group 5-2014-rtf- 20.24

(...) El diálogo interno se acentuó con esta práctica y creo que fue el cambio de contexto lo que lo facilitó, porque en otros liceos es menos complejo hacer clases. Entonces, este contexto era muy difícil Y reflexioné más y dialogué más conmigo misma y lo más importante, aprendí mucho de los estudiantes y de mi profesión (...) E 22-2014.docx - 50:20

Además, reconocieron algunos estudiantes que este diálogo, también, se presentó durante la preparación de las clases, especialmente, en el sentido de prever ciertas mejoras para la enseñanza. Y del mismo modo, después de terminar una clase.

(...) Yo creo que la reflexión estimuló ese diálogo con uno mismo. Cuando uno está preparando clase, uno dialoga consigo mismo y piensa: A ver tengo que mejorar la enseñanza, tal vez podría hacer esto o me preguntaba ¿Cómo lo voy hacer para que estén más atentos? A ver, una opción es esto o lo otro (...) Como que uno va conversando consigo mismo y la verdad, nunca había pensado en eso, pero de hecho fue así. Yo creo que ese diálogo es un buen indicador de mi reflexión (...) E9 2013.docx - 53:16

(...) El dialogo interno se dio siempre...hasta el día de hoy de da... especialmente, al término de una clase y queda ahí no más(...) pensar como lo va arreglar, pero luego viene otra clase. Siempre uno observa cosas... están distraídos y no ponen atención (...) E20 -2013.docx - 36:14

11.5.1.2. Mayor enfrentamiento de dilemas

Por otra parte, los estudiantes indicaron que como consecuencia de la reflexión aumentó el enfrentamiento de dilemas, siendo éstos una situación en que hay dos o más opciones válidas y no se sabe qué decidir. Estos dilemas provocan tensión hasta que toma una decisión y resuelve su conflicto.

(...) Yo quería innovar motivado por la reflexión que había desarrollado en la universidad y además, por el plan de mejoramiento que había diseñado. Entonces, yo me preguntaba ¿para qué hacer una prueba tradicional?, si se pueden hacer otras cosa más significativa y evidenciar que los estudiantes aprendieron. Pero, ahí surgió el dilema, “hacia la evaluación tradicional típica del liceo o implementaba una innovación en esta área” Me costó decidirlo, porque ¿Qué me iba a decir el profesor guía? y ¿Cómo se lo tomarían los estudiantes?, fue una gran tensión mientras me decidía...eso fue un dilema para mí, pero igual innove y a la larga fue bueno para los estudiantes y para mí un aprendizaje (...) E6- 2012.rtf - 42:52

A continuación, en la tabla 76, se muestran ejemplos de dilemas relacionados con prácticas docentes institucionalizadas a nivel del centro escolar y que se constituyeron en objeto de reflexión y dilema a la vez:

Tabla 76. Ejemplos de dilemas que enfrenta el practicante

	CITA	PREGUNTAS DEL PRACTICANTE
Contenidos	En el liceo/colegio se exige pasar todos los contenidos del programa, independiente de los resultados de aprendizaje.	¿Pasó todos los contenidos del programa superficialmente o profundizó en algunos de ellos según las necesidades de los estudiantes?
	<i>(...) En el liceo municipal hay que pasar contenidos complejos en pocas horas de clase y todos los contenidos en el semestre. En tres clases por ejemplo teníamos que tener contenidos para hacer una prueba, y eso fue un dilema muy grande porque no se alcanzaba a profundizar y yo dudaba que fueran aprender así. Y mi dilema era “pasar todos los contenidos o centrarme y profundizar en algunos más relevantes para los estudiantes(...) E4- 2012 rtf - 32:52</i>	
Evaluación	En el liceo/colegio preocupan las bajas calificaciones de los cursos, por eso se baja la escala de notas.	¿Califico de acuerdo a la escala de notas o bajo la exigencia?
	<i>(...) Lo de la evaluación fue difícil para mí, porque sabía que no iban a estudiar y entonces, el dilema era “calificar de acuerdo a la escala de notas o con una exigencia menor”. Para mí fue difícil decidir, y yo opte finalmente, por lo segundo porque así se hacía en el colegio (...) E92013.docx - 50:36</i>	
Manejo de Conducta	En el liceo/colegio se prioriza el castigo como forma de control de conducta en el aula.	¿Castigo o converso con el estudiante frente a una conducta inadecuada en el aula?
	<i>(...) Yo no soy tan partidaria del castigo, pero en el liceo insistían con el tema de las anotaciones negativas, expulsión de la sala, llamada de apoderado ante conductas inadecuadas... A mí me gusta más conversar y persuadir....más que castigar. Y eso, fue un dilema para mí., porque aquí predomina el castigo en lugar de la persuasión...Me costó mucho al inicio, pero finalmente opté por la conversación y me dio buenos resultados(...) E142013.docx - 46:-17</i>	

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación práctica, 2014

Además, se apreció otro tipo de dilema relacionado con la tendencia a imitar las prácticas de enseñanza del profesor guía, inicialmente, para contar con su aprobación.

Veamos a continuación experiencias de dilemas comentados por estudiantes:

(...) Mi dilema era enseñar como la profesora, porque ella quería que nosotras lo hiciéramos igual que ella. Yo me pregunté esto varias veces, ¿Hago esto o hago lo otro? Ya bueno, lo voy hacer como la profe, me dijo, pero igual trataba de hacer lo que yo pensaba y lo que yo quería, entonces, trataba como de mezclar un poco lo de ella con lo mío, fue difícil, fue un dilema constante en mi práctica (...) E3 2012.rtf - 32:47

(...) El principal dilema que enfrenté fue desarrollar actividades para los alumnos de acuerdo a sus intereses o según lo sugerido por el profesor guía. Cuando a mi juicio ambas cosas no coincidían, ahí yo entraba en un dilema, “si complacer a la profesora o responder a las necesidades de mis alumnos según mi propio criterio” (...) E2- 2012 .rtf - 24:10

Por su parte, cuando se analizó el contenido de los dilemas más frecuente entre los profesores en servicio, se apreció coincidencia con los estudiantes respecto del manejo de conducta en la clase y prácticas asociadas al proceso de evaluación. A continuación, se presentan algunos dilemas descritos por profesores en servicio:

Respecto de una conducta inadecuada en el aula, un profesor comentó su dilema más habitual:

(...) el dilema más habitual es frente a un conflicto en el aula, decidir si saco de la sala de clase al estudiante o logro que el alumno se comporte adecuadamente a través de la persuasión. Estas situaciones son frecuentes aquí, yo siempre trato de que el alumno se quede, porque echar a un alumno de la sala, para mí es un fracaso, pero el dilema siempre está, porque a veces el estudiante entorpece el clima de aula y todos se ven perjudicados, entonces ¿Qué hacer? (...) PG4- 2012.rtf - 43:19

Frente a los bajos resultados de aprendizaje una profesora comenta su dilema:

(...) cuando están malos los resultados de una prueba, uno reflexiona y se pregunta ¿qué hice mal?, ¿qué pasó acá? Realmente es preocupante, porque estos estudiantes al perder un año, puede que deserten de la escuela. Entonces es complicado el tema de la evaluación. Ahí tengo un dilema, ¿Califico de acuerdo a la escala o la bajo un poco? ¿Repito la prueba? A veces, la verdad no sé qué hacer, pienso mucho en eso. Finalmente, en cada ocasión me planteo la siguiente pregunta: ¿Qué será más formativo? (...) P7-2012 .rtf - 44:19

Finalmente, cuando se compararon los dilemas que emergen de la reflexión docente, pareciera que los profesores en servicio enfrentan menos dilemas que los estudiantes de la asignatura de práctica profesional con un enfoque reflexivo.

Es interesante destacar, que todos los informantes experimentaron dilemas vinculados al proceso de evaluación y al manejo de conducta en el aula en los establecimientos públicos. Los estudiantes de la práctica, además, enfrentaron dilemas relacionados con los contenidos disciplinares y la configuración de su propio estilo de enseñanza.

11.5.1.3. Mayor Autoconocimiento

La reflexión docente estimuló una mayor consciencia de sí mismo y develó aspectos propios de la docencia de los practicantes. Esto ocurrió especialmente, cuando observaron video de clases con sus compañeros en el contexto del taller de práctica en la universidad. Así, reiteradamente los estudiantes, señalaron que sus compañeros les hacían tomar consciencia sobre aspectos de su docencia que desconocían hasta ese momento.

(...) Cuando veían mis compañero mi video...eso es distinto porque es interesante conocer la mirada de ellos de mi clase...es una mirada cuestionadora. Además, había cosas que yo no veía en mí mismo y que sólo cuando me hicieron reflexionar mis compañeros taller, yo tomé conciencia de varios aspectos de mí mismo y de los fundamentos de mi práctica docente (...) E11-2013.docx - 55:26

(...) Uno, cuando está haciendo clases, percibe en el momento distintas sensaciones, luego se ve en el video y logra captar otros aspectos de su práctica, pero la reflexión que se dio con los compañeros hizo conocerme mejor. Tomé conciencia de mis creencias sobre la enseñanza y también, ideas sobre el aprendizaje de los estudiantes...esa reflexión me dejó ver cosas más profundas de la práctica docente de un profesor (...) E10- 2013.docx - 60:12

Los estudiantes, agregaron que el conocimiento de sí mismo producto de la reflexión, contempla más dimensiones de las habituales y por ello, resulta un conocimiento más profundo.

(...) Sí, porque yo hasta esta práctica como que me conocía más superficialmente como profesor, pero con las compañeras uno como que empieza a reflexionar más, a ahondar, a ver más cosas. La reflexión lo lleva a ver otras dimensiones de la propia docencia, no solo relacionado con lo que uno hace o no hace en el aula, sino también con la intención con que hace ciertas cosas, y esa reflexión, te hace conocerte más como profesor (...) Focus Group 1- 2013..rtf - 7:77

De acuerdo al análisis de co-concurrencia existe un índice de 0,42 entre “la observación de videos con los pares” y “el autoconocimiento”. De ahí que, se puede afirmar que existe una relación entre estas dos categorías. Lo que estaría validando el uso del video como un recurso que favorece la reflexión y el desarrollo profesional.

Por su parte, los formadores universitarios sostienen que la incorporación del componente reflexivo en la formación inicial de profesores aumenta el autoconocimiento del futuro profesor, estimulando, además, una mayor comprensión de la labor docente.

(...) También hablamos mucho de la diversidad de los estudiantes y bueno nosotros también deberíamos potenciar ciertas cosas que ayudan a reconocerse cómo únicos, en este caso como futuros profesores y en ese sentido, el componente reflexivo aumenta este autoconocimiento y el despliegue de aspectos personales que no son tan conscientes (...) PU6.docx 2013- 65:11

(...) Es importante saber y entender el significado que tiene lo que nosotros estamos haciendo como docente por un lado y lo que está sucediendo con el estudiante, por el otro lado. Desde ese punto de vista, siento que la única manera de poder salir adelante es mediante la reflexión, esta provoca una mayor consciencia de la labor como docente y de la relación con los estudiantes (...) PU4 - 2013.docx - 48:18

11.5.2. Factor de desarrollo profesional

Hace alusión al reconocimiento de que la construcción de conocimiento profesional es producto de una experiencia que es reflexionada.

11.5.2.1. Construcción de conocimiento profesional

Los practicantes describieron experiencias que muestran un mayor desarrollo de la capacidad para “darse cuenta” qué está sucediendo en el aula y en función de eso, modificar la acción docente. Este conjunto de cambios son percibidos como un aprendizaje adquirido en la práctica, producto de un proceso de reflexión.

(...) Sí, veo que no me están tomando en cuenta, trato de cambiar y si tampoco resulta, trato de buscar algo que les interesa. Esto de la reflexión durante la clase es un aprendizaje, si uno se mira al inicio uno va con su planificación y lo hace al pie de la letra, pero cuando uno va adquiriendo experiencia para cambiar en el instante...es como estar más consciente de lo que pasa allí y de acuerdo a lo que sucede en el aula, modificar las actividades. Esto es un aprendizaje que nace allí en la experiencia real (...) PG12- 2013.docx – 68:7

(...) Bueno, yo creo que uno de los aspectos principales de la reflexión es aprender a detenerse y observar y cambiar. Así, cuando uno va al aula y aplica una estrategia y ésta no resulta, uno se desestabiliza y reflexiona y estás obligado a incorporar un cambio de actividad. Entonces, yo creo que ese aspecto de experimentar nuevas estrategias es un asunto de aprendizaje profesional y también, de atreverse a cambiar, tanto en el momento de la clase o a largo plazo, como en el plan de mejoramiento que tuvimos que implementar este semestre en los centros de práctica (...) E19 - 2013.docx – 48:4

Además, se observó que, producto de un proceso de reflexión asociado a un cambio de la práctica, se estimula la construcción de nuevos significados de la acción docente en contexto reales del ejercicio de la profesión.

(...) Para mí la reflexión es un componente básico dentro del ejercicio de la profesión, pero no es fácil, sigue siendo complejo. Es el factor más potente del desarrollo del docente...por ejemplo, si yo tuve la capacidad de decir no!, ¡no lo estoy haciendo bien o no me gusta como lo estoy viendo! y luego, trabajé en un cambio, esa experiencia y el cambio en sí mismo, se transformó en un aprendizaje. Ese cambio, se constituyó en un conocimiento que mejora mis habilidades docentes porque yo me vi posteriormente, con muchas más destrezas para hacer ciertas cosas en el aula, que antes de la intervención (...) E-20-2013.docx - 49:19

(...) Yo creo que la experiencia del plan de mejoramiento fue clave para aprender, uno al final lo lleva a toda su vida como profesor. Eso es super valioso, porque es más que tener una buena nota en un proyecto... lo que uno logra es ir mejorando su tarea de profesor, va desarrollando un conocimiento profesional, eso te queda para siempre y transforma tu trabajo del profesor (...) P55: E23-2014.docx - 55:13

Por su parte, los profesores guías percibieron que van construyendo un aprendizaje profesional basado en las propias experiencias en el aula. La mayoría de las veces esto se inicia con la toma de conciencia de la acción profesional, se genera reflexión y se produce la necesidad de cambiar.

Lo anterior, es de suma importancia, dado que se evidenció que la reflexión estimula procesos del aprendizaje profesional producto de la experiencia profesional en los enseñantes y de la experiencia del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo en los practicantes.

A continuación, se presenta una comparación entre la experiencia de un profesor experimentado y un estudiante de la asignatura de práctica profesional.

El profesor guía comenta lo siguiente:	El estudiante comenta lo siguiente:
<i>(...) Al principio de mi carrera docente, cuando recién era profesora tendía a reflexionar más al final de la clase y fundamentalmente, cuando las cosas no me funcionaba porque siempre andaba corriendo de una sala a otra también. Pero, ahora con el tiempo como que me hice más consciente de lo que está pasando durante la sesión de clases y allí ante eso que no esperaba se produce una especie de tensión que desencadena la reflexión y el cambio (...)</i> PG. 10 2013.docx - 73:10	<i>(...) yo creo que se me hizo más frecuente la reflexión durante la clase, porque estaba más atenta a lo que ocurría ahí, porque como eran adolescentes nunca una clase era igual a la otra. Su interés o desinterés era cambiante, cierto día estaban más dispuestos a ciertas cosas, pero esta reflexión apareció con fuerza durante esta práctica (...)</i> .P50: E7-2013.docx - 50:29

El profesor experimentado señala que incorpora cambios en la clase en función de lo que ocurre durante el desarrollo de ésta. Asimismo, los estudiantes han descrito que en esta

práctica han sido capaces de desarrollar cambios en el mismo momento del desarrollo de la clase.

El profesor guía comenta lo siguiente:	El estudiante comenta lo siguiente:
<p><i>(...) En la clase en realidad me concentro en lo que estoy haciendo y que la gente ponga atención no más. Y cuando me doy cuenta que las cosas no empiezan a funcionar como lo esperaba, trato de cambiar de actividad, el cambio se me ocurre en el momento. Por ejemplo, nadie está haciendo la actividad y hago trabajo en parejas o los desafío con un problema (...)PG 13- 2013.docx - 66:10</i></p>	<p><i>(...) Es durante la clase que más se acentúo esta reflexión, como que se me hizo más frecuente ahora. Yo creo que esto se debe a que estoy más implicada con los estudiantes y estoy más atenta a ellos y entonces, estoy más dispuesta a cambiar durante la clase cuando sucede algo no esperado y lo hice varias veces, el cambio ahí mismo. Además, se para dónde van sus ideas y sé lo que quieren saber y eso... trato de tomarlo en cuenta. Esto en otras prácticas no me pasaba (...) E18-2013.docx - 47:18</i></p>

El profesor experimentado expresa que los cambios que implementa en el aula producto de la reflexión-acción, se constituye en un conocimiento profesional que se basa en la experiencia. En el caso de los estudiantes de práctica profesional, también se observó este nivel de conciencia.

El profesor guía comenta lo siguiente:	El estudiante en práctica comenta lo siguiente:
<p><i>(...) Si yo veo durante la clase que no me están tomando en cuenta, trato de cambiar y si tampoco resulta, trato de buscar algo que les interesa. Esto de la reflexión durante la clase es un aprendizaje profesional...sí uno se mira al inicio de su profesión, uno va con su planificación y lo hace al pie de la letra, pero cuando uno va adquiriendo experiencia desarrolla o aprende esa habilidad para cambiar en el instante de acuerdo a lo que sucede en el aula, es un verdadero aprendizaje(...) PG5 2013.docx - 68:7</i></p>	<p><i>(...) Entonces, que uno ya tiene un modo de hacer clases, ya que viene con eso y hace sus clases de manera similar, pero llegué a esta asignatura de prácticas en que se debía detectar un problema...idear un forma de superarlo, implementarlo, observar el cambio y así, se tiene una experiencia real de cómo mejorarlo y eso en un conocimiento que uno va adquiriendo desde lo real, lo práctico(...) E14-2013.docx - 51:4</i></p>

11.5.2.2. Necesidad de Mejoramiento

Otro de los efectos de la reflexión fue la necesidad de mejoramiento, es decir, a raíz del cuestionamiento, estimulado por el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), reconocieron aspectos de su práctica docente que debían ser perfeccionados.

(...) En esta práctica como que la metodología usada nos hizo cuestionarnos todo, también lo que hacíamos habitualmente y así, como que varias cosas nos provocaron reflexión y ahí viene la necesidad de cambiar. Así, en tal parte de mi clase identifiqué algo que no me convence Y eso me problematiza y me lleva a mejorarlo. Yo creo que es un proceso en que incluye ambas cosas, pero lo básico es la reflexión (...) E9 -2013.docx - 29:9

(...) Sí, yo aprendí en esta práctica que la reflexión está asociada a la necesidad de cambiar y en nuestro caso conseguir ese cambio. Así, si no funciona algo, esto te lleva a reflexionar y se genera en ti la necesidad de cambiar (...) E16-2013.docx - 35:38

Cuando se explora qué aspecto de la metodología (CAR) favorece la necesidad de mejorar las prácticas docentes, se puede reconocer que la observación de videos, tanto a nivel individual como grupal estimula el mejoramiento.

(...) En la práctica me ayudaron a ver en lo que estoy fallando, especialmente cuando trabajamos con los videos individualmente y con los compañeros y ahí, uno siente la necesidad de mejorar porque reflexiona cuando se incomoda frente a lo que se ve de uno mismo y también, de los estudiantes en la sala de clase (...) E6 2012 -.rtf - 2:26

(...) En este orden me ayudó la metodología, primero la conversación con mis compañeras sobre mi video, luego verme en él. Porque uno, por lo menos a mí me pasó, yo juraba que lo hacía bien, pero después del cuestionamiento de los compañeros “que si te decían: ¿de qué te das cuenta? ¿Qué esperabas de eso? ¿Con qué intención hiciste eso?”, Te hace cuestionar otras cosas y ahí uno siente la necesidad de mejorar lo que hace. Me sirvió mucho para reorientar mi planificación y repensar el sentido de mi enseñanza (...) E3. 2012.rtf - 4:7

El análisis de co-ocurrencia reafirmó lo anterior, es decir, la relación entre “la observación de videos entre pares” y el surgimiento de “la necesidad de mejorar la práctica” en los practicantes, alcanzó un índice con un valor de 0,41. Este resultado fundamentaría la importancia de trabajar la observación de la práctica docente no solo con los formadores, sino también entre pares.

Por otra parte, los practicantes, también, percibieron que la necesidad de cambiar se presenta junto con la reflexión que se da al finalizar una clase en que ha autoevaluado su propio desempeño como deficiente.

(...) La reflexión yo veo que tiene como propósito mejorar y cambiar, porque para mí en cada clase que uno hace, al finalizar uno piensa en los errores que ha cometido, entonces uno dice ya, en el otro curso voy a hacer algo diferente y ahí uno va probando y va mejorando y también, va aprendiendo (...) Focus Group 5 -2014.docx - 62:4

(...) Yo creo que al reflexionar después de la clase, uno se va se dando cuenta de que algo hay que cambiar...es que la reflexión te lleva a necesitar cambiar lo que observas y que no te convence, ya sea porque tu desempeño no es el que esperas o ves que los estudiantes no se motivan con tu clase (...)Focus Group 6-2014.docx - 63:59

Lo anterior fue ratificado con un índice de co-ocurrencia entre “reflexión después de la clase” y “necesidad de mejoramiento” igual a 0,14. De esta forma, tal relación explicaría que los estudiantes después de la clase tengan intenciones de incorporar cambios en la clase siguiente. Por otra parte, se observó que los practicantes que concebían la reflexión como autoevaluación se referían a la necesidad de cambiar, especialmente, cuando el desequilibrio técnico percibido fue alto.

(...) Reflexionar es como una autoevaluación y darme cuenta de las cosas que, ver la realidad tal cual como es y ahí, surge la necesidad de mejorar. Es como enfrentarte a ti misma... darte cuenta de que comento hartos errores y que tengo que superarlos no más, que no es tarde, al contrario estoy recién empezando (...) E4- 2012 -.rtf - 4:10

La reflexión entendida como un cuestionamiento de la acción, desde la perspectiva de los estudiantes, estimuló la necesidad de mejorar la acción profesional y esto, fue mediado por la observación de videos de clase.

(...) Si, al inicio como que la reflexión estaba centrado en uno ¿Cómo lo estaba haciendo? ¿Cómo me veía? Y al verme en el video fue impactante porque ahí me di cuenta que no eran las cosas que yo pensaba. Además, uno toma más consciencia de la clase y entonces, era como lo estoy haciendo todo mal peros ahora pensando en la reacción de los estudiantes y entonces, uno siente fuerte el deseo de mejorar lo que hace, pero pensando en ellos, los estudiantes (...) E3- 2012.rtf - 17:17

(...) creo que lo más característico de esta práctica profesional fue su metodología que ayudó a estar más preocupado del estudiante y de las relaciones que establecemos con ellos, en lugar de estar centrado en uno mismo. Yo me observé y me cuestioné mucho, en función de lo que observaba de mi relación con los estudiantes...como que aumentó mi interés por comprender mejor a mis estudiantes. Además, me hice más consciente de la intencionalidad de mis acciones... Y lo que observaba me llevaba a la necesidad de cambiar (...) E6- 2012.rtf - 24:1

11.5.2.3. Disposición al cambio de la práctica docente

Se pudo apreciar en los estudiantes una mayor disposición al cambio, producto de la reflexión docente que se promovió en la asignatura de taller de práctica. Esto se une a la percepción de una actitud positiva hacia el mejoramiento de las prácticas docentes, reconociendo en esto además, un aprendizaje en sí mismo.

*(...) he aprendido muchas cosas porque la reflexión docente me ayudó a estar más consciente de lo que hago, estoy más dispuesto al cambio, a aprender sobre el mejoramiento de mi práctica, porque estoy más implicado con ella....Yo veo que el cambio o innovación es a su vez aprendizaje de conocimiento (...)*E4 - 2012.rtf - 33:27

Hay que recordar que el modelo de trabajo desarrollado en la asignatura de práctica profesional -Ciclo de Aprendizaje Reflexivo- se caracterizó por los siguientes pasos: observación -cuestionamiento sobre la práctica-, diseño y ejecución de un plan de mejoramiento y reflexión posterior. En tal contexto, los practicantes reconocieron que la reflexión es natural en todos los seres humanos, pero en esta práctica aprendieron a unir este proceso con el cambio. La experiencia de superar un problema detectado en su práctica diaria acentuó la confianza básica que se necesita para iniciar y concretar un cambio de la acción docente.

(...) Yo creo que la reflexión docente se da siempre, uno sale de una clase y es inevitable...uno se pregunta ¿se aburrieron, nadie respondió?, pero lograr un cambio a partir de la delimitación de un problema, eso fue lo distinto. Muchas veces, uno se queda en la reflexión, pero aquí por el contrario, uno estaba obligado a hacer el cambio. En esta práctica, se dio esa oportunidad y no solamente reflexionar, también actuar, experimentar y cambiar (...) E15 -2013.docx - 65:26

(...) Yo que esta práctica nos ha llevado a la reflexión y lo más importante es que hemos trabajado en un plan de intervención para superar un problema de la práctica pedagógica en el aula, logrando un cambio. Yo pienso que eso ha sido clave, porque si yo siendo estudiante fui capaz de reflexionar y hacer cambios y entonces, cuando ejerza como profesor podré realizar mayores cambios y eso me anima mucho. Yo puedo ahora decir que la reflexión docente ayuda a concretar cambios y todo problema por grande que sea, siempre es posible superarlo y esa confianza, es un gran aprendizaje para mí (...) E10-2013.docx- 57:4

Además, los estudiantes creen que al trabajar la reflexión docente con los compañeros, los dispondrá en el futuro a participar de experiencias de reflexión docente con otros colegas, en sus respectivos establecimientos educacionales.

(...) Me siento más dispuesto a transformar mi práctica en el futuro en colaboración con mis compañeros de trabajo en el liceo donde trabajaré y por supuesto, más abierto al perfeccionamiento de mi práctica. Por una cuestión ética, ya no puedo caer en la rutina, simplemente no puedo, esta

experiencia me marcó mucho como profesional consciente de mi actuación y sus consecuencias (...)
E4. 2012docx - 60:13

(...) Yo coincido con mi compañera esta experiencia, nos marcó y nos ha ayudado a valorar la reflexión y también, nos ha dado la experiencia de lograr enfrentar un problema y lograr revertir una situación. Lo más importante es que aprendimos que la reflexión con los compañeros es muy importante y eso, uno lo puede proyectar al trabajo con otros profesores en el liceo donde más adelante nos desempeñemos como profesores (...) E27- 2014-.rtf - 24:14

Los profesores guías concordaron con que la reflexión docente dispone a la búsqueda de nuevas alternativas de acción docente, respondiendo de mejor manera a las características de las nuevas generaciones y a las demandas educativas propias de cada época. Además, atribuyen a la reflexión un potencial de mejoramiento continuo de la labor pedagógica.

(...) Así la reflexión docente se vuelve importante porque uno se perfecciona más... uno va buscando nuevas metodología, nuevos recursos, porque “ellos son tecnológicos”, son otra generación...no son iguales a los estudiantes de diez años atrás. Entonces, hay que hacer un alto y darse cuenta que, los chicos son distintos y por lo tanto, hay que reflexionar sobre la validez de las estrategias de enseñanza. Están en otra etapa de sus vidas, el sistema está así y uno tiene que adaptarse y para eso uno tienen que pensar y darse cuenta de ello y luego, transformarse y mejorar en forma sistemática de acuerdo a los nuevos desafíos que van emergiendo (...) PG 13- 2013.docx - 71:12

(...) Si yo creo que sí, porque la única manera de mejorar es haciéndote una autocrítica de cómo tú estás haciendo tu labor pedagógica y mejorar lo que haces. A mí me gusta hacer bien las cosas, yo afortunadamente, siempre me he dado el tiempo para hacer esto... pero hay otra gente que no porque vive corriendo de un colegio a otro. Yo veo en profundidad lo que está pasando en mi aula e incorporo cambios que sean necesarios y lo hago siempre (...) PG5 2012.docx - 73:5

Finalmente, los profesores universitarios observaron en los estudiantes un valioso potencial y el deseo de ser buenos profesores, pero existe en ellos una tendencia hacia un enfoque tradicional de la enseñanza que los limita. En ese contexto, la reflexión docente, incorporada como componente central de esta práctica profesional, ha sido un elemento clave para ofrecer la oportunidad de experimentar procesos de cambio y mejoramiento de la práctica docente.

(...) Hoy día siento que los chiquillos están saliendo de una manera súper, haber yo me sorprendo... veo que tienen muy buenas ideas, muchas ganas de hacer las cosas bien, cómo que quieren ser buenos profesores, pero que no saben bien cómo hacerlo. Hay mucho de lo tradicional, más de lo que yo me hubiera imaginado, teniendo herramientas quizás, pero como que hay algo ahí que los detiene y no los deja cambiar. Yo creo que la reflexión ayuda a darse cuenta que hay que cambiar las formas tradicionales de enseñanza, creo que es necesario innovar, transformar y transformarse y en esa perspectiva, esta práctica fue una oportunidad para ellos, para experimentar que el cambio se puede y se debe realizar (...) PU5 -2013.docx - 65:13

11.5.2.4. Cambio Docente

En general, los practicantes y los formadores unen la reflexión con el cambio. En el caso de los estudiantes esto se acentuó en la práctica profesional, lo que podría explicarse porque una de las etapas del CAR considera el diseño y ejecución de un plan de mejoramiento. En consecuencia, se reconoció que la metodología reforzó la asociación entre reflexión y cambio.

(...) Por lo menos para mí verme en el video fue impactante, porque uno se da cuenta de las habilidades que uno tiene y también las que no tiene. Además, te hace dudar sobre lo que tú haces en función de la reacción que ves en los estudiantes y en contexto específico de un aula. Uno se pregunta por las razones para actuar de una determinada manera en el aula y ahí surge la necesidad de cambiar, pero con la metodología de trabajo nos exigían idear e implementar un cambio y entonces, la meta era cambiar y entonces, como que fuimos uniendo reflexión y cambio (...) P 8: Focus Group 1- 2013.rtf - 8:29

(...) Además, aquí fue notorio como la reflexión problematiza al punto que uno frente a algo que no valora positivamente, eso es parte de la reflexión, pero que te digan que tienes que cambiarlo y piensas en un plan de mejoramiento, eso es otra cosa y eso nos dio esta práctica. Entonces se une la reflexión con el cambio de la práctica docente y eso creo que es muy positivo, es decir, no solo quedarse en la reflexión, sino lograr cambiar (...) E20-2013.docx - 29:2

Además, los practicantes insistieron que el trabajo de análisis de videos de clases con sus compañeros los llevó a un cuestionamiento más profundo. De este modo, afirmaron que los compañeros enriquecieron las reflexiones personales sobre el trabajo docente y además, se generó un espacio permanente para idear otras alternativas de acción profesional.

(...) yo me di cuenta que cuando analizaba el video de mis clases, mi reflexión era más superficial, en comparación cuando lo hacía con mis compañeras (...) Ellas me hacían ahondar en todo, ver más cosas, cuestionar más cosas. Además, había que dar razones respecto de lo que uno hacía...había que interpretar lo que estaba pasando en la clase y uno aprende mucho de eso. Quiero destacar que en el grupo, también, buscamos soluciones o ideas para ir mejorando a los problemas que se analizaban y las propuestas eran bien novedosas y eso, nos ayudó a incorporar cambios en nuestras clases (...) E2- 2012.rtf - 6:7

(...) Cuando veían mis compañeros mi video de clases...eso fue muy distinto a mi propio análisis, porque ellos me cuestionaron mucho lo que hacía...fue una mirada más amplia y más contextual. Y además, había cosas que yo no veía y que solo cuando lo conversamos con los compañeros tomé conciencia y entonces, eso enriquecía mi proceso de reflexión y también, surgían ideas concretas de cambio y mejoramiento para la clase (...) E10-2013.docx - 47:26

Lo anterior, se vio ratificado por el análisis de co-ocurrencia que mostró un índice de 0,30 entre el “análisis de videos entre los pares” y “el cambio docente” como efecto de la

reflexión. Esto resulta importante, porque fundamentaría el uso del video como un recurso didáctico que en entre pares favorece la concreción de cambios de la práctica docente.

Por otra parte, los practicantes valoraron la unión que se dio en esta práctica entre reflexión y cambio, como parte de la metodología de trabajo que se implementó. A continuación, esto queda de manifiesto en uno de los practicantes que señala:

(...) Lo distintivo fue que en esta práctica tuve que hacer todo este trabajo de transformación de mi práctica, no reflexionar desde la teoría, sino desde la realidad misma y lograr un cambio y eso, es muy gratificante. Porque a veces uno cree que no es capaz de hacerlo y al final, resulta que uno se siente bien y adquiere un mayor conocimiento desde la experiencia, entonces, en ese sentido uno ve lo positivo de unir la reflexión y el cambio (...) E17-2013.docx - 32:24

Además, se dieron cuenta que los profesores en servicio se limitan al cuestionamiento de lo que hacen, pero no trabajan en un cambio. Por el contrario, en esta experiencia la reflexión fue un paso para llegar al cambio.

(...) Y siento como lo que decía anteriormente, que puede que la reflexión se dé en los profesores, pero no van más allá de reconocer que hay algo que debe mejorar, en cambio en esta práctica reflexiva, uno tiene que hacer un plan de mejoramiento y por lo tanto, hay que lograr el cambio y entonces, hay que lograr la transformación y esa experiencia es clave y te marca profundamente (...) E14 -2013.docx - 36:13

Por otra parte, mediante el análisis de co-ocurrencia se observó que hay una relación- en el discurso- entre la reflexión que se produce en la acción- durante la clase - y el cambio de práctica, alcanzando un valor de 0.30.

(...) A mí me pasó lo mismo que mi compañero, eso de que por primera vez empiezo a ser más consciente de lo que hago en la misma clase y eso, también me ha llevado a tener para hacer cambios ahí mismo, en la misma clase...así uno experimenta que la reflexión produce cambios en el mismo momento de la clase (...) Focus Group 6- 2014.docx - 63:50

(...) Yo creo que uno se va se va dando cuenta de que algo hay que cambiar...es que la reflexión durante la clase te lleva a necesitar hacer algo para cambiar lo que observas en el mismo momento (...) Aquí como que se une el cambio y la reflexión en el instante (...) E15-2013.docx - 29:20

Además, se observó que los profesores en servicio reconocieron que este tipo de cambio durante la clase se acentúa con la experiencia que se va construyendo en la práctica docente.

*(...) Por ejemplo, uno al inicio de la clase plantea su objetivo, pero se da cuenta en la clase que no está resultando y uno inmediatamente, trata de buscar alguna alternativa...eso pasa cuando uno va adquiriendo más experiencia en la docencia, naturalmente eso es así...Y ahí se une la reflexión y el cambio... van como juntos en la clase (...)*PG 8 2013.docx - 53:5

(...) Importante es que he aprendido observando la situación de clases que no puedo seguir, uno como que reflexiona en el momento y si veo una situación de desánimo, no puedo continuar, tengo que hacer algo en el momento para retomar la clase. O sea si algo no está funcionando, tengo que cambiar en el momento, eso yo lo aprendí con los años y con la experiencia (...) PG. 32013. docx - 54:20

Dado lo anterior, se debería estimular la reflexión durante las clases en las asignaturas de formación práctica, dado que de este modo se adelantan experiencias que son propias de un mayor desarrollo profesional.

Además, cabe agregar que “la reflexión en la clase” co –ocurre con “la vinculación con los estudiantes” con un índice de 0,30, lo que indicaría la importancia de generar las condiciones para se produzca tal relación de implicación entre los practicantes y el estudiantado.

Para finalizar, no se puede dejar de hacer notar que la reflexión, que se da después de la clase, se relaciona con la necesidad de mejoramiento de la práctica y en cambio la reflexión que se da durante la clase se reflexiona con el cambio mismo. Esto, también debería ser considerado en los procesos formativos, dado que evidentemente, se debería priorizar experiencias que favorezcan el cambio de la práctica docente.

11.5.2.5. Fortalecimiento de la identidad profesional.

Los estudiantes expresaron que la asignatura de práctica profesional fortaleció su identidad docente a partir del cuestionamiento sobre “el profesor que quieren ser”.

(...) Yo creo que uno va madurando cuando está en la universidad, yo de a poco le encontré el gusto a enseñar. Eso es lo importante de las prácticas, sirven para darse cuenta si uno quiere en realidad esto o no. Además, en esta práctica he pensado y me cuestionado harto ¿qué tipo de profesor quiero ser?... con los años uno se va dando cuenta y al final en esta práctica profesional, uno ya sabe lo que quiere ser y desde ahí, surge un cuestionamiento que fue importante para mí, porque si tengo claro quién quiero ser, puedo trabajar hacia esa meta (...) P52: E2- VICTOR ARIAS-2013.docx - 52:9

Los profesores del taller universitario, también, percibieron un cambio en la motivación por aprender del estudiante de pedagogía, ya no se trata de aprobar la asignatura de práctica, sino de formarse para ejercer profesionalmente en el campo de la educación. Esto acentuó un proceso de identificación con cierto perfil profesional que es mediado por procesos de reflexión.

(...) Yo escucho a los estudiantes que me comentan lo siguiente: “yo ahora recién en quinto, siento que me estoy preparando para ser profesor”. Yo antes estaba estudiando para pasar los ramos... ahora me di cuenta que estoy estudiando para ser profesor. En ese proceso, me ayudó la reflexión docente de esta práctica para darme cuenta, con qué tipo de profesor me identifico y cual no me gustaría ser. Lo anterior demuestra que por lo menos están pensando en qué significa ser profesor y ese es el gran paso para desarrollar identidad docente (...) PU 6- 2013.docx - 62:32

(...) Sin duda, la reflexión va ayudar al joven que se está formando, va a darse cuenta en primer lugar si realmente quiere ser profesor y en segundo lugar, le puede ayudar aclarar qué tipo de profesor quiere ser, pensando desde esa perspectiva en lo que está haciendo y porque lo está desarrollando. Creo la reflexión en las prácticas están en el camino del fortalecimiento de la identidad profesional (...) PU 5 2013-.docx - 64:11

Finalmente, también se observó que la identidad docente es concebida como un referente, desde el cual se desarrolla el proceso reflexivo que posibilita los cambios necesarios para lograr convertirse en el profesor que se quiere ser.

(...) Es importante saber desde donde yo me estoy situando para poder llevar a cabo un proceso reflexivo y ver si efectivamente, es eso lo que estoy logrando, y si no lo estoy logrando ¿por qué no lo estoy logrando? ¿Qué se necesita para poder lograrlo? En ese contexto, la identidad docente se constituye en un referente para la reflexión docente (...) E19 -2013.docx - 65:12

De acuerdo al análisis de co-ocurrencia, existe un alto índice de 0,77 que indica que la “identidad docente” fue reforzada por la práctica desarrollada con un enfoque reflexivo y “el cambio de identidad” de “sentirse estudiante a sentirse profesor”. Así, se puede afirmar

que existe una relación entre estas dos categorías y el componente reflexivo cataliza procesos de transformación de la identidad profesional.

Los resultados muestran un índice de co-ocurrencia igual a 0,42 entre el “sentirse profesor y la autonomía”. En consecuencia, se debería, en los centros de práctica, consensuar un aumento sostenido de la autonomía del estudiante en práctica, a fin de reforzar su identidad docente del futuro profesor.

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la figura 18, se muestran los efectos percibidos por los practicantes en las asignaturas de práctica desarrollada con un enfoque reflexivo. Se observó que estos efectos se pueden situar en el ámbito nivel personal y de desarrollo profesional.

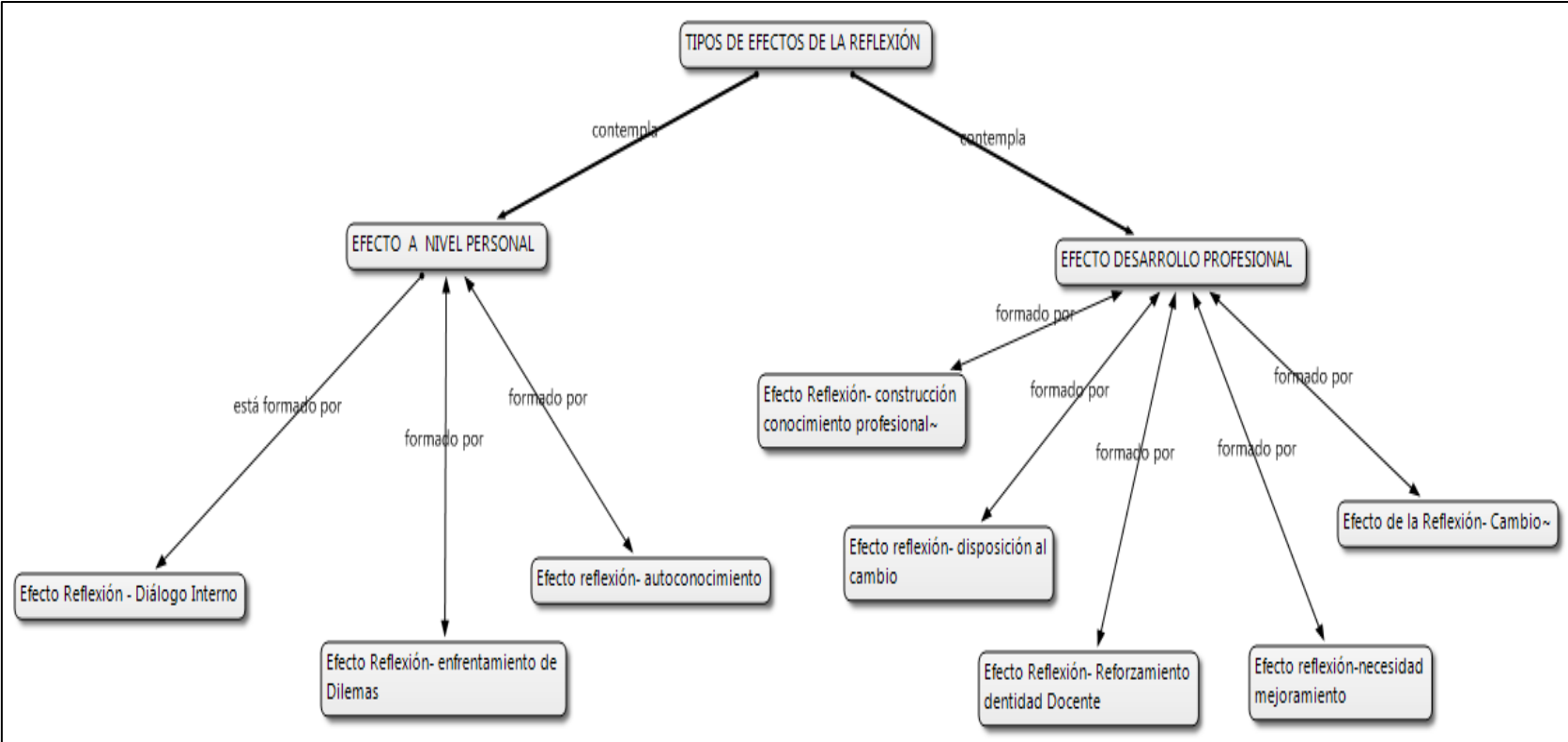
En el ámbito personal se observó que el diálogo interno se incrementó como resultado de la experiencia de la reflexión docente estimulada por el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR). Además, los estudiantes manifestaron que ellos se dan cuenta que también aumentó el planteamiento de dilemas frente a prácticas que antes no ponían en cuestionamiento y que normalmente desarrollaban de modo rutinario. Y finalmente, lo que resulta muy interesante es que los estudiantes manifestaron que los procesos de reflexión provocaron un mayor autoconocimiento.

En el ámbito del desarrollo profesional, se observó que la reflexión aumentó la inclinación hacia el cambio, es decir, los estudiantes se muestran más dispuestos a iniciar cambios. Además, esto se vincula con una mayor necesidad de mejorar las prácticas docente y finalmente, asocian la reflexión con el proceso de transformación de la práctica docente a partir de procesos de cuestionamiento pedagógico y didáctico.

Se suma a lo anterior, que los estudiantes y también, los profesores en ejercicio, manifestaron que poner en cuestionamientos sus prácticas y creencias, implica cambios docentes y éstos procesos en sí mismos, implicaron la construcción de conocimiento basado en la experiencia y en procesos de reflexión.

Por otra parte, se observó que la reflexión docente tiene relación con la identidad docente, es decir, en la medida que se piensa y se pone en cuestionamiento la práctica profesional, aumenta la consciencia del profesor que se quiere ser.

Figura 18 Efectos de la Reflexión Docente



11.6. Modelo de reflexión docente: causas, condicionantes y efectos

A partir de los datos que se han obtenido durante la investigación se propone un modelo que articula las causas, los factores facilitadores, obstaculizadores condiciones y efectos de la reflexión docente, tal como se aprecia en la figura 19.

En primer lugar, se identificaron dos tipos de causas de la reflexión docente, el desequilibrio técnico instrumental y el pedagógico. Se puede suponer que la existencia de un tercer tipo de desequilibrio correspondería al crítico emancipador. Además, se aprecia que los distintos tipos de desequilibrio se configuran en un continuo que va desde el polo intrapersonal, interpersonal y comunitario, respectivamente.

En relación a los facilitadores de la reflexión, se observaron diferencias entre los profesores en servicio y los aspirantes a maestros. En el caso de los primeros -profesores guías- las condiciones que favorecen la reflexión se refieren a características o condiciones de tipo personal, por ejemplo, la vocación docente y su nivel de actualización disciplinar y/o pedagógica. En cambio, en los estudiantes en práctica, la mayoría de los facilitadores de la reflexión tienen un carácter interpersonal, vinculación con los estudiantes, la observación de la reacción de los estudiantes en clase. Esto se ve reforzado por el uso de la estrategia observacional de la asignatura que favorece una mirada global e interpersonal del aula. Del mismo modo, se podría afirmar, que estos facilitadores igualmente tienen un carácter contextual, dado que cada escenario escolar, especialmente, los de alta vulnerabilidad, provocaron distinto tipo de desequilibrio en los estudiantes, elicitando la reflexión docente y posterior, cambio.

Del mismo modo, a nivel de los estudiantes se observa una relación circular entre los factores facilitadores de la reflexión, es así que la observación de videos estimula la observación de los estudiantes en el aula, incrementando el compromiso con su aprendizaje y esto acentúa la vinculación con ellos y así, sucesivamente.

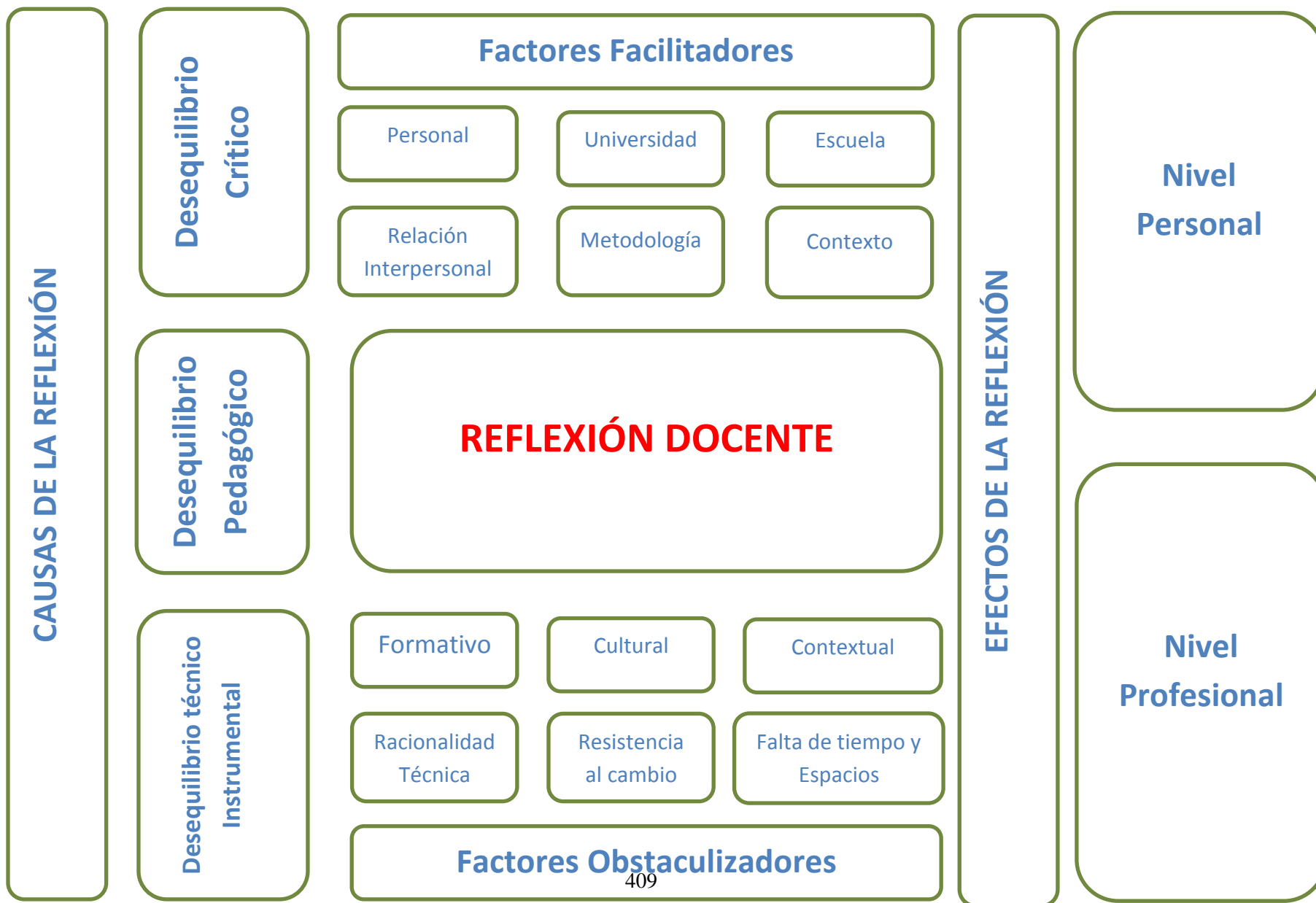
En relación a los obstaculizadores de la reflexión, se encontraron semejanzas entre la experiencia de profesores en servicio y los estudiantes de la asignatura de práctica

profesional. En ambos casos, los obstáculos tienen una naturaleza contextual y relacionada con la cultura institucional, tanto del centro de formación universitario como del establecimiento escolar en que desarrollan su práctica profesional. En el caso de los estudiantes y profesores universitarios, perciben una cultura universitaria inclinada a reforzar la premisa de que la teoría antecede a la práctica y por lo tanto, existe la confianza que la teoría resolverá los problemas que se presenten en el ejercicio de la docencia. Esto explicaría que la formación docente se centra en reproducir y/o aplicar lo aprendido en la universidad, en el centro de práctica. Igualmente, en esta perspectiva se comprende que las formas de evaluación del estudiante en práctica privilegien la memorización, en lugar de la indagación y el cuestionamiento de lo teórico a la luz de una situación educativa contextualizada.

Por su parte, los profesores en servicio y los practicantes visualizan que en los liceos impera una cultura reproductora que se expresa en la tendencia a mantener la tradición y la rutina. Por otra parte, existe una fuerte exigencia centrada en la búsqueda de la eficiencia, que se visibiliza en la presión constante de exigir resultados académicos. En ese contexto cultural, existen pocas posibilidades, espacios y tiempo formal para reflexionar y a partir de ello, ir construyendo un conocimiento profesional que mejore la calidad de la formación de los estudiantes en función de su contexto. Es importante hacer notar que el estudiante de la asignatura de práctica se enfrenta a dos escenarios culturales que no refuerzan la reflexión, la universidad y los centros de práctica. En ese contexto, es de suma importancia la incorporación deliberada y sistemática modelos de formación práctica que estimulen la reflexión docente, a fin de contrarrestar el peso de los factores contextuales que están predominando en los respectivos espacios institucionales.

Finalmente, cabe destacar los efectos positivos que tiene el desarrollo de reflexión sistemática y deliberada, en la perspectiva del desarrollo de la misma competencia, como el impacto que tiene en el aprendizaje y desarrollo profesional.

Figura 19. Causas, condicionantes y efecto de la reflexión docente



11.7. Cambio de la práctica y sus condicionantes

Conforme a los objetivos de la investigación, a continuación, se describen un conjunto de factores facilitadores y obstaculizadores del cambio docente, según la experiencia de los practicantes y en algunos aspectos, también desde la perspectiva de sus formadores.

11.7.1. Facilitadores del cambio docente

Los estudiantes distinguen un conjunto de elementos que favorecen el cambio de las prácticas docentes. En general, cabe destacar que los facilitadores del cambio son pocos y con escasa presencia a nivel de las respectivas instituciones -universidad y centros escolares-.

Tabla 77 Tipos de facilitadores del cambio docente

TIPOS DE FACILITADORES DEL CAMBIO		
Factor Personal	Factor Interpersonal	Factor Efectividad
1) Disposición a la reflexión	1) Vinculación con los estudiantes 2) Crítica de los compañeros	1) Resultados de Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014.

11.7.1.1. Factor personal

Se refiere a características personales que de acuerdo a la percepción de los participantes del estudio constituye un factor facilitador de la reflexión.

Disposición a la reflexión

Todos los informantes -formadores y practicantes- percibieron que en la medida en que se está dispuesto a reflexionar hay más probabilidad de que se produzca un cambio. A continuación, se observan fragmentos de las entrevistas en que los estudiantes perciben que piensan más en la necesidad de cambiar cuando reflexionan sobre lo que hacen, lo que se acentúa en la práctica profesional:

(...) pero en esta práctica nosotros nos dimos cuenta que a veces había que mejorar varios aspectos de la docencia, y eso solamente lo hicimos viendo un video y también, trabajando en el plan de mejoramiento. En esta práctica pensamos más a menudo en la necesidad de cambiar y eso, te lleva al cambio real (...) E4 - 2012.rtf - 19:46

(...) No sé si van a estar de acuerdo, pero estoy pensando que también lo que te lleva a querer cambiar y trabajar en un cambio es la reflexión misma. Y además, yo noté que en esta práctica yo pensé más en cambiar en comparación con las otras asignaturas de práctica y eso, es clave para iniciar el cambio, pensarlo y creer que es posible (...) P63: Focus Group 4- 2014.docx - 63:78

Los estudiantes reconocen que el enfoque reflexivo de estas prácticas, los condujo a concretar un cambio, es decir, la metodología los ayudó plantearse una acción de mejoramiento y además, los obligó a trabajar sistemáticamente en tal transformación. En consecuencia, la metodología de trabajo aumentó su disposición para reflexiona y esto, les llevó a trabajar en un cambio.

(...) Tal como lo dije en la exposición uno se puede dar cuenta que algo está deficiente y eso en parte, es por la reflexión, pero el cambiarlo es otra cosa y eso nos dio esta práctica. El hecho que aquí nos hayan dicho, sabes tienes que delimitar un problema, tienes que intervenir y cambiar, me sirve para siempre, ya no tengo la moral para darme cuenta de problemas y pasar de largo, ya aprendí que tengo que hacer algo y mejorarlo. Es cómo que mejoró mi disposición para cambiar (...) E16-2013 .docx.56:23.

(...) Si observo que hay desconcentración, observo de que no están enganchados con el contenido, observo de que no están interesados, entonces ahí viene la reflexión que uno hace de su acción, pero como consecuencia de lo que está pasando en la clase. Como esto se hizo más consciente en esta práctica se unió al cambio... yo me veo ahora más pensado, pero también planeando cambios para mejorar mi docencia y bueno, eso de implementar una acción de mejoramiento fue clave para concretar el cambio (...) E5 - 2012.rtf - 20:25

11.7.1.2. Factor interpersonal

Se refiere a los factores que se asocian a la interacción con otras personas, ya sea el estudiantado o los compañeros de la carrera.

Vinculación con los estudiantes

Tanto los formadores como los practicantes y particularmente, los estudiantes de práctica profesional reconocieron que la relación que se construye con los estudiantes es un facilitador del cambio docente. En la medida que el practicante se interesa por “conocer a sus estudiantes” y comprende las “claves de su comportamiento” y se compromete con

ellos, aumenta la probabilidad de idear y concretar cambios para mejorar los procesos de aprendizaje y de formación

(...) Al relacionarme con los alumnos, uno quiere entenderlos y trabajar un poco desde lo que más les sirve a ellos para la vida, enfocar el contenido hacia ello y eso me ha llevado a cambiar la forma de ver la clase y también el modo de hacer las clases, me refiero estrategias y recursos, así esa relación me ha llevado al cambio de la acción (...) E1 2012-.rtf - 13:20

(...) Yo le encontré el sentido en los últimos meses de la práctica profesional, ya cuando estaba mucho más interiorizada con los niños, como que ya había un vínculo más fuerte entre ellos y yo. Los conocía y comprendía mejor su comportamiento y eso, me llevó a cambiar muchas cosas que antes ni siquiera me cuestionaba. En ese sentido creo que la relación con los estudiantes favorece el cambio docente (...) E3 - 2012.rtf - 18:24

Se observó que a mayor nivel de implicación entre el practicante y los estudiantes, aumentó la confianza como sustrato para el cambio, disminuyendo el miedo al fracaso. Así, la implicación es un poderoso factor que ayuda a repensar la práctica docente desde una perspectiva pedagógica.

(...) estoy de acuerdo con que la metodología de trabajo de las asignaturas de práctica nos ayudó a plantearnos un cambio concreto y eso, ayudó mucho. Pero, creo que es clave para animarse a cambiar la relación que se establece con los estudiantes, cuando uno los conoce tiene más confianza y entonces, no le tema a innovar o cambiar un poco la forma de hacer clase y se anima a probar ciertas cosas (...) E28 2014.rtf - 17:45

Además, los estudiantes percibieron que los profesores guías, que tenían una relación más cercana con sus estudiantes, tendían a incorporar más cambios en sus prácticas docentes para lograr las metas de aprendizaje.

(...) Yo notaba que ella como le interesa y está tan comprometida con el aprendizaje de los estudiantes que reflexiona y a menudo incorpora cambios para mejorar. Yo creo que esa relación pudiera moverla a ella a pensar y repensar en lo que hace. Yo creo que es eso, está comprometida con sus estudiantes y eso le lleva a cambiar (...) E10. 2013rtf - 2:39

Igualmente, los practicantes experimentaron que el nivel de implicancia depende del tiempo en el establecimiento educacional, si la permanencia es mayor, hay más oportunidades para conocer a los estudiantes y trabajar en un cambio que los beneficie.

(...) En ese sentido, un factor que favorece el cambio es el nivel de conocimiento de los estudiantes, en la medida que se conocen se puede acertar mejor con lo que hay que hacer, así se desata el nudo y uno tiene más confianza y pierde al miedo a innovar y en la medida que se implementan los cambios yo vi que iba mejorando el aprendizaje (...) Focus Group 1- 2013.rtf - 8:101

(...) yo creo que comprendí la cercanía profesor-alumnos es clave para idear un cambio y concretarlo. En las otras prácticas entrábamos y salíamos, no conocíamos a los estudiantes verdaderamente. En esta práctica pasamos más tiempo en el centro de práctica y eso, favorece la relación y ésta a la vez nos motiva a hacer cambios para mejorar los resultados de los estudiantes... E3- 2012.rtf - 6:33

Crítica de los compañeros

Los practicantes reconocieron que la forma en que se trabajó en las asignaturas de práctica favoreció el cambio docente, en particular destacan el trabajo entre pares. Con esto se refieren al análisis de videos de clase entre compañeros, en esta actividad ellos percibieron que las críticas de los compañeros estimularon una mayor disposición al cambio y también, un mayor compromiso con el logro de una transformación.

(...) En jerarquía por impactante y que me llevara al cambio, primero la conversación con mis compañeras, luego verme y posteriormente, ver como la hacían las demás. Porque uno por lo menos a mí... yo juraba que lo hacía bien, pero después de las críticas de mis compañeras, “que si te decían... es que sabes que... realmente esto falta. Y entonces, esa crítica te ayuda a tener una mayor disposición al cambio. Me sirvió mucho y aumentó mi compromiso con el cambio (...) E 26- 2014.rtf - 4:7

... Yo creo que mi compañero tiene razón, al menos en esa clase en que se analizaron las clases de todos. Yo recuerdo que eso nos sirvió mucho porque independiente del video que estábamos viendo, todos hacíamos críticas o comentarios a nivel de las acciones en el aula y eso, te motivaba a querer lograr un cambio de tu acción docente (...) P 8: Focus Group 1- 2013..rtf - 8:36

Por otra parte, las críticas de los compañeros visibilizaron aspectos de la práctica docente que no eran conscientes para ello. Dichas observaciones mejoraron el conocimiento de sí mismo como profesor y también, el reconocimiento de problemas que se debían abordar para mejorar la acción profesional, favoreciendo la disposición al cambio.

(...) Claro, que el grupo que nos tocó sabemos cómo hacer las críticas, entonces, uno no se sienten tan mal... Igual uno cuando veía que les decían: “no, esto es lo que no hay que hacer”, una igual se sentía mal porque una dice...pucha la profesora a mí me lo dice así no más y mis compañeros se dan cuenta que puede ser mejor. Además, como que con sus críticas yo me di cuenta de otras cosas de uno mismo y así, uno puede ir cambiando esos aspectos (...) E23. 2014.rtf - 3:9

(...) En la interacción con mis compañeros, yo aprendí mucho porque ellos me hicieron buenas observaciones y también, cuestionamientos... Y en realidad, como lo manifesté en otra ocasión, ellos me ayudaron a ver otras cosas. Además, muchas veces uno dice “si yo estoy mal”, y por comodidad o miedo, no intento un cambio, pero cuando otros te lo dicen como que uno se siente en la obligación de hacer algo por cambiar y eso, creo que lo logramos cuando vimos los videos entre compañeros (...) E17-2013.docx - 40:22

Finalmente, dar críticas y recibirlas es un aprendizaje que ayudó a desarrollar un trabajo de mejoramiento de la docencia con ayuda de los pares o compañeros. Los estudiantes percibieron que cambio su actitud para dar y recibir críticas en el contexto de la metodología desarrollada en las asignaturas de prácticas.

(...) Me gustó más la dinámica que se dio con mis compañeros. Además, que como hay buena onda entre nosotras, tenemos la confianza y nos decimos las cosas directamente y a veces uno se da cuenta que el otro ve cosas que uno no se da cuenta y eso, te ayuda a mejorar. Además, esta forma de trabajo uno aprende a hacer críticas y también, a recibirla...me gustó eso (...) como que cambio mi percepción de las críticas (...)Focus Group 6- 2014.docx - 63:46

11.7.1.3. Factor de efectividad

Se refiere a aspectos relacionados con el producto o resultado de la acción profesional.

Resultados de aprendizaje

Solo los practicantes reconocieron que los resultados de aprendizaje deficientes provocaron en ellos la necesidad de un cambio. Además, se pudo apreciar que la implicación con los estudiantes actúa como un catalizador del cambio, es decir, a mayor implicación mayor es la probabilidad que a partir de resultados deficientes se sienta la necesidad de trabajar en un cambio.

(...) Cuando uno se da cuenta que ciertas formas de hacer su clase no funcionan y se ve por los resultados que obtienen los alumnos uno tiene que cambiar y porque el estudiante también tienen que aprender y ese es nuestro trabajo. Yo me di cuenta que los resultados antes no me impactaban tanto, pero ahora que los conozco me interesa que todos aprendan y entonces, cuando los resultados son deficientes eso me cuestiona y me lleva al cambio (...) E16 -2013.docx - 52:28

(...) Cuando los estudiantes obtienen bajos resultados uno reflexiona y se constituye en un proceso de problematización de la práctica que me provoca descontento y trabajo en un cambio. Así, yo noté que me movió al cambio los resultados deficientes y no descansé hasta mejorar. Yo creo que eso fue acentuado por la mayor implicación con mis estudiantes, yo quería que todos aprendieran (...) P47: E11 -2013.docx - 47:10

También, se observó que cuando los practicantes están a cargo de procesos de evaluación, en el contexto de las tareas que deben cumplir en los centros de práctica, ellos reflexionan frente a resultados deficientes y se plantean la necesidad de cambiar, para revertir dichos resultados.

(...) También, lo que me ha cuestionado más son los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es que como ahora hacemos pruebas y somos responsables de los aprendizajes, esos resultados a veces cuestionan un poco mi capacidad de enseñar y me mueve a cambiar la forma de enseñar (...) P61: Focus Group 4- 2014.docx - 61:16

(...) En ese sentido, también yo me doy cuenta que lo que me lleva a cambiar sí o sí, son los malos resultados. O sea cuando el curso no aprendió nada de nada, tengo que cambiar... eso he experimentado, ahora que estoy a cargo del curso (...) P63: Focus Group6 2014.docx - 63:77

Se observó que los profesores guías no hacen alusión a los bajos resultados como facilitador del cambio, a pesar que muchos de ellos trabajan en establecimientos escolares caracterizados por bajos rendimientos académicos. Esto podría explicarse debido a que ellos han naturalizado el fracaso y por ello, ya no se produce reflexión y tampoco, necesidad de cambiar. Veamos a continuación como un estudiante se refiere a esto.

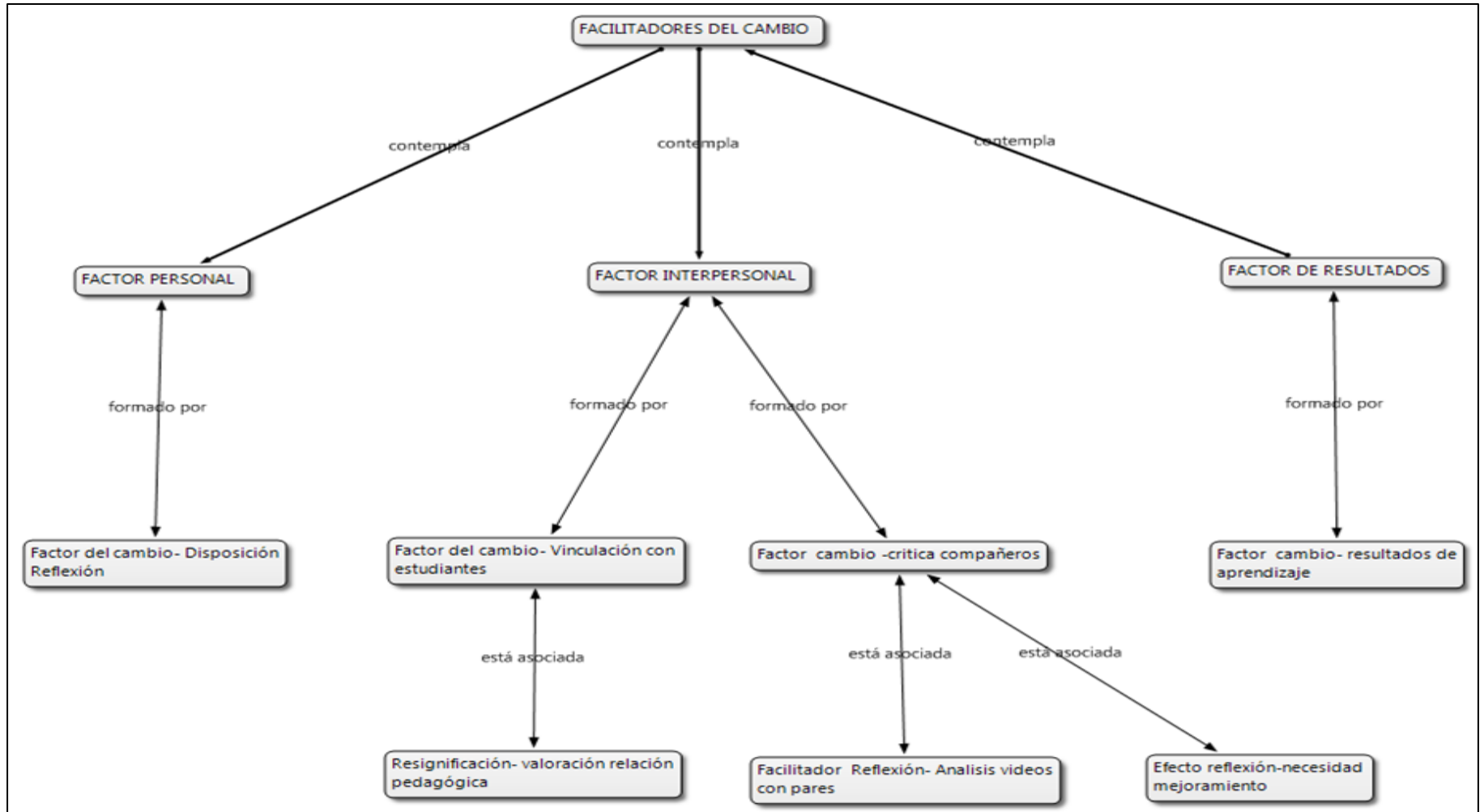
(...) Sí, yo creo que los profesores ya no logran ver con claridad los avances de los estudiantes, como que nada les sorprende. Como que se vuelven más ciegos ante sus estudiantes. Yo creo que también influye en nosotras que queremos que los estudiantes demuestren que han aprendido porque esa es nuestra tarea y eso, nos lleva al trabajar en cambio. Y eso, yo veo que se acentúa más cuando uno está más vinculado con sus estudiantes, cuando los conoce, cuando uno se preocupa por ellos (...) Focus Group 5-2014docx - 61:46

Cuando se desarrolló un análisis de co-ocurrencia entre los factores facilitadores del cambio y el resto de las categorías, se encontraron relaciones conceptuales entre:

- Se observó que hay una relación entre la vinculación con los estudiantes –entendida como facilitador del cambio- y la resignificación de la relación pedagógica -entendida como la atribución de mayor importancia de este aspecto de la docencia.
- Por otra parte, la crítica que hacen los compañeros es considerado como un facilitador del cambio y se relaciona con un facilitador de la reflexión, correspondiente a la observación de vídeos entre pares.

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la fig. 20 muestra los tres tipos de factores que favorecen el cambio desde la perspectiva de los informantes del estudio.

Figura 20 Facilitadores del cambio de la acción docente



A nivel personal, los estudiantes reconocieron que su disposición a reflexionar influye en la necesidad y la concreción de cambios en la acción docente. Así, perciben que siendo más reflexivos se muestran más dispuestos a idear y concretar cambios en su quehacer en los centros escolares.

A nivel interpersonal, fue unánime el reconocimiento de que la vinculación que se establece con los estudiantes aumenta la disposición a cambiar y concretar estos cambios con el propósito de beneficiar a los estudiantes. Esto también se relacionó con una valoración positiva de la relación pedagógica.

Igualmente, la crítica de los compañeros- en el contexto del análisis de videos entre pares- acentuó la necesidad de cambiar y los comprometió a trabajar en ello. Cabe recordar que la observación de videos se reconoció como un facilitador de la reflexión y por lo tanto, se asoció también con el cambio.

Finalmente, la efectividad de la acción profesional, en particular, los resultados de aprendizaje deficientes estimulan la necesidad de cambiar, exclusivamente en los estudiantes y no así, en los profesores guías. Lo anterior, puede obedecer a la falta de reflexión de los profesores en servicio producto de la naturalización del fracaso escolar.

11.7.2. Obstaculizadores del cambio docente

Los estudiantes distinguen un conjunto de elementos que dificultan el cambio de las prácticas docentes. En general, cabe destacar que los obstaculizadores son más numerosos que los facilitadores del cambio y además, son transversales, es decir, se sitúan desde el ámbito personal al cultural.

Tabla 78. Tipos de obstaculizadores del cambio

Factor Personal	Factor Interpersonal	Factor Contextual	Factor Cultural	Factor Formativo
1) Miedo a fracasar 2) Creencias sobre la enseñanza	1) Insuficiente conocimiento estudiantes	1) Actitud profesor guía 2) Baja autonomía Falta de tiempo	1) Cultura Personal del al 2) Cultura resistencia al cambio	1) Deficiente formación de 2) Modalidad de evaluación

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

11.7.2.1. Factor personal

Se refiere a características personales que limitan la disposición a incorporar cambios en las prácticas docentes.

Miedo a fracasar

A nivel personal, el obstáculo más mencionado por los estudiantes fue el miedo a fracasar. El miedo se define como el sentimiento de desconfianza que impulsa a creer que ocurrirá un hecho contrario a lo que se desea. En este sentido, el análisis de los datos develó que los estudiantes temen al fracaso, la pérdida de control del grupo curso, el desinterés o indiferencia de los estudiantes y la reacción del profesor guía ante el cambio.

(...) A mí me pasa lo mismo que mi compañera, uno tiene miedo a innovar a cambiar. A tratar de experimentar cosas nuevas, también por un desconocimiento de que quieren los estudiantes y porque uno ve también desde lejos y se pregunta con qué se motivan ellos. Parece que no se motivan con nada... Pasa entonces, por desconocer que quieren los estudiantes o les motiva y también por no atreverse a preguntarles que quieren (...) Focus Group 2- 2013 rtf – 8:104

(...) No sé, un poco de miedo, la poca experiencia, no saber si me va a resultar o no. Va más por el lado de eso, y uno piensa si se descontrola el curso y no puedo terminar la actividad. El no saber si me va a resultar y es ese enfrentar el miedo al fracaso, pero yo al final lo hago no más. Uno siente

En las declaraciones anteriores, también, se aprecia que los estudiantes asocian el miedo a la falta de conocimiento de los estudiantes, dado que en ellos genera inseguridad. Esto reitera la importancia que tiene la vinculación con los estudiantes desde la perspectiva de la reflexión y la concreción de cambios.

(...) Bueno en otros contexto, lo que me impidió cambiar fue el miedo a innovar y en esto influyó el no conocer suficientemente a los estudiantes y eso, te causa inseguridad... todo cambio es un riesgo... y el miedo es que no tomen en cuenta, que no resulte nada de lo que yo esperaba (...) Focus Group1- 2013-.docx - 61:50

Por otra parte, los estudiantes reconocen que los profesores guías a veces también refuerzan este obstaculizador del cambio, ya que, también ellos tienen temor a que las actividades no funcionen y finalmente, sean responsabilizados por la falta de la efectividad de la enseñanza.

(...) Yo quiero decir que tampoco ayudan mucho los profesores guías, que a veces a también tienen miedo que no va a funcionar y temen que les digan algo y en general, en los colegios hay una cultura de la rutina en lugar del cambio (...)Focus Group 4 -2014.docx - 63:85

Creencias sobre la enseñanza

Cabe señalar que una minoría de estudiantes es consciente de este obstaculizador del cambio -sus propias creencias sobre la enseñanza. Este grupo de estudiantes reconoce que durante su trayectoria escolar han ido construyendo creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y estas creencias son resistentes al cambio y por ello, se constituyen en un obstáculo para transformar su práctica docente.

(...) Además, yo veo otra cosa y es que la clase tradicional la hemos vivido siempre y esa idea está en nuestra cabeza y cuesta cambiarla. Por eso, cuesta tanto cambiar esa creencia”, es decir, en esta práctica nos piden identificar un problema y trabajar en un cambio, pero nos cuesta porque tendemos a desarrollar clases bien tradicionales, tales como las hemos vivido nosotros en las instituciones escolares Focus Group5-.docx - 63:11

(...) Es un tema este porque por un lado toda las creencias que tenemos sobre la enseñanza tradicional es lo que nos sale más naturalmente y entonces, cuesta cambia (...) PU6- 2013.docx - 48:40

Así, por ejemplo, ellos notaron que tienen un conjunto de creencias sobre el uso de recursos, (estrategias de enseñanza, roles en el aula) que no les dejan pensar en formas alternativas enseñanza, a pesar de los resultados deficientes que observan a diario.

*(...) A mí por ejemplo me cuesta mucho salir de la diapositiva. Yo creo que son mis creencias... porque si paso una guía con puros contenido. Yo siento que el alumno no lo va aprender, por eso, creo que yo debo pasar la diapositiva y yo explicarlo y que no pierda la atención. Esto también tiene relación con mis propias experiencias en la escuela y también en la universidad en que el profesor es el que explica los contenidos y en el caso del liceo dicta (...)*Focus Group 2013-.rtf - 7:90

(...) Porque uno tiene un paradigma que no cambia, entonces yo creo que uno de los mayores obstáculos, es vencerse a uno mismo, cambiar su paradigma propio, yo creo que uno ha visto durante toda su paso por la escuela una forma de hacer clases y uno tiende a reproducir eso, a pesar que en la transmitir información y entonces, el cambio es difícil, no ha tenido una experiencia distinta para tomarla de referencia y entonces es difícil cambiar así (...) E13- 2013-docx - 52:29

11.7.2.2. Factor interpersonal

Se refiere a aspectos relacionado con las interacciones sociales que establece el practicante con el estudiantado.

Insuficiente conocimiento estudiantes

Se puede observar, también, que el miedo a cambiar se relaciona con el grado de conocimiento que se tienen de los estudiantes y su contexto. Así, los practicantes que desconocen las necesidades e intereses de los escolares, tienen más dificultades para iniciar acciones de mejoramiento o cambio en sus prácticas de enseñanza.

*(...) Al tratar de experimentar cosas nuevas, un obstáculo importante es el desconocimiento de qué quieren los estudiantes porque uno los ve también desde lejos y se pregunta, ¿con qué se motivan ellos? Parece que no se motivan con nada... Pasa entonces, por desconocer qué quieren los estudiantes o les motiva y también por no atreverse a preguntarles qué quieren (...)*Focus Group4-2014.rtf - 8:105

(...) Yo antes era como más distante, no me importaba mucho eso de la relación con los estudiantes, pero ahora en esta práctica ha sido clave conocer a los estudiantes para mejorar la docencia, por eso, yo creo que un obstáculo grande para implementar un cambio es no conocer a los estudiantes, especialmente en liceos vulnerables (...) E17-2013.docx - 49:47

Esto podría explicarse porque el escaso conocimiento de la vida de los estudiantes y su contexto, acrecienta la inseguridad en los practicantes, lo que dificulta aún más los cambios que quieran implementar.

*(...) Yo al escuchar a mi compañera... pienso que tengo algo similar. Al principio me costó por esto de que no conocía bien a los estudiantes y entonces, me daba miedo que no se motivaran y eso creo que es un obstáculo grande a la hora querer implementar un cambio. Yo lo veo que si quiero un cambio, debería ser pensando en sus intereses y por lo tanto, si no se los conoce, uno no se anima a implementar cambios (...)*Focus Group 1-2013 rtf - 7:11

11.7.2.3. Factor cultural

Se refiere a aspectos culturales del centro de práctica en que el estudiante desarrolla su práctica profesional.

Cultura personal

Otro de los impedimentos para iniciar y desarrollar acciones de mejoramiento de la enseñanza es la propia cultura personal. Los estudiantes se refirieron a la cultura “del menor esfuerzo y la comodidad”.

(...) Entonces, es como que es la propia cultura de uno, como que es más cómodo hacer lo conocido, es más fácil y da más seguridad. Aunque uno está consciente que los resultados no son buenos y por eso, yo lo considero un obstáculo, o sea uno mismo, su cultura (...) E4 2012.rtf - 4:23

La mayoría reconoce que les falta voluntad para cambiar. Se resisten a dejar “lo conocido” y explorar nuevas posibilidades de actuación docente, simplemente porque es más cómodo, por ejemplo, hacer clases tradicionales. Además, esta actitud se ve reforzada por los propios escolares, que prefieren-estrategias, roles y recursos tradicionales, en lugar de formas alternativas de enseñanza que exigen un cambio, también, de parte de ellos. De este modo, ambas partes desarrollan un acuerdo tácito que valida las rutinas en el aula, constituyéndose la propia cultura un obstáculo para el cambio.

(...) Para mí los obstaculizadores del cambio, primero van en que el cambio requiere trabajo y uno debe decidir trabajar en ello. Entonces, eso requiere pensar más, tal vez planificar de otro modo las clases y eso, genera una resistencia de una u otra forma porque uno no quiere desapegarse de aquello que pudiera ser más conocido, más cómodo y conveniente. Por otra parte, también los estudiantes piden que se continúe con la clase tradicional (...) Focus Group 1- 2013.rtf - 8:95

(...) El obstáculo era la comodidad, no lo hacía no más. Porque esto tiene un trabajo super arduo, entonces, antes me limitaba a declarar que iba a trabajar con habilidades, pero no asumía el compromiso de desarrollarlas o no mostrar evidencia de que lo lograba desarrollarla. En definitiva, el obstáculo era yo misma, incluso los estudiantes se resistían al cambio quizás por lo mismo porque ellos también tienen que cambiar (...) E15--2013.docx - 46:34

Cabe señalar que este obstáculo del cambio docente se hace más consciente en la práctica profesional y en los profesores guían está presente en el discurso de una minoría.

Cultura de resistencia al cambio

En general este obstáculo, referido a la cultura escolar, es el segundo más mencionado entre los estudiantes, siendo un poco más recurrente en el discurso de los estudiantes de la asignatura de práctica pedagógica VII, en comparación con la profesional.

Este obstáculo es difícil de enfrentar, ya que forma parte de la cultura institucional, que refuerza las rutinas y la estandarización de las prácticas de enseñanza.

(...) Entonces, igual es complejo, uno está inserto en una institución, una realidad que primero uno no conoce y que trata de entender, pero en realidad es súper complejo y a lo mejor uno no está de acuerdo con ciertas cosas del establecimiento y entonces igual, quiero ser distinto, pero igualmente no me puedo desmarcar mucho, lamentablemente, se observa una tendencia fuerte hacia la rutina (...) P 8: Focus Group2 -2013.rtf - 8:103

(...) No, yo creo que es la cultura de los centros...porque se olvidan de la tarea principal de un profesor porque sobretodo que lo que tenemos que hacer es que los estudiantes aprendan y ellos están más preocupados de cumplir con ciertas metas y cumplir con unas rutinas que cuesta a veces entender...eso yo creo que es en sí el obstáculo para la reflexión (...) E18.docx - 32:21

En la mayoría de las aulas se enseña, dictando los contenidos y la principal actividad que desarrollan los estudiantes es el desarrollo de guías de aprendizaje y actividades propuestas en el libro de texto.

(...) Hay estudiantes que están acostumbrados a escribir y que la profesora hablara y hablara y ahora yo les hacía esquemas y cosas así. Les costó al principio, pero después empiezan a notar la diferencia. Al inicio, hay como una resistencia, “lo miran como algo raro”, pero van viendo que este cambio les ayuda a aprender o les cuesta menos entender y se puede aprender más (...) E9-2013.docx - 47:7

(...) Me costó mucho hacer un cambio en la clase, los estudiantes estaban acostumbrados a hacer guías y trabajar con el libro y si no les dictaba no tenían seguridad de aprender. Ellos en un principio fueron un obstáculo para mí, pero de a poco se entusiasmaron con otra forma de aprender, pero me costó mucho, ellos no querían cambiar (...) E12 -2013.docx - 57:2

Por otra parte, los profesores universitarios están más conscientes de este obstáculo, al compararlo con los profesores en servicio. Esto podría explicarse porque los profesores en

servicio han internalizado un cultura escolar que refuerza la rutina, en lugar de la innovación.

11.7.2.4. Factor contextual

Se refiere a características del contexto en que el estudiante desarrolla su práctica profesional que limita el cambio docente.

Actitud del profesor guía

En este nivel, es posible constatar que los estudiantes reconocen que la actitud del profesor guía hacia el cambio es clave para la incorporación de innovaciones en el aula, en el marco del desarrollo de la práctica profesional en los centros escolares. Una gran mayoría de los estudiantes manifestó que si el profesor guía no es partidario de cambios en las formas de enseñar, es muy difícil innovar durante la práctica profesional en el colegio.

(...) A mí me pasó algo parecido a la Vane, igual quise llevarlos al laboratorio y la profe me dijo que no, le di mi explicación de que se acercaran un poquito más a lo que es la observación del cloroplasto, pero me di cuenta que no tienen una actitud muy negativa hacia el cambio de su rutina y eso...fue un obstáculo para cambiar mi profesor guía (...)Focus Group 3 -2013.rtf - 9:46

De acuerdo a lo percibido por los estudiantes, el rechazo al cambio por parte del profesor guía, también, se debe al miedo al fracaso de la actividad, al desinterés de los estudiantes, a la pérdida de control del grupo curso. Igualmente, se aprecia la excesiva normalización de la tarea docente dentro del establecimiento educativo, lo que desincentiva el cambio en los profesores en servicio, reforzando una actitud negativa hacia el cambio.

(...) Yo quería hacer cosas diferentes, como que todas las clases eran diapositivas, lo mismo entonces, yo quería hacer cosas diferentes. Por ejemplo, hacer experimentos o hacer actividades prácticas y no pude porque la profesora guía se opuso por miedo a que los alumnos se desbandaran o no se motivaran con la actividad. Entonces, como que “caí de nuevo” en lo que la profesora me decía, y ese fue un obstáculo grande para poder incorporar algunos cambios que yo quería implementar cosas que surgieron de la reflexión durante mis clases...fue una pena... yo vi como otros compañeros hicieron unas cosas bien interesantes (...)Focus Group 1-2013.rtf - 9:48

(...) Yo creo que los profesores de repente, a mí me pasó que en la práctica uno tenía que cumplir lo que decía el profesor igual. “tú tienes que pasar el contenido en tantas clases” y había que arreglársela de alguna forma y se oponía a que se hicieran cambios en la forma en que ella enseñaba... eso fue en sí un obstáculo para mí (...) E18-2013.docx - 47:5

Es importante hacer notar que los practicantes percibieron que esta actitud negativa sobrepasa el nivel individual, y es parte, de la cultura institucional.

*(...) Yo creo que he ido avanzando de a poco, quizás en aula no tanto, porque mi profesora es como muy cuadrada, así que no puedo hacer muchas cosas en aula. Me gustaría hacer algunas cosas nuevas, pero la actitud de ella es un obstáculo para cambiar e innovar en el aula...es como una cuestión institucional eso sí. Nadie se anima a hacer innovaciones (...)*Focus Group2- 2013 .rtf - 9:19

Baja autonomía de los estudiantes en la práctica

Igualmente, a nivel del centro de práctica, los estudiantes de pedagogía señalaron que tienen un margen restringido para tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza. En general, todas sus planificaciones son revisadas por el profesor guía, limitando su autonomía para emprender cambios e innovaciones.

(...) A mí me pasó que yo tenía que estar sujeta a lo que ella me decía, pasa este contenido en una clase. Están sujetos a planificaciones muy estrictas y como son tantos contenidos deben pasar mucha materia en una clase y entonces por eso, lo exponen. Y entonces, el cambio está obstaculizado por factores institucionales, en este caso la baja autonomía (...) E5- 2012.docx - 39:1

Se puede deducir, que si además, el profesor guía tiene una actitud negativa hacia el cambio, habrá pocas probabilidades de que el practicante experimente con nuevas formas de enseñanza dentro del aula, debido a la falta de apoyo de su tutor.

(...) No tienes la autoridad total, no puedes tomar todas las decisiones, no hay autonomía. No todos llegamos a un centro de práctica dándonos esa posibilidad los profesores, estamos atrapados algunos en ese limbo, es complicado. Si el profesor guía no quiere innovaciones o el colegio tiene todo muy estandarizado, hay poca libertad para implementar cambios y eso se transforma en un obstáculo para cambiar (...) Focus Group 2- 2013-.rtf - 9:52

Falta de tiempo en el centro de práctica

Los estudiantes experimentaron, especialmente en la práctica profesional, que la tarea docente es altamente exigente, multidimensional y estresante. En este contexto, sintieron que no tenían tiempo para pensar y además, institucionalmente no se contaba con espacios

formales para hacerlo. De ahí, que la mayoría de los estudiantes reconoció que la falta de tiempo es un factor que dificulta el cambio de práctica.

(...) Yo creo que todos andamos corriendo y hay poco tiempo para pensar las clases y por otra parte, hay una amplia cobertura curricular. Los alumnos exigen y los padres también porque es un colegio particular pagado y entonces hay poco espacio para innovar... se hace lo de siempre y en ese contexto, se me hacía difícil innovar (...) E23-2014.docx - 54:4

(...) Que la asistencia, que el contenido, que el Simce, que la PSU... me carga eso, porque todos están preocupado del puntaje Simce, que hay que dar el Simce, que la PSU que el ranking, que el Nem...no hay tiempo para pensar en innovar, cambiar y tampoco existe un espacio en trabajo diario para trabajar en ideas para innovar por eso me gusto que en esta práctica la idea fuera trabajar en un plan de mejoramiento, ahí había un tiempo para hacerlo (...)Focus Group5- 2014.rtf - 9:55

11.7.2.5. Factor formativo

Se refieres a características del modelo formativo que limita el cambio de la acción docente

Deficiente formación

En su mayoría los practicantes se refirieron al insuficiente conocimiento del contenido disciplinario que manejan, en su etapa final de formación como profesor. Esto queda en evidencia cuando la mayoría reconoce que tiene que estudiar, diariamente, los conceptos que debe enseñar y además, le temen a las preguntas que los estudiantes les puedan plantear durante el desarrollo de sus clases. Esto es coherente con los resultados de las pruebas que a nivel nacional se les aplican a los egresados de las carreras de pedagogía que evidencias serias deficiencias en este ámbito.

(...) Si hay cosas que a veces uno dice ¡Chuta! Como que me lo pasaron en la universidad, como que recuerdo en un power tiene que estar por ahí en el computador (ríe) y uno se olvida, entonces uno que ponerse a estudiar antes de ir hacer las clases al colegio, buscar material y eso no debería ser, eso demuestra que nuestra formación no es suficiente en lo disciplinar (...) E6 - 2012.rtf - 35:27

Dado lo anterior, la insuficiente apropiación de los conceptos disciplinarios se asocia a un escaso desarrollo de su capacidad para contextualizar los contenidos a la vida cotidiana y por esta razón, los practicantes optan por estrategias de enseñanza centradas en la transmisión de información. Por otra parte, esta deficiencia hace suponer que aumenta la inseguridad y refuerza el miedo a innovar en la enseñanza, dado que está centrado en

demostrar apropiación del contenido disciplinario y no en mejorar su forma de enseñanza y por lo tanto, se constituye en un factor obstaculizador del cambio de la práctica docente.

(...) Yo en esta práctica he tenido que estudiar mucho, dado que me toco un colegio bueno y los alumnos saben mucho. Hago las clases lo más tradicional, dado que me da inseguridad hacer algún cambio porque tengo conciencia que no manejo bien los contenidos (...) E1- 2012 .rtf - 1:1

(...) me he visto en la obligación de repasar y estudiar mucho... no me siento preparado en todos los contenidos que tengo que pasar en la clase, me da seguridad dictar, aunque me siento mal por eso, pero no me atrevo a innovar por miedo a que se den cuenta que no manejo bien los contenidos (...) E9- 2013-.rtf - 5:3

Igualmente, los practicantes reconocieron deficiencia en algunas habilidades docentes producto de su formación en la universidad y por ello frecuentemente dicen que no “saben cómo mejorar sus clases”. Esto se relaciona con la falta de articulación entre los contenidos teóricos que predominan en la formación en la universidad y las habilidades que se requieren en el ejercicio real de la profesión docente a nivel local. Se podría deducir que, también, esta percepción de falta de habilidades docentes aumenta el miedo a la innovación y el cambio.

(...) No saber cómo hacerlo. Eso creo que es lo que pasó a mí por lo menos. Es que no sé cómo explicarlo, pero siento que la universidad no me preparó para la realidad escolar y ahora siento que me faltan herramientas para responder a la exigencia que me pone el trabajo de aula de la escuela real y tiendo hacer clases tradicionales y me da miedo innovar o cambiar porque no sé cómo hacerlo (...) E18-2013.docx - 50:44

Modalidad de evaluación

Un tema, ampliamente, comentado por los profesores formadores universitarios fue el tipo de evaluación que se implementa en las prácticas pedagógicas. Ellos reconocen que la evaluación está orientada a la reproducción de la información o a la aplicación de conceptos teóricos en la realidad escolar. Este tipo de evaluación no incentiva la innovación y el cambio de prácticas en el aula. De acuerdo a esto, se puede constatar que “se aprende como se evalúa”, entonces, la evaluación que predomina en la asignatura de práctica no promueve cambios en la enseñanza tradicional.

(...) Un obstáculo, son las formas en que evaluamos, porque a lo mejor no tenemos procesos de evaluación orientados a que la persona piense o que la persona cambie, y que nuestros propios procesos de evaluación, son procesos que condicionan que la gente (...) que no formemos profesores

orientados al cambio, porque lo que en verdad lo que les pedimos es reproducir cosas, aplicar cosas de la universidad hacia allá (...) PU6-.docx - 42:22

(...) Porque si aquí también en la universidad los profesores mostramos una diapositiva en nuestra clase, ellos copian y después en las evaluaciones se lo preguntamos. Entonces, ¿Qué hacen ellos? copian el modelo, y el modelo se replica en el colegio. Y entonces, como esperamos que ellos salgan de la clase tradicional, yo creo que eso también es un obstáculo para cambiarPU4- 2013.docx - 63:33

Cuando se desarrolló un análisis de co-ocurrencia entre los obstaculizadores de la reflexión y las categorías restantes se observó:

- A nivel personal, el “miedo al fracaso” es el principal obstáculo para cambiar o transformar la acción educativa y esta categoría co-ocurre con una “cultura personal” que se identifica con la comodidad y la resistencia al cambio (0,10).
- A nivel de la institución escolar (centro de la práctica) “el miedo personal” - obstáculo para el cambio- co ocurre con dos categorías, “la falta de autonomía” que en muchas ocasiones enfrenta el estudiante en práctica (0,13) y “la cultura de la resistencia” al cambio que caracteriza los ambientes educacionales en que desarrolla su práctica pedagógica, especialmente, esto se visibilizó en las instituciones de mayor vulnerabilidad (0,13).
- Además, se observa co-ocurrencia entre las deficiencias en la formación – “insuficiente dominio de los contenidos disciplinares” y falta de habilidades docentes- y la “falta de autonomía” del estudiante en el centro escolar (0,13). Lo anterior, se potencia aún más, cuando se reconoce que la “actitud del profesor guía es negativa hacia el cambio” y se obstaculiza aún más con una “cultura escolar que se resiste al cambio” (0,35).

A modo de síntesis, en la red se presentan los obstaculizadores del cambio percibidos por los estudiantes y profesores formadores en el caso analizado

A nivel personal, el principal obstáculo para “querer cambiar”, de acuerdo al análisis de los datos, es el miedo al fracaso. Además, las creencias que se tiene sobre la enseñanza y el

aprendizaje son resistentes a transformarse y por ello, se perciben como otro obstáculo para el cambio. A nivel interpersonal, el insuficiente conocimiento de los estudiantes por parte del profesor es un obstáculo para cambiar la práctica docente porque no se tiene la confianza para cambiar la práctica docente.

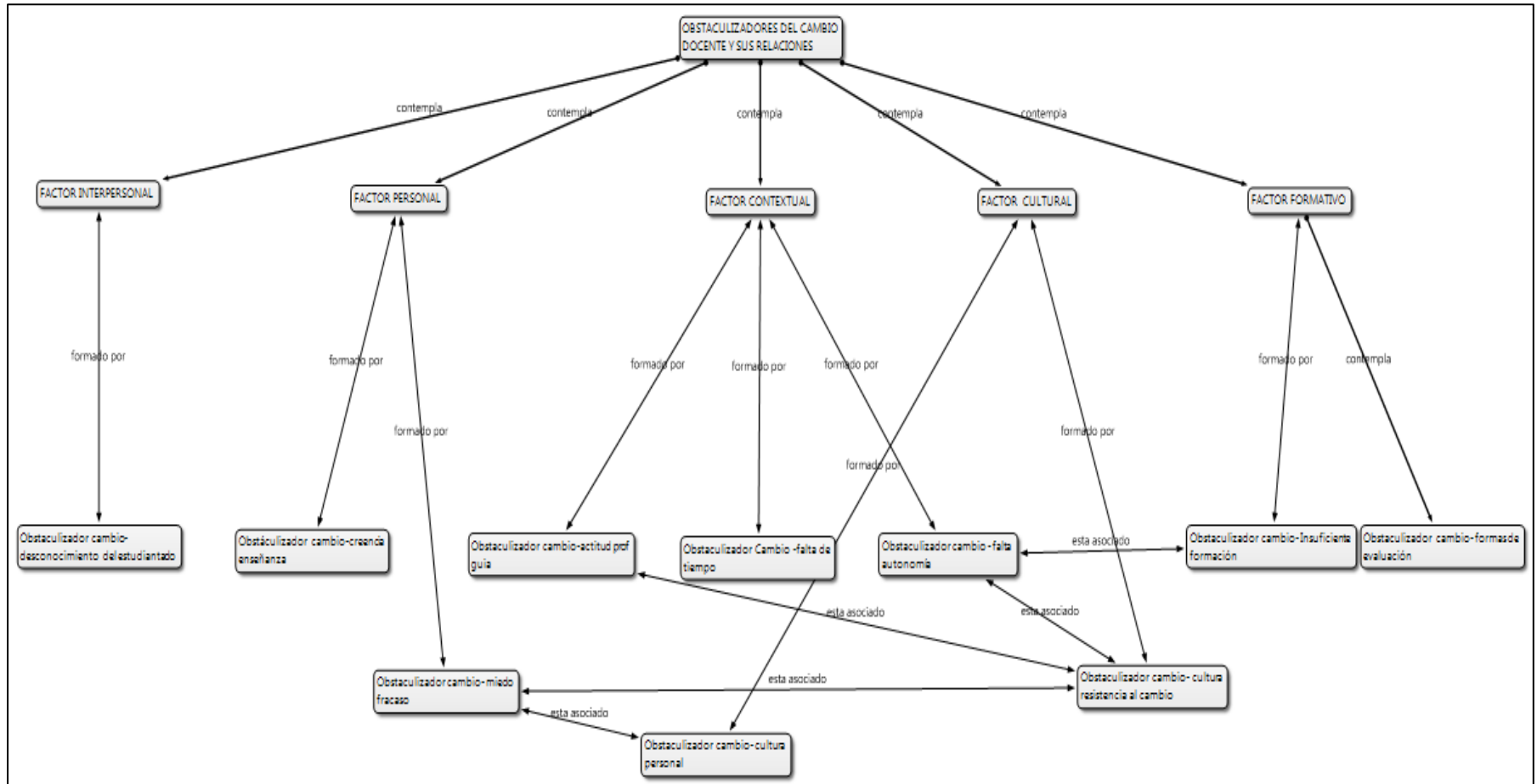
A nivel formativo se observó que se sabe que hay que cambiar, pero no se sabe cómo hacerlo. Así, el insuficiente conocimiento de los contenidos disciplinares y el desarrollo de habilidades docente, dificulta que se ideen y concreten cambios de la práctica. Además, se observa que la modalidad de evaluación de los cursos en la universidad refuerza la aplicación de la teoría en la práctica, en lugar de estimular el cambio y la innovación.

A nivel de la institución escolar, el no poder cambiar se constituye en la mayor dificultad y esto se relaciona con la falta de autonomía del estudiante en práctica y la actitud negativa del profesor guía hacia el cambio. Además, también, reconocen la falta de tiempo para idear cambios. Por otra parte, predomina una cultura centrada en la comodidad y falta de esfuerzo y también, una cultura que refuerza la rutina y la estandarización de las prácticas en los centros de práctica y que también, obstaculizan el cambio docente.

Se observa que hay obstaculizadores que se refuerzan entre sí, por ejemplo, la percepción de deficiente formación refuerza el miedo a cambiar y la baja autonomía que se le da en el centro de práctica. Igualmente, la cultura escolar de resistencia al cambio se refuerza la actitud negativa del profesor guía hacia el cambio, aumenta el miedo a cambiar y limita la autonomía.

Dado que los obstaculizadores son más numerosos que los facilitadores, se podría suponer que en ausencia de una intervención, existe escasa probabilidad que el estudiante implemente cambios al desarrollar su práctica en los centros de práctica.

Figura 21. Obstaculizadores del cambio docente



11.7.3. Reconstrucción de la acción docente

En el contexto de esta investigación, se llamará reconstrucción al cambio de significados, de acciones, creencias relacionadas con la tarea profesional desarrollada por los estudiantes de la asignatura de práctica profesional en los centros de práctica. En términos generales, los estudiantes describieron experiencias de reconstrucción en el área de la identidad docente, la didáctica y el área pedagógica, siendo el área didáctica donde se evidenció la mayor experiencia de reconstrucción.

11.7.3.1. Resignificación de la Identidad Docente

Esta categoría emergió desde los discursos de los practicantes y está formada por tres atributos correspondientes a: “sentirse profesor”, la “autoridad profesional” y “autonomía profesional”.

“De sentirse estudiante a sentirse profesor”

La mayoría de los estudiantes manifestaron que durante la práctica profesional sintieron que se desarrolló su identidad profesional, reconociendo “sentirse profesor”, en lugar de “sentirse estudiante de biología”. Los estudiantes manifestaron que ese cambio de concepción de sí mismos se fue configurando paulatinamente.

(...) no sé cómo sucede, pero yo inicialmente me seguía sintiendo estudiante en práctica, como que esperaba que mi profesor guía me indicara todo lo que tenía que hacer. Pero de poco, yo creo que por lo reflexivo de esta práctica, eso empezó a cambiar y sentí que era “la profesora”, ya no estudiante, pero fue un proceso lento para mi (...) E15-2013-.54:10

(...) Y yo estuve todo el año ahí, todo el año en el mismo colegio, hice mi pre práctica y luego, la práctica profesional ahí. Cuando llegue al colegio de nuevo y me toco tomar el mismo curso y otros cursos más que no me conocían eh. Inicialmente, me seguía sintiendo estudiante, pero de poco empecé a tomar conciencia de que los estudiantes se referían a mí como profesora...!profesora, no entiendo lo que dice;... ¡Ah usted ahora es la profesora! Ahí recién me tomaron como profesora y yo también lo sentí así (...) E4 2012 -.rtf - 35:19

Del mismo modo, los profesores guías reconocieron que, inicialmente, los estudiantes de práctica profesional experimentaron dificultad con la construcción de su identidad docente. Ellos observaron que les costaba proyectar a los estudiantes, “que ellos eran los profesores

a cargo”. Así, los alumnos del aula continuaban dirigiéndose a los profesores guías como él o la responsable del aula. En ese contexto, los profesores guía reconocían la importante tarea de ayudar en el tránsito desde la identidad de estudiante a la de profesional de la educación.

(...) Bueno yo creo que es lo que le pasa a todos los alumnos en práctica y es que no se siente la profesora de la clase... no demuestra ser la dueña de la clase. Que, como le pasó a ella, me pasó a mí también. Ya creo que a ella le falta sentirse “dueña” del aula, de su clase para generar un clima distinto en el aula. Yo creo que ella se siente todavía alumna y no profesora. Este es un paso que en esta práctica ella debe dar y yo tengo que ayudarle (...) 42: PG- 2013 10.rtf - 42:2

(...) yo creo que inicialmente, ella no lograba “creerse el cuento de que eres la profesora”. Yo no la veo todavía pararse frente al curso proyectando eso (...)” como yo soy la profesora y yo exijo”. Eso todavía no lo tiene, eso les falta inicialmente y no solo a ella, a todos les pasa lo mismo cuando empiezan. Pero, en general, todo eso se aprende en la práctica, eso me dice lo dice la experiencia (...) PG13-2013 .rtf - 44:2

Al preguntarse, ¿Qué hace que estos estudiantes fortalezcan su identidad de profesor? A partir de los datos, da la impresión que influyen aspectos como: el lenguaje y la percepción de autoridad.

Percepción de cambio de lenguaje

Se evidenció que las palabras activan la identidad, cuando los practicantes son presentados como “el o la profesora del curso”, se estimuló un cambio de concepción de sí mismo - sentirse profesor- , lo que se construye sobre la base de una negociación con el otro, que se explicita en el lenguaje. En otras palabras, los otros -profesores y estudiantes- conceden esta nueva condición al estudiante en práctica.

(...) Y yo estuve todo el año ahí, todo el año en el mismo colegio, hice mi pre práctica y luego, la práctica profesional ahí. Cuando llegue al colegio de nuevo y me toco tomar el mismo curso y otros cursos más que no me conocían eh... Inicialmente, me seguía sintiendo estudiante, pero hay algo que cambió los estudiantes se referían a mí como “la profesora” ... ¡profesora no entiendo lo que dice! ... ¡Ah usted ahora es la profesora! Ahí recién me tomaron como profesora y yo también lo sentí así (...) E5 2012 -.rtf - 35:19

(...) Yo creo que como que ahora ya “me siento profesora” y en eso influyo escuchar como los alumnos me decían “profesora”. Entonces, empecé a pensar en cómo yo enseñaría, para qué enseñaría a mis estudiantes...y cómo ellos recibirían mi enseñanza (...) E18-2013.docx - 47:23

En la tabla 79 se presentan los principales cambios percibidos por los estudiantes.

Tabla 79. Cambio de Identidad

“Sentirse Estudiante”	“Sentirse profesor”
Menor autonomía	Mayor autonomía
Menor autoridad	Mayor autoridad
Menor dominio de grupo	Mayor dominio de grupo
Identificado como estudiante	Identificado como profesor

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

De menor a mayor autoridad frente a los estudiantes

Otro elemento asociado al cambio de la identidad es la autoridad que proporciona el ejercicio de la profesión. Así, percibieron que su identidad se fortaleció al proyectar autoridad a los estudiantes, sintiéndose, así, “más profesores” y responsables de los grupos cursos asignados.

(...) Yo en esta práctica me cuestioné hartas cosas y me hice más consiente de todo y un día me dije: “sí, yo ahora soy su profesora”, entonces el momento en que eso te pasa, dejas de ser estudiante y eres el profesional que tiene una autoridad, pero no una autoridad referida a ser estrictos, sino más una cercanía con ellos y no es solamente hablar del contenido, sino que también hablar de otras cosas que a ellos les interesa ¿Qué te está pasando? ¿Por qué tú estás así? Ya dejas de ser estudiante y te sientes profesor (...) E1- 2012 -.rtf - 35:20

(...) Yo al inicio sentía que seguía siendo una estudiante en práctica, pero hubo un incidente en que tuve que actuar con autoridad frente al curso. No estaba la profesora guía y tuve que “asumir no más” yo era la responsable de lo que sucediera allí. Desde ese día, los alumnos me vieron con más autoridad en el curso y yo “me sentí más profesora”, como que dejé de ser estudiante en práctica no más...”era la profesora del curso” (...) E18- 2013-RTF- 34:32.

Los estudiantes después de la intervención pedagógica, observaron que aumentó la autoridad frente a sus estudiantes. Se puede deducir que la autoridad concedida por los escolares al practicante se basó en la idoneidad y en la relación afectiva.

(...) Antes de la intervención yo era una profesora más tímida porque los niños me lo hicieron saber. Cuando yo llegaba a la sala yo decía silencio, cállense y nadie escuchaba, después de la intervención yo tomé más autoridad. Eso fue el cambio que más me gustó, reforzó mi ser como profesor y yo creo que fue por los resultados de la innovación que hice y se notó que aprendieron y eso los motivó y yo gané autoridad y además más cercanía (...) E11- 2013.docx - 54:10

Cabe destacar, que los profesores guías, en general, coincidieron que la autoridad del profesor se basa en el dominio del contenido disciplinar. Ellos señalaban que si los alumnos reconocen que los practicantes “saben lo que enseña”, ejercerán un poder basado en la idoneidad que demuestra él o ella ante el grupo curso.

(...) La Nataly de repente comete errores de concepto y eso le va restando autoridad frente a los estudiantes. Y lo que pasa es que ella también, por el nerviosismo, como son las primeras clases, estaba muy nerviosa, y no sé, la inseguridad tal vez, o el temor que a lo mejor un alumno les falta el respeto o algo, ella no va a tener la autoridad de hacerle frente (...) PG10-.rtf - 36:16

(...) yo observé que mi estudiante en práctica cometía varios errores conceptuales porque basaba sus clases en el internet y yo se lo hice saber. Esto es preocupante por dos razones, una porque se enseñan errores y los alumnos lo aprenden sin cuestionarlo y porque así va a perder la autoridad del curso (...) PG12-rtf - 41:2

En síntesis, la autoridad no es una condición del sujeto sino una atribución social, que se da en la interacción pedagógica entre el practicante, el profesor guía y los estudiantes, especialmente al interior del aula. En la tabla 80 se presentan los cambios percibidos por los estudiantes.

Tabla 80. Cambio de autoridad

Falta de Autoridad	Autoridad Concedida
Falta reconocimiento de condición de maestro	Reconocimiento de condición de maestro
Menor manejo de grupo	Mayor manejo de grupo
Dificultad con clima de aula	Mejor Clima de aula
Menor autonomía	Mayor Autonomía

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

De menor a mayor autonomía profesional

Finalmente, los estudiantes sintieron que, inicialmente, se adaptaron a los profesores guías. Afirmaron que se desempeñaron en función de las decisiones que éste tomaba, sin cuestionarlo. Sin embargo, en la medida que tuvieron que observar y problematizar su propia actuación como parte de la metodología de la práctica, surge el tema de la toma de decisiones y la autonomía profesional.

(...) Inicialmente, a mí me pasó que en la práctica profesional uno tenía que cumplir lo que decía el profesor y no podía tomar muchas decisiones... "tú tienes que pasar el contenido en tantas clases" y había que arreglársela de alguna forma y cumplir con eso, pero llegó un momento que eso lo cuestioné y fui haciendo cambios que implicaron ciertas decisiones que surgieron del cambio que quería lograr en el plan de mejoramiento y sentí que eso me hacía más profesor (...) E14-2013.docx - 47:4

Inicialmente, los estudiantes acataban las decisiones del profesor guía sin cuestionarlas y luego, comenzaron a pensar en sus propias opciones. Ciertamente, esto produjo un dilema entre ambos actores, y su resolución dependió de la autonomía que le daba el profesor guía o la institución en que el estudiante desarrolla su práctica profesional.

(...) Para mí eso fue un dilema, la toma de decisiones, estar ahí y decir bueno yo tomo las decisiones o los otros toman las decisiones por mí, por ejemplo el profesor guía. Eso fue difícil al principio porque me cuestionaba esto y finalmente, opte por ir ganándome el espacio para tomar mis propias decisiones...al final yo me sentía así más profesora, pero influyó el profesor que me dio el espacio para ser más autónomo (...) E2- 2012 -L.rtf - 34:19

(...) Es que igual, la profe tomaba ciertas decisiones que yo no compartía, pero que tenía que apoyar. Entonces, yo creo que eso fue un dilema para mí, ponerse de acuerdo bien en qué cosas ella decidía y que decisiones tomaría yo en la sala. Esto porque se supone que yo igual tenía un rol más allá que solamente hacer una clase, yo también me sentía a cargo del curso y cuando me gané ese espacio...me sentí más profesora (...) E24- 2014.rtf - 32:49

Los académicos entrevistados, en general, reconocieron que en la universidad no se promueve la autonomía de los estudiantes, todavía los procesos de acompañamiento de los estudiantes se caracterizan por ser muy directivos y centrados en la retroalimentación.

... me parece que falta harta autonomía, estamos tratando nosotros recién como de decirles ¡hey esto es importante, no lo pierdan de vista, tienen que hacerlo! Y más allá que lo hagan con los criterios que nosotros ponemos o no, háganlo ósea háganlo porque es importante que mejoren, porque es importante uno estar cambiando, transformando pero todavía que hagan eso como por cuenta propia. Además la evaluación en la práctica no ayuda mucho... cuanto de lo que evaluamos y cómo lo hacemos refuerza la autonomía... PU 5 -2013.docx - 65:4

Una minoría de académicos planteó que una de la tarea del profesor en la universidad es ayudar al estudiante a darse cuenta de la necesidad de desarrollar autonomía profesional y gestionar esta condición en los centros de práctica.

(...) En general, yo veo que hacen lo que dice el profesor en el colegio... está bien, por eso les hacía pensar en lo siguiente: "cuando ustedes estén a cargo de un curso y no tengan a nadie al lado, ¿que van hacer?... Entonces yo discutía con ellos en las reuniones de práctica, la necesidad de ir aumentando su autonomía en los centros escolares, eso creo que es una de mis tareas y estimular esa reflexión, así van construyendo su identidad como profesor (...) PU6- 2013RTF. 32-31.

(...) Si yo creo que estoy de acuerdo a los estudiantes hay que motivarlos a que tomen sus propias decisiones profesionales, por supuesto con ayuda de nosotros. De hecho la autonomía es una señal de que hemos estimulado un proceso reflexivo en esta práctica profesional. Yo siento que lo hemos logrado y eso ha sido un aprendizaje tanto para los estudiantes como para nosotros (...) PU2 - 2013.docx - 65:27

Los profesores guías, también, identificaron la autonomía como una meta propia de la práctica profesional, condición básica para considerarse profesor. De algún modo, esto se constituye en un elemento distintivo de la construcción de identidad del profesor. Es interesante, constatar que esta autonomía se asocia a una oportunidad de aprendizaje profesional basada en la experiencia de enseñar.

(...) A veces los estudiantes en formación esperan que todo se lo enseñen, pero muchas cosas se aprenden de forma autónoma en nuestra profesión. A mí nadie me dijo “tienes que hacerlo así”. Porque los profesores somos egoístas...algunos no quieren compartir prácticas y uno se va enfrentando a todas esas realidades y uno sobre todo va aprendiendo con los estudiantes más que con los colegas. Así que una meta en esta práctica es de poco ir desarrollando autonomía (...) PG10-2013.docx - 71:17

Los estudiantes valoraron la autonomía proporcionada por los profesores guía durante la práctica profesional. Ellos reconocieron que ésta es una oportunidad para aprender a partir de la toma de decisiones y la experiencia.

(...) Lo mejor de esta práctica fue que la profesora me apoyó completamente, me pude desenvolver bien, me pude autorregular, yo tomaba las decisiones en el aula. Si pasaba algo, después la otra clase tenía que hacerla yo y entonces, tenía que volver a retomar o a corregir algunos errores y me daba los espacios para corregir mis errores y para crecer. Esta fue la principal diferencia con las otras prácticas, aquí las decisiones y la autonomía fue mayor... hizo me hizo aprender...entonces, ahora como que me puedo autorregular lo que hago e insisto aprender de ello (...) E3. 2012.rtf - 3:1

(...) Yo tuve mucha libertad para innovar porque mi profesora guía y el jefe de UTP me dejaron hacer lo que propuse hacer, nadie me puso problema. Me dejaron hacer mis actividades de laboratorio y algunas actividades que fueron más innovadoras. Eh no tuve ese problema...aunque lo pensé en un primer momento, pero cuando le proponía mis actividades, ella estuvo dispuesta a apoyar el desarrollo de mis ideas o actividades y de eso fui aprendiendo muchísimo de la profesión. A veces me resultaba algo...en otras ocasiones no y eso lo iba evaluando (...) E10 -2013.docx - 46:18

Cabe ahora preguntarse, ¿Qué pasó con los estudiantes que no experimentaron lo mismo?, es decir, aquellos que tuvieron escasas oportunidades para tomar decisiones e implementar los cambios que ellos se habían planteado para mejorar su trabajo docente. En general, la utilización de la metáfora del “limbo” es una buena síntesis de lo que ellos experimentaron. El limbo representa el estancamiento, la permanencia en un lugar de transición, sin poder

avanzar hacia la etapa siguiente. En este contexto se asocia falta de autonomía con bajo aprendizaje profesional.

(...) No tienes la autoridad total, no tiene poder para tomar decisiones, no hay autonomía. No todos llegamos a centro de práctica dándonos esa posibilidad, estamos atrapados algunos en ese limbo, es complicado. No te deja avanzar y aprender de tu experiencia profesional...es un verdadero obstáculo para cambiar y mejorar (...) Focus Group 2- 2013-.rtf - 9:52

(...) Yo creo que los profesores de repente, a mí me pasó que en la práctica profesional uno tenía que cumplir lo que decía el profesor. "Tú tienes que pasar el contenido en tantas clases" y había que arreglársela de alguna forma. Eso me provocó descontento...no pude tomar muchas decisiones, yo creo que mi aprendizaje habría sido mejor si hubiera tenido más autonomía para innovar (...) E14-2013.docx - 47:5

A continuación, en la tabla 81 se observan los principales cambios asociados a la autonomía.

Tabla 81. Cambio de la autonomía

Baja Autonomía	Alta Autonomía
Acata decisiones	Toma decisiones
Menor autoridad	Mayor autoridad
Control externo	Autorregulación
Reproduce prácticas	Abierto al aprendizaje profesional
Propio del estudiante	Propio del profesor en ejercicio

Fuente: Elaboración propia en base a unidad **Hermenéutica Investigación Práctica,**

2014

En síntesis, se observó que la práctica con un enfoque reflexivo potenció procesos de reconstrucción de elementos asociados a la identidad profesional. Estos tienen relación con la “sentirse profesor”, aumento de la autonomía y una mayor percepción de autoridad.

El ejercicio de la autonomía fue un tema al que se refirieron tanto los formadores y los estudiantes en práctica profesional como elemento clave para acentuar el sentimiento de sentirse profesor. Por otra parte, los estudiantes en práctica profesional y los profesores guías coincidieron en que la autoridad y el vínculo con los estudiantes son elementos favorece la configuración del sentimiento de “ser profesor”.

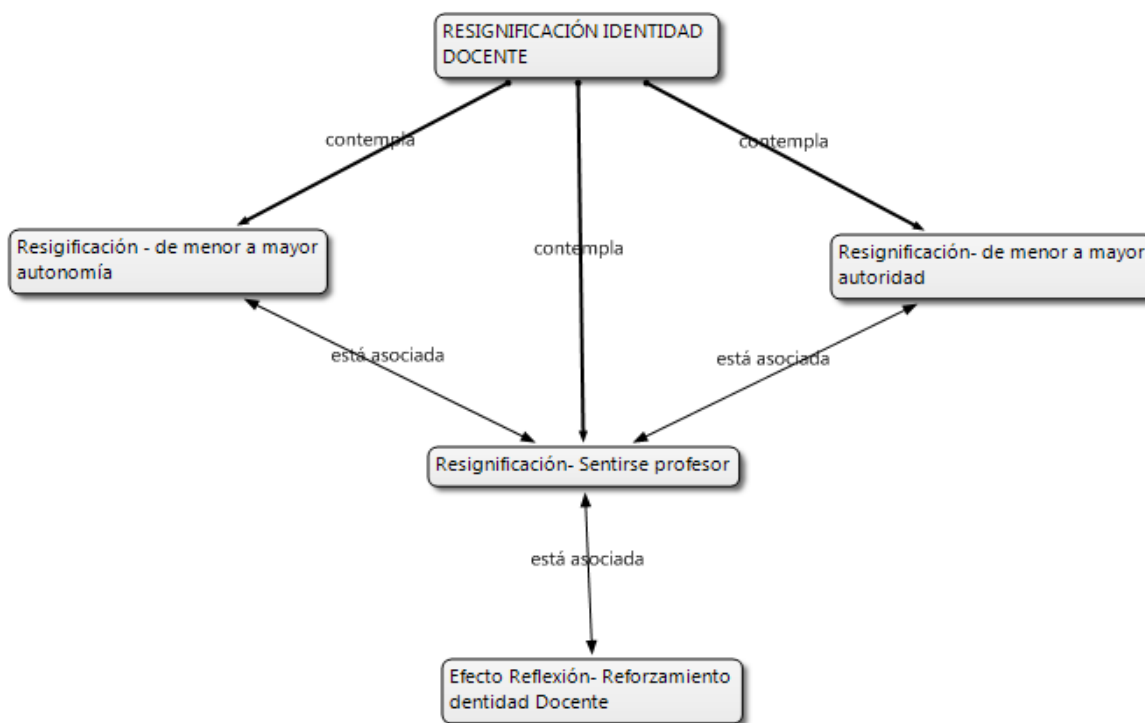
Cabe reiterar, que cada uno de los elementos afecta al otro, es decir, en la medida que se siente más profesor, proyecta más autoridad a los estudiantes y busca tener más autonomía y esta autonomía a la vez refuerza el “sentirse más profesor”.

Cuando se desarrolló un análisis de co-ocurrencia entre los elementos constitutivos de la identidad docente se observó:

- La co-ocurrencia entre “el sentirse profesor”- es decir, los practicantes dejan de ser vistos como estudiantes y comienzan a ser reconocidos como profesores, tanto a nivel del estudiantado como entre los profesores. Lo anterior, se relaciona con el aumento de la autonomía del estudiante en práctica, especialmente, con un incremento de la toma de decisiones sobre recursos y metodologías para desarrollar las clases (0,32).
- Igualmente, el “sentirse profesor” también se vinculó con un aumento de la percepción de autoridad frente al estudiantado (0,32). También, evidenció co-ocurrencia con uno de los efectos de la reflexión correspondiente a la identidad docente. Así, el sentirse profesor refuerza aún más la identidad profesional (0,44).

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la fig. 22 muestra los cambios en el ámbito de la identidad docente y cómo éstos se relacionan entre sí.

Figura 22. Reconstrucción en el ámbito de la Identidad docente



11.7.3.2. Resignificación en el ámbito didáctico

En general, esta categoría está formada por cuatro atributos correspondientes a: cambios en los significados sobre la planificación de clases, el tratamiento de los contenidos disciplinares, el foco de la clase y el rol de estudiantes y profesores.

De una planificación estática a una dinámica

Los estudiantes describieron un cambio en el significado de la planificación. Este va pasando desde la noción de planificación como instrumento que gobierna la actuación del profesor a un instrumento dinámico flexible que orienta la actuación profesional, pero no la prescribe. Esta reconstrucción de acuerdo a la experiencia de los estudiantes se produce por el aumento de la consciencia de la naturaleza multidimensional, emergente y dinámica de la enseñanza como acto social.

En atención a las características anteriores, tomaron consciencia que la planificación escolar sufrirá modificaciones durante el curso de la acción didáctica, mediada por procesos

de reflexión conforme a lo que se observa. La reflexión durante la acción docente se gatilla al estar más consciente de la reacción de los estudiantes ante lo que se está gestando en la clase y una centralidad en el aprendizaje, en lugar de la enseñanza como se ha descrito anteriormente.

Tal como se describió, la reflexión provoca la necesidad de un cambio en el mismo momento, siendo esto favorecido por la experiencia del profesor, su seguridad y el grado de dominio del saber que se está trabajando. Así, un profesor con más experiencia y con un buen dominio del contenido disciplinar podrá cambiar la actividad planificada por una más pertinente, sin mayor tensión. Sin embargo, cuando se tiene poca experiencia, como en el caso de los estudiantes de la asignatura de práctica profesional, aunque tienen conciencia de que la planificación está fracasando, no saben qué hacer, cómo hacerlo y tampoco, tienen la confianza para incorporar cambios durante el curso de la acción, optando por desarrollar la planificación sin mayores cambios.

(...) Antes yo planificaba la clase y estaba como más preocupada de hacer todo lo que había puesto en la planificación y no salirme de ahí ... yo puse esta actividad quiero hacerla me quedan diez minutos y tengo que hacerla, en cambio ahora es como más relajado las clases van fluyendo, donde bueno si no alcance hacer algo, no pasa nada y a veces cambio y desarrollo una actividad que no tenía planificada y resulta mejor... me he abierto a cambiar durante la clase y creo que eso se relaciona con un dominio mayor de los conocimientos y una mayor experiencia en el cambio de la planificación en el momento... antes esto era impensable, mi idea de la planificación era muy estática (...) E18-2013.docx - 48:12

(...) Uno de poco se va dando cuenta que realmente durante la clase uno está reflexionando porque por ejemplo yo realizo una actividad planificada y a lo mejor de inmediato me doy cuenta que eso no resulto y tal vez la tenía bien pensada, pasa un rato y yo tengo cambiar esto sobre la marcha y entonces, lo planificado es solo una pauta para la acción, ya no es un imperativo. Todo depende un poco de la experiencia que va adquiriendo para cambiar en el momento...eso yo lo siento que he desarrollado en esta práctica (...) E9- 2013.docx - 49:11

Los practicantes manifestaron que la reflexión durante el transcurso de las clases se acentuó y junto con ello, aumentó la necesidad de implementar cambios en función de lo que estaba sucediendo, siendo entonces la planificación un instrumento que paso de ser estático a dinamizador de la actuación profesional, susceptible de ser adaptado y abierto al cambio, de acuerdo según las circunstancias en el aula.

(...) Si...yo inicialmente durante la clase no pensaba mucho porque uno se preocupa de ejecutar lo que decía la planificación, o sea desarrollar las actividades prescritas. Pero, cuando me hice más consciente por ejemplo que no me estaban poniendo atención, eso me incomodaba y uno reflexiona y

trata de hacer algún cambio en el mismo momento y se sale de la planificación, esto yo note que se acentuó en esta práctica, es como una nueva habilidad que uno desarrolla (...) E17-2013.docx - 46:9

(...) Si como que de repente tenía planificada alguna cosa y veía que los chicos se van por otro lado, y entonces, lo enfoco en otro sentido. O a veces, no tenía pensado hacer cierta actividad, no estaba en la planificación y la hacía. Y esto, es durante la clase, y esta reflexión durante la clase como que se me hizo más frecuente ahora y fue transformando lo que planeaba para mis clases. Yo creo que esto se debe a que estoy más implicada con los estudiantes y estoy más atenta a ellos y entonces, estoy más dispuesta a cambiar durante la clase. Me doy cuenta de sus ideas y capto lo que quieren saber y eso durante la clase y trato de tomarlo en cuenta. Esto en otras prácticas no me pasaba (...) E15 -2013.docx - 47:18

En las experiencias descritas anteriormente, se puede observar que el aumento de la consciencia sobre lo que está pasando en el aula predispone al cambio. Esto sucede, especialmente, ante la falta de pertinencia de las actividades planificadas, predisponiendo a un cambio de significado del significado de la planificación. Como se ha descrito anteriormente, los estudiantes atribuyen esta mayor consciencia sobre lo que está sucediendo en el aula a la vinculación que establecen con los estudiantes, centrándose en ellos, observando sus reacciones, resultados de aprendizaje-, hace que se desarrolle la habilidad para cambiar de actividad durante el curso de la acción en el aula.

(...) Bueno yo creo que uno de los aspectos principales que me llevo esto de reflexionar sobre “lo que hago” y “como lo hago” es siempre tomar en cuenta a los estudiantes. Me refiero a conocerlos, vincularme con ellos, porque uno dice muchas veces, pero es solo discurso. Pero, al momento de planificar y cuando uno va al aula y aplica una estrategia y uno presta mayor atención a los estudiantes y se da cuenta que eso no le resulta, te obliga a cambiar en el mismo momento porque te importan ellos (...) E 19 -2013.docx - 48:4

Es interesante reiterar que la práctica profesional se caracteriza por un aumento del tiempo de permanencia en el centro escolar, una mayor variedad de cursos y diferentes niveles en que se enseña. Esta complejidad incrementó la probabilidad de desequilibrio técnico instrumental y/o pedagógico, generando cuestionamiento sobre la pertinencia de la planificación. Ellos van constatando que aunque la unidad didáctica, los objetivos de aprendizaje son los mismos para el nivel, las actividades se van modificando en función de la singularidad y especificidad de cada aula escolar.

(...) A mí me pasó, igual que mi compañera, que cambié respeto de la planificación, por ejemplo, ahora yo pienso “me toca con el 1° B”. Busco mi planificación y veo si voy al día, así yo me regulo qué haré y, si me toca otro 1°, es otro el pensamiento. Yo he aprendido en esta práctica que conocer al curso es clave sobre todo cuando aumenta el número de cursos que tienes a cargo... ”Me voy diciendo con este curso no puedo hacer esto y con este sí... ” Porque los conozco y ya sé cómo ellos trabajan. Entonces, “Le doy vuelta a lo que estaba escrito en la planificación”, ahora tengo más conocimiento de los cursos y eso ha cambiado mi visión de la planificación de clases, aunque la

planificación es una sola en el nivel, como esta se implementa o se adapta a cada curso es diferente (...) P 7: Focus Group 5- 2014 .rtf - 7:10

(...) Tuve que aprender a cambiar en función de los cursos, ahí al planificar tuve que empezar a reflexionar sobre las verdaderas necesidades de cada curso, porque no es lo mismo un curso de otro...a veces algo resulta perfecto en un aula y en la siguiente, fracasa totalmente la planificación, entonces, analizar la situación e ir aprendiendo de esa experiencia y es así, que uno va conociendo a los cursos y va adaptando la planificación (...) E4 2012 -.rtf - 32:45

Es importante destacar que los profesores guías reconocen que, en la medida que aumentó su experiencia profesional, la planificación se tornó más flexible y se acentuó la disposición al mejoramiento constantemente.

(...) con los años de experiencia tuve que aprender a ser flexible con la planificación, ya y en ese cambio, ahí al planificar tuve que empezar a reflexionar sobre las verdaderas necesidades de los cursos, porque no es lo un curso que otro, entonces al planificar y tomando en cuenta todas esas cosas, volver a planificar y volver a planificar o cambiar durante la clase, eso lo he aprendido a medida que me ha pasado el tiempo (...) PG. 12 2013.docx - 72:7

(...) te digo en general que uno tenga un momento ya ahora voy a reflexionar no hay y no existe, pero uno se cuestiona mucho lo que hace, cuando estoy haciendo una planificación...reviso una y voy viendo cómo mejorarla como adaptarla, para no cierto, este tipo de alumno que yo tengo, por lo tanto, en base a esa reflexión puedo mejorar la próxima semana en la próxima clase voy hacer esto y no esto. O en este curso esto resulta y en el otro no, es como una habilidad que uno va desarrollando en la experiencia (...) PG 5-2012 rtf - 43:12

A partir de la descripción de las experiencias de los estudiantes respecto del cambio de significado de la planificación escolar, se observó el tránsito desde una noción de planificación estática /prescriptiva a una noción de planificación dinámica y orientadora de la acción. En la tabla 82 se aprecian los principales cambios percibidos en este ámbito.

Tabla 82. Cambio Noción de la Planificación de clases

Planificación Estática	Planificación Dinámica
Prescribe la acción en el aula	Orienta la acción en el aula
Resistente al cambio	Abierta al cambio
Asociada a la reflexión después de la acción	Asociada a la reflexión durante la acción
Confianza en la calidad de la planificación	Confianza en la capacidad de adaptarse y crear

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

De pasar todos los contenidos a trabajarlos en profundidad

Los estudiantes experimentaron cambios referidos con los contenidos disciplinares en el proceso de enseñanza. Ellos se percataron de una fuerte presión en los centros escolares por trabajar todos los contenidos disciplinares que contempla el programa de estudio a nivel ministerial. Sin embargo, esta exigencia no asegura la comprensión y desarrollo de las habilidades implicadas en las respectivas asignaturas, pareciera que solo importa lograr abordar todos los contenidos. Al respecto, inicialmente, los estudiantes en práctica profesional están de acuerdo con esta postura, sin embargo, en la medida que se desarrolla su práctica profesional, esto se constituye en un fuente de desequilibrio pedagógico que lo lleva a cuestionarse, produciendo un dilema en la mayoría de ellos.

(...) “A mí pasa lo mismo que la compañera, igual que ella, ahora para mí es más importante que los chicos entiendan el contenido, que pasar el contenido rapidito porque lo dice el programa, pero la diferencia es que ella trabaja con un solo profesor y yo en cambio estoy en un departamento donde la prioridad son los contenidos. Ellos dicen “tenemos que pasar el contenido”, y yo ya no pienso así, priorizo la comprensión de los estudiantes, en lugar de cumplir con el programa, y bueno...eso se debe a que ahora pienso más en lo que hago y el sentido que tiene que mis alumnos comprendan bien esos contenidos” (...) Focus Group 3- 2013- rtf - 8:141

(...) Yo antes me conformaba con pasar contenido, que los chiquillos tuvieran una nota y listo...cero preocupación por las habilidades que tienen que desarrollar, pero ahora yo no me conformo, sino que me gusta sentir que yo estoy enseñando y los chiquillos están aprendiendo. Cuando ellos consultan, cuando ellos están pendientes de la clase, cuando participan de la clase, para mí ya están empezando aprender...eso es lo que he aprendido en esta práctica, primero porque el escenario era difícil, dado que nada funcionaba y todo me lo cuestionaba, especialmente la planificación de las clases (...) E19 -2013.docx - 52:40

Por su parte, los profesores en los centros escolares manifestaron que los contenidos son muchos y que el tiempo es escaso para enseñarlos adecuadamente, pero responden al mandato institucional y hacen grandes esfuerzos para “pasar todos los contenidos”. No obstante lo anterior, los resultados que obtienen son deficientes y puede ser atribuido al énfasis en la transmisión de concepto, en lugar del trabajo didáctico orientado a la comprensión y aplicación de contenidos disciplinares. Además, se observa que no se ejercitan las habilidades y actitudes, propias de este campo disciplinar.

(...) Todos los profes se centran en el contenido, nadie trata de innovar porque no hay tiempo, por ejemplo hay profes que se frustra porque no hacen nada de lo que han aprendido en actualizaciones en la universidad porque la institución se centra en “pasar todos los contenidos” (...) Focus Group 4- 2014.rtf - 9:54

(...) Incluso conversamos con las profesoras del departamento y nos damos ideas en cómo pasar los contenidos y consensuamos lo que es importante ver... “a lo mejor esto no” y “esto lo podemos pasar más rápido” “ojala en esta semana ver esto y esto”. Es un correr contra el tiempo y una cosa, es tratar de pasar la mayor cantidad de materia y otra cosa es que logren entenderlo... a mi parecer ahí hay como un choque, la mayoría no aprende verdaderamente y que hablar de las habilidades (...) P 8: Focus Group5- 2014-.rtf - 8:21

En el fragmento anterior es recurrente la expresión “*pasar contenidos*” y al explorar qué se quiere decir con ello, se advierte que se refieren o exponer los contenidos en forma oral del modo tradicional. Esto implica, que la mayor parte del tiempo el profesor está transmitiendo ideas y los estudiantes se limitan a escuchar y a escribir literalmente lo que trasmite el profesor.

(...) Otra cosa es que antes en las primeras prácticas dictaba la materia y entonces, de repente me decían... “señorita me duele la mano”. Entonces, “yo decía” ya no puedo caer en eso... y me di cuenta en el transcurso de esta práctica de eso y tuve que cambiar y ahora no lo hago. Eso lo cambie y más que nada me cuestioné las formas de pasar el contenido y su descontextualización (...) E16- -2013.docx - 49:44

Nuevamente, se puede advertir que los estudiantes experimentaron cierto desequilibrio como consecuencia de los resultados de aprendizaje o la observación de su actuación en el aula, desencadenando un proceso de reflexión y la necesidad de cambio en el ámbito de los contenidos disciplinares. Así, diversificaron las estrategias de enseñanza y no solo se limitaron a exponer los conceptos, sino que estimularon la participación activa de los estudiantes en la construcción de los significados de los conceptos. Además, se dieron cuenta de la importancia de la contextualización de éstos, dado que favorece la comprensión y la aplicación del conocimiento disciplinar en situaciones de la vida cotidiana.

(...) Al ver la grabación de mis clases, me di cuenta que mi exposición en clases era poco fluida y no espontanea...y ver eso me molestó... no era lo que yo pensaba de mi misma...por eso trabajé en ello y he logrado cambiar eso. Además, los estudiantes notaron la diferencia. Estaban acostumbradas a que les dictaran y expusieran la materia, pero mostraron disposición para el cambio de estrategia, y a mi parecer, comprendieron mejor los contenidos cuando contextualice más (...) P58: E120-2013.docx – 58:2

(...) Antes en las pruebas era un completo fracaso y eso me tenía totalmente decepcionada, pero eso me hizo reflexionar y logra un cambio y ahora no es así...incluso ando trayendo las pruebas y no tengo rojos... Yo veo que contextualice mucho los contenidos y di muchos ejemplos para que la materia la entendieran y con este tipo de actividades lo logré porque en la prueba se acordaron de

los conceptos... Son cosas que uno va aprendiendo y aplicando gracias a esta práctica en que te cuestionas todo (...) E3- 2012.docx - 60:3...

Llama la atención que, tanto profesores como practicantes, se refirieron a los contenidos disciplinares haciendo alusión exclusivamente a los contenidos conceptuales, dejando de lado los contenidos procedimentales y actitudinales propios de la disciplina. Al analizar los datos es posible develar que esto es coherente con el modelo didáctico que continúa predominando, es decir, la transmisión de información por parte del profesor y la recepción y memorización de los contenidos por parte del estudiante.

Bajo este enfoque didáctico, hay poco espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes científicas. Las habilidades y las actitudes no se aprenden por recepción de información y el aprendizaje de conceptos de forma memorística no favorece la aplicación de conceptos a situaciones de la vida cotidiana, limitando las condiciones para un aprendizaje significativo de la disciplina.

Se podría suponer el desequilibrio técnico instrumental y/o pedagógico aumentó el cuestionamiento del modelo didáctico tradicional. Sin embargo, no se cuenta con suficientes hallazgos para dar cuenta de un cambio más profundo referido a la adhesión a un modelo didáctico más cercano a los principios constructivistas. En síntesis, se puede observar un importante cambio en la concepción del trabajo con los contenidos disciplinares, transitando de una postura centrada en la eficiencia a una postura centrada en la comprensión. En la tabla 83 se puede observar las diferencias entre ambas concepciones del trabajo con los contenidos.

Tabla 83. Cambio tratamiento de los contenidos

“Pasar todos los contenidos”	“Trabajar en profundidad los contenidos.”
Cumplir con metas institucionales	Responder a necesidades de los estudiantes
Transmitir información	Estimular la comprensión
Memorización de contenidos	Aplicación –conocimiento
Reflexión después acción	Reflexión en la acción

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

De clase centrada en el profesor al estudiante

Los practicantes a partir del análisis de los videos de clases tomaron consciencia que todavía las clases sitúan al profesor como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el modelo didáctico sigue siendo tradicional. Se dieron cuenta que se han naturalizado los roles en la sala de clases, siendo la actividad más habitual del profesor la exposición y el registro de información, en el caso del estudiante.

(...) el liceo era muy tradicional...Si mucho porque el profesor es el centro de la clase y yo caí en lo mismo al inicio de mi práctica, pero luego entré en un cuestionamiento de eso y cambie. Pero cuesta mucho que el alumno sea activo... y no se trata como a veces uno cree que porque pregunta es activo. No, se trata de algo más, que el haga sus propios procesos cognitivos, no que yo lo haga y que luego, el me responde de acuerdo a lo que yo le trasmití (...) E-16-2013.docx - 46:36

Se puede deducir que este modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje se ha construido a partir de las propias trayectorias escolares y de formación que se reproducen sin mayor cuestionamiento. Además, esto demuestra que el conocimiento construido a partir de la propia experiencia se internaliza profundamente, siendo resistente al cambio y al efecto de los programas de formación.

(...) Uno ya tiene un modo de hacer clases, ya que viene con eso y tiene que ver con lo que ha visto en su propia formación en la escuela y liceo y a pesar de lo que te enseñan en la U, uno hace sus clases de manera similar a lo que ha visto en sus profesores. Pero llegué a esta práctica en que se debe deliberadamente observar, cuestionar y detectar un problema y resolverlo y entonces, uno se cuestiona todo y ve que en las clases el alumno no es el principal y se trabaja en eso y se logra un cambio y entonces, uno ya tiene las herramientas para enfrentar sus falencias y se tiene una experiencia real de cómo mejorarlo (...) E19 -2013.docx - 51:4

(...) Yo tenía esa concepción de que el profesor tenía que hacer todo y que tenía que saber todo para que el alumno se maravillara, me di cuenta que era un error en esta práctica reflexiva. De ninguna manera debe ser así, el profesor tiene que tener las herramientas para poder darles el conocimiento a sus alumnos, pero el alumno tiene que ser el centro de la clase, él tiene que participar...hacer que el alumno desarrolle actividades que le permitan a él empezar a aprender por sí mismo(...) E1-2012.rtf - 32:5

Los estudiantes admitieron que esta práctica acentuó su reflexión durante el curso de sus acciones en el aula y esto también, determinó que su mirada se centrara los estudiantes y no en sí mismos. En otras palabras, el contenido de la reflexión cambio, pasando de estar centrado en su propio desempeño a centrarse en el estudiante y en función de esto, desarrollaron cambios durante la misma clase.

(...) Por mi parte, yo veo una diferencia en las prácticas anteriores uno se centraba más en uno mismo...en el propio desempeño..., pero ahora uno ve cómo se comportan y reaccionan los estudiantes con uno y por lo menos para mí, esa reacción a veces me incomodó y tensionó y me hizo

hace pensar. Esa reflexión me sirve porque voy aprendiendo, dado que voy pensando si pasa esto hare esto y a veces no funciona, pero ahí uno debe cambiar. Me ha gustado harto esto y me "he calentado la cabeza" pensando ¿qué hago para que ellos sean el centro de la clase? Focus Group 1-2013.rtf - 8:119

(...) Y durante la clase me pasaron dos cosas, como ya lo dije, se hizo más frecuente esta reflexión y además, pase de preocuparme como hacía la clase a observar qué pasaba con mi clase, en específico observé más a los estudiantes. Es como que el foco de mi reflexión son ellos ¿cuánto le está sirviendo a ellos?... ¿se muestran interesados? Es un enfoque distinto de reflexionar sobre la docencia (...) E-5-2012.docx - 53:11

Del mismo modo, los estudiantes atribuyen este cambio de centralidad de la clase al nivel de vinculación con los estudiantes. Así, el aumento de interés por los estudiantes focaliza la mirada en ellos y acentúa la dimensión pedagógica y el rol de formador de personas.

(...) Esta práctica me hizo comprometerme más en todos los ámbitos, porque antes no me involucraba tanto con que "mi clase saliera bien", "de que todos me entendieran", pero cuando tú ya te vuelves la profesora no es solamente que tu clase te salga bien, que tus actividades salgan bien, sino que ya el centro no eres tú, yo estoy haciendo esto porque yo quiero que mis alumnos les vaya bien... entonces ese es como el cambio, entonces uno deja de ser egocéntrico, deja de pensar en uno y piensa en los estudiantes y es lo que más me gusta de esta carrera (...) E2 2012 .rtf - 35:21

(...) Yo creo que principalmente me cuestionase ciertas cosas que antes yo no hacía, porque ahora me siento más cercana a los alumnos. Así pude ver ciertas cosas desde el alumno, no desde la mirada del profesor. Además, como que ahora me siento más profesora, o sea es muy distinto me hago cargo de varios cursos y tantas horas semanales para mí es muy distinto, estoy más cercana... me doy cuenta que mi énfasis ahora son los estudiantes y no yo misma como era antes (...) E6- 2012-.rtf - 33:2

Otro factor que explica la centralidad en el estudiante fue el desequilibrio pedagógico producto del fracaso de las actividades durante la clase, aumentando la atención "sobre lo que está pasando en la clase" y "las casusa de ello". Así, el proceso de reflexión permite ir mejorando la gestión de la clase, atendiendo de mejor forma a las necesidades e intereses de los estudiantes.

(...) Yo creo que yo en las otras prácticas también siempre me preocupe por los estudiantes, pero yo creo que en esta práctica lo que acentúo eso fueron tantos problemas con los alumnos...no lograba despertar el interés de los estudiantes...lo que me resultaba en otros cursos, aquí no resultaba. Yo creo que eso me hizo reflexionar y reconocer que algo estaba sucediendo que "yo tenía que despertar" y "tomar las riendas de la situación" y tenía que hacer algo...tenía que poder cambiar porque si no, las cosas iban a seguir mal(...) E3 2012 -.rtf - 34:14

(...) La capacidad de "darse cuenta" que uno desarrolla en esta práctica resulta beneficioso dentro de un aula y esto se acentúo porque al inicio nada motivaba a los estudiantes, lo que me resultaba en otros cursos, aquí no resultaba...eso me hizo cuestionarme. Me di cuenta que fui capaz de razonar sobre qué es lo que consigo utilizando cierta estrategia, evidenciar si mi labor docente se está llevando a cabo, de buena forma, desde la perspectiva de los estudiantes y poder cambiar ciertas prácticas que no dan buenos resultados porque seguimos siendo el centro de la clase(...) E2 2012-.rtf - 29:2

Inicialmente, se aprecia una mayor preocupación de los practicantes por alcanzar el estándar definido para su habilitación profesional. Sus esfuerzos se orientan a lograr una buena evaluación en la escuela y en la universidad. Por esta razón, está constantemente autoevaluándose, focalizándose en sí mismos, en su propio desempeño, pero luego, esta evaluación involucra la situación pedagógica en que el estudiante está en el centro.

(...) Las primeras no... yo me centraba en mi ¿mi planificación estará buena?... ¿mis actividades estarán buenas?, ¿estaré respondiendo a lo que me piden? Si expliqué bien. Ahora como que pienso más desde mis estudiantes... si resultó la clase en la perspectiva de ellos. Eso ha sido un cambio grande... y creo que se debe a este enfoque reflexivo (...) E13 -2013.docx - 47:17

(...) Cambió donde esta puesta la mirada, ahora me autoevalúo teniendo como referente mis estudiantes, ósea me pregunto si ¿funciono la clase para ellos, no para mí? En este sentido yo me evaluó desde la perspectiva de cómo los estudiantes toman la clase y después me veo si es que yo lo hice bien, a partir de ellos (...) E20 -2013.docx - 52:5

Este cambio de foco, también, lo experimentan los profesores en servicio en la medida que van adquiriendo experiencia. Ellos al recordar sus primeros años de ejercicio profesional, se ven a sí mismos más pendientes de su propio desempeño y paulatinamente, van atendiendo a las necesidades del estudiantado. En este sentido, se podría afirmar que la experiencia de la práctica reflexiva desencadena procesos que aceleran el aprendizaje en la experiencia docente.

(...) ahora, dentro de esa autoevaluación, yo veo un cambio en mí a través de los años, porque al inicio de mi carrera yo cuestionaba mi propio actuar y hacía cambios para mejorar mi desempeño...En cambio, ahora mi interés cambio, el foco son mis estudiantes y me pregunto permanentemente ¿para qué estoy haciendo esto? O yo creo que lo estoy haciendo bien y ¿por qué creo que lo estoy haciendo bien? ¿Desde mi perspectiva o de los estudiantes? (...) PG11-2013.rtf - 38:7

(...) Yo al inicio de mi carrera no me daba cuenta de lo que pasaba en mi clase, estaba más pendiente de mí. Después eso cambió y cuando uno observa a sus estudiantes, uno nota que comienza a identificar a los cursos, ¿cuáles son sus dinámicas?, ¿qué necesitan? Por ejemplo hay un cuarto que lo impulsa a uno a estar pendiente a llegar bien preparado a la clase, porque es un curso que le va bien y es un curso bien destacado, pero hay otros en que uno tiene que empujarlos(...) PG3- 2013.rtf - 39:18

A partir de la descripción de las experiencias de los estudiantes respecto del cambio de la centralidad de la clase, se presenta una comparación entre ambos enfoques en la tabla 84.

Tabla 84. Cambio Centralidad de la Clase

Clase centrada en la enseñanza	Clase centrada en el aprendizaje
Rol activo del profesor	Rol activo del estudiante
Tendencia a la rutina	Abierta al cambio
Reflexión sobre la acción	Reflexión en la acción

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

De estudiante receptivo a participativo

Los practicantes, inicialmente, se ven a sí mismos ejerciendo un rol protagónico en la sala de clases y ven a los estudiantes desempeñando un rol de pasivo. A raíz de esta asignatura de práctica con un enfoque reflexivo, toman conciencia del rol-pasivo- que refuerzan en sus estudiantes y esto desencadena en ellos desequilibrio que da origen a la reflexión y el cambio. La mayoría reconoce que esto se hace evidente al verse en el video y al observar a los estudiantes, provocando descontento, cuestionamiento y el deseo de concretar un cambio.

(...) Yo era demasiado directiva, todo lo quería determinar yo y entonces, al verme en el video me di cuenta que era un error que cometía, porque el alumno tenía un rol receptivo en la clase. La verdad me incomodó mucho esto. Caía en lo mismo que siempre había criticado”, pero me di cuenta que podía continuar así y seguir transmitiendo contenidos y ellos estarían anotando, ese fue el cambio que yo hice producto de esta práctica reflexiva y lo logré (...) E2- 2012.rtf - 32:3

(...) Yo creo que todos hemos estado en esa misma situación. Uno se da cuenta que no sirve esa clase donde uno hace todo y ellos solo escriben... darme cuenta de eso fue fuerte... ese fracaso me hizo reflexionar y aprender... al ver el video me di cuenta, que ellos deben ser los que deben hacer las actividades... eso me lo habían dicho en el taller de la U, pero al verlo ahí real uno se da cuenta de la importancia, antes no (...) P 7: Focus Group1- 2013 .rtf - 7:51

Los estudiantes admiten que durante su formación como maestros se plantea la importancia del aprendizaje activo, pero este conocimiento no logra cambiar sus prácticas de enseñanza tradicionales. Así, cuando observan sus clases a través del video se produce el desequilibrio que genera reflexión docente y la necesidad de iniciar un cambio.

(...) Yo antes decía el alumno tiene que ser activo... pero era un discurso, pero recién en esta práctica lo comprendí porque yo misma vivencié y reflexioné sobre ello...esa es una característica de los conocimientos que se construyen en este enfoque reflexivo (...) E14 -2013.docx - 46:37

(...) Lo otro fue un cambio de creencia sobre la forma de hacer clases... todas las clases eran para mí diapositivas y transmitiendo información y obviamente los alumnos tomando nota, pero verlo en el video me complicó a tal punto que me cuestionó y cambié. Así, hoy en día, realizo juegos... los hago pasar adelante y ahora los estudiantes ahora son más participativos. Esto me lo había enseñado en la U, pero seguía haciéndolo de modo tradicional, ahora no, gracias al enfoque de esta práctica cambie mi forma de hacer clases (...) E17-2013.docx - 51:23

El nuevo significado del rol es coherente con un cambio de las actividades, las que dejaron de centrarse en la exposición del profesor y se acentuaron las actividades individuales y grupales, en que los estudiantes desarrollan acciones orientadas a la comprensión de un concepto o la práctica de una habilidad.

*(...) Mi cambio va por estrategias en el desarrollo de la clase, porque al inicio lo único que para mí valía era explicar contenidos porque yo antes me enfocaba mucho en lo expositivo, entonces cambie porque me vi y no me gusto. Me di cuenta que así los estudiantes no aprenden... lo vi en el video...Ahora uso una variedad de estrategia, mapas conceptuales que ellos hacen...yo los veo a ellos que se entusiasman. Además, ocupo hartito la pizarra, hacen dibujos y a ellos les gusta eso, entonces, estoy tratando de utilizar más estrategias en que ellos sean los que hacen la actividad (...)*Focus Group5-2014.rtf - 9:89

Es importante destacar que este cambio de rol es percibido positivamente por el estudiante del aula, manifestando una mejor actitud hacia el aprendizaje. Así, se observa que los alumnos están más comprometidos con las tareas que están haciendo en las clases. Se evidencia, también, procesos de negociación respecto de actividades que habitualmente se prohíben institucionalmente y que producen gran tensión, como usar celular, escuchar música o conversar con los compañeros.

(...) Los estudiantes notaban la diferencia en su rol...yo hice un focus y ellos me decían “nosotros pensamos más”, “hicimos más actividades” y eso les gustó, “sentían que la clase pasaba rapidito”... Y no se trata como a veces uno cree que porque pregunta es activa, es algo más, que él o ella analicen, infieran, comparen y no responda de acuerdo a lo que yo le transmití. (...) E18 2013.docx - 46:35

(...) En esta práctica reflexiva, yo cambie mi visión de los estudiantes en la clase...ahora pienso que ellos pueden hablar, pueden conversar y sentirse a gusto y así pueden participar más en clases...Por ejemplo dejé que buscaran información usando el celular, inclusive los dejaba escuchar música. En vez de decirles, ¡no escuchen música! perdiendo valiosos minutos en eso! Llegué a un acuerdo, pueden escuchar música con su celular, pero quiero que trabajen y deben mostrar su trabajo al final de la clase. Fue increíble en cursos en que nadie hacía nada...ahora trabajaban...fue un cambio de visión de ambas partes (...) E26- 2014.docx - 55:1

A partir de la descripción de las experiencias de los estudiantes respecto del cambio del rol de sus estudiantes, es decir, desde un rol pasivo a un rol activo, en el siguiente tabla 85 se presentan las principales diferencias entre ambos roles

Tabla 85. Cambio de rol del estudiantado

Rol pasivo	Rol activo
Receptor de información	Constructor de significados
Predomina exposición de contenidos	Predomina actividades participativas
Menor compromiso con el aprendizaje	Mayor compromiso con el aprendizaje
No exige conocimiento de los estudiantes	Exige conocimiento de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a la unidad **Hermenéutica Investigación Práctica, 2014**

De imitar el estilo de profesor a consolidar el propio

Inicialmente, los practicantes reconocen que ellos tendían a imitar el estilo de enseñanza del profesor guía y luego se analizan algunos aspectos que explican esta conducta, y también, lo que determinó un cambio durante la práctica profesional.

Imitan el modelo de enseñanza del profesor guía porque su desempeño es efectivo, siendo válido reproducir las prácticas de enseñanza de éste. Además, experimentan autonomía limitada y por lo tanto, tienden a reproducir las acciones del profesor guía.

No obstante lo anterior, en la medida que transcurre la práctica en los centros educacionales, aumenta su autonomía, comienzan a desarrollar y validar su propio estilo de enseñanza. Se observó que esto dependió de la actitud del profesor guía y de las disposiciones institucionales.

(...) Al inicio, yo veía cómo lo hacía ella y trataba de imitar porque a lo mejor a ella le daba resultado, en la práctica profesional tengo que pensar en la opinión de la profesora guía, ósea le tengo que preguntar a la profesora sobre las guías, planificaciones o evaluaciones ¿está bien esta guía para que me la revise? Eso era al principio, pero de a poco empecé a pensar que tenía que desarrollar mi propia forma de hacer las cosas, mi propio estilo y ella me dio el espacio, yo me sentí mejor como profesora desarrollando mi propio estilo de enseñar (...) E15-2013.docx - 49:7

(...) Todas las clases tenían que cambiar, todos los días, ósea yo planificaba de una forma llegaba a la clase, le mostraba al profesor, no lo aprobaba, había contenidos que no quería que pasara. Era difícil para mí, pero luego cambie, porque empecé a reflexionar más y me importó más lo que veía en mis los alumnos y debo reconocer, que también el profesor de a poco me dio más autonomía para hacer mis clases según mi estilo propio porque yo también pude fundamentar mejor porque quería hacerlo de un modo específico (...)E6- 2012.rtf - 1:39

Por otra parte, influye que el profesor guía evalúa su desempeño durante la práctica profesional y la valoración de él o ella es clave para aprobar la asignatura de práctica profesional. Entonces, en primera instancia parece apropiado para los estudiantes, imitar el estilo del formador, esperando que así se obtenga una buena calificación.

(...) Hay un cambio importante que me ha ocurrido, y es que ahora no sigo el ritmo de la profesora guía, su esquema de clase, como que ahora necesito desarrollar mi propio estilo de enseñanza. Me ha costado esto porque como que uno tiende a imitar el modelo del profesor guía porque es él que te evalúa y entonces, inicialmente parece bueno hacer las clases como él o ella, pero uno luego, se da cuenta que eso no sirve (...) E2-2012 -.rtf - 31:11

(...) Claro yo estaba como preocupada en cierto momento miraba a la profesora para ver si había una expresión distinta en su cara que me dijera, “lo estás haciendo mal o lo estás haciendo bien”, pero ahora no es así, empecé a valorar más que los estudiantes comprendieran y creo que lo logre en esta práctica profesional...yo creo que influyó el que nos hicieran pensar constantemente sobre lo que hacíamos y su sentido (...) E- 19-2013.docx - 48:

Paulatinamente, el practicante comienza a desarrollar su propio estilo de enseñanza. Así, ellos manifiestan que participar en esta práctica aumentó la conciencia sobre sí mismo y pensaron con más frecuencia sobre “el tipo de profesor en que querían convertirse”. Aunque, inicialmente reproducían el modelo de enseñanza del profesor guía, surge la necesidad de desarrollar su propio estilo de enseñanza. Esto es particularmente, importante dado que los estudiantes transitan desde buscar la validación de su actuación por parte del profesor guía a lograr la validación por parte de los estudiantes y de sí mismos.

(...) La principal característica de este tipo de práctica profesional, que tiene un enfoque reflexivo, es el volverse uno mismo más consciente y pensar más habitualmente en el profesor que está siendo y el que quiere ser. Esto permite darse cuenta que no puede seguir el modelo del profesor guía, aunque eso da más seguridad porque él te va a evaluar. Uno al hacerse más crítico, siente que debe desarrollar su propio modelo de enseñanza y validarlo en el aula real a partir de los estudiantes. Tampoco sirve aplicar, así como así, la teoría que enseñan en la universidad, no resulta...eso fue duro en esta práctica reflexiva (...) E4- 2012. rtf - 25:11

(...) Al finalizar, esta práctica lo que yo me preocupó respecto si ellos han aprendido o le ha gustado mis estudiantes...cómo que antes estaba más centrado en lo que pensaba el profesor y los alumnos sobre mí y yo no estaba centrada en los estudiantes, esto me obligó a pensar en una forma de enseñanza que ellos validaran a través de los resultados de aprendizaje (...) E-17-2013.docx - 51:12

A partir de la descripción de las experiencias de los estudiantes se observa que el estudiante en práctica define su propio estilo de enseñanza, dejando de imitar el estilo del profesor guía. En la tabla 86 se presentan las principales características de este cambio

Tabla 86. Cambio estilo de enseñanza

Imitar el estilo de enseñanza del profesor guía	Idear propio estilo de enseñanza
Reproducir prácticas	Crear prácticas
Menor autonomía	Mayor autonomía
Validación del profesor guía	Validación de los estudiantes y sí mismo

Fuente: Elaboración propia en base a Unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

Cuando se desarrolló un análisis de co-ocurrencia entre los elementos constitutivos de la dimensión didáctica se observó:

- Un cambio en la noción de la planificación de la enseñanza,- la que deja de ser percibida como prescriptiva y se concibe como una propuesta que es susceptible de transformarse conforme a las condiciones que se den en el momento en que se concreta la enseñanza. Esta resignificación se relacionó con el fracaso de las actividades desarrolladas en el aula (0,41). Así, la experiencia de enfrentar el fracaso de las actividades planificadas desencadena reflexión y esta propicia una transformación de la noción de la preparación de la enseñanza.
- Igualmente, se observó un cambio de la concepción del tratamiento de los contenidos disciplinares-dejando el énfasis de su transmisión y centrándose en promover una mayor comprensión y aplicación de éstos a la situaciones de la vida cotidiana- . Este cambio se observó asociado al nuevo significado de la planificación descrito anteriormente (0,25).
- Por otra parte, se observó co-ocurrencia entre el cambio de la centralidad de la clase - transitando desde un foco en el profesor al estudiantado- y el cambio de la concepción

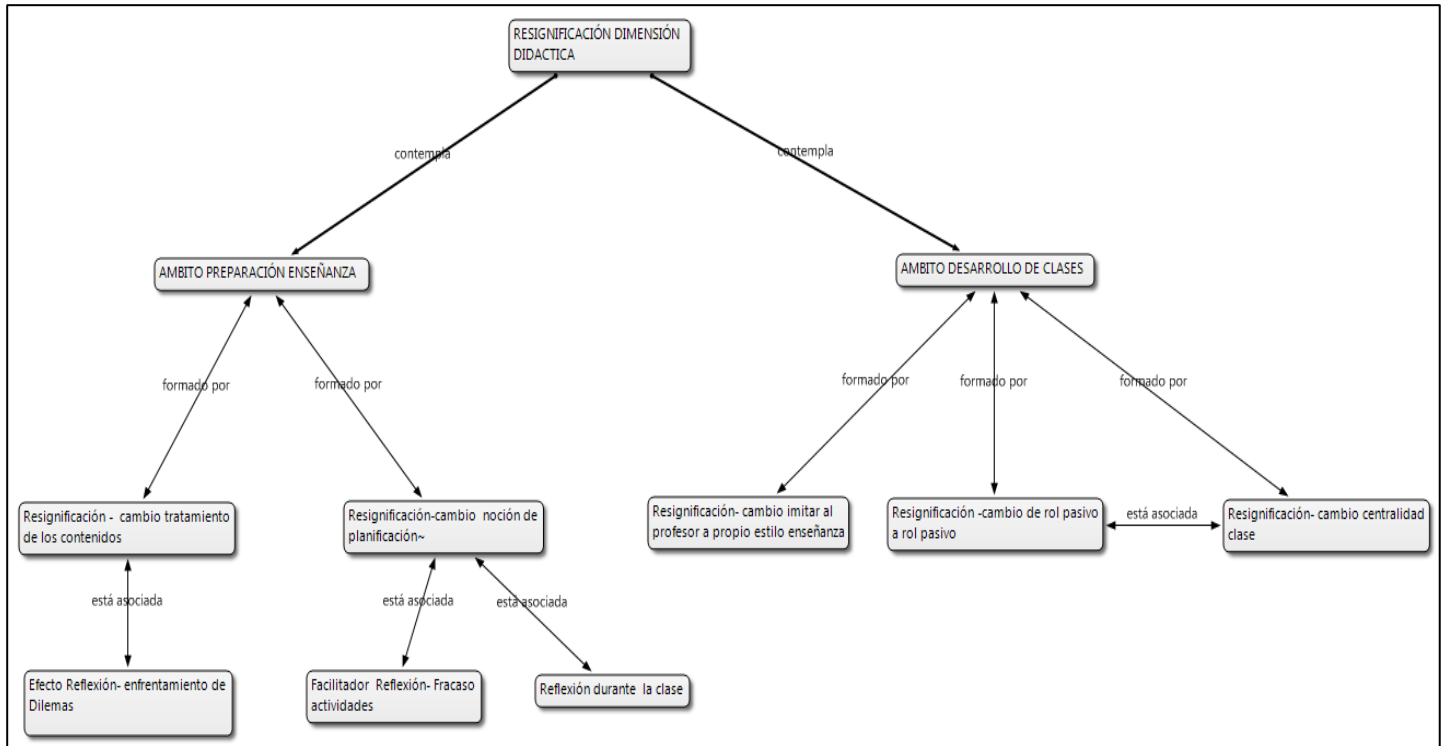
del rol del estudiantado y así, en la medida que cambia en el discurso la centralidad de la clase, también, se observa una mayor valoración de un rol más activo del estudiantado, como un factor clave en el proceso de aprendizaje (0,33).

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la fig. 18 muestra los cambios en el ámbito de la dimensión didáctica, observándose que los cambios se relacionan con la preparación de la enseñanza y con el desarrollo de la clase misma.

En relación a la preparación de la enseñanza los estudiantes se observa en la figura 23 que existe un cambio en la concepción de la planificación y del tratamiento de los contenidos disciplinares. El primer cambio se asocia a la reflexión que se produce durante el desarrollo de la clase normalmente producto del fracaso de las actividades y el segundo, por el enfrentamiento de dilemas.

En relación al desarrollo profesional, se observa un cambio referido a la consolidación del propio estilo de enseñanza, dejando así de imitar la forma de hacer clases del profesor guía. Por otra parte, se observa un cambio en la centralidad de la clase, es decir, el estudiante comienza a configurarse en el centro y junto con ello, cambia su rol, es decir, comienza a ser más activo en clases.

Figura 23. Resignificación de la dimensión Didáctica



11.7.3.3. Resignificación en el ámbito pedagógico

Conforme a los datos, se observa una reconstrucción de significados en la dimensión pedagógica. Así, se acentúa la reflexión sobre la educación, es decir, preguntas acerca de ¿Para qué educar? ¿Cómo educar? ¿Dónde Educar? Además, aparece en el discurso el aspecto formativo de la tarea del profesor, la importancia de la construcción de una relación pedagógica y finalmente, también surge el tema de la autonomía del estudiante.

1) De reflexión técnica instrumental a pedagógica

Los estudiantes manifestaron que a medida que se fue desarrollando la práctica profesional, con un enfoque reflexivo, se acentúa en ellos el cuestionamiento sobre el sentido de la educación, en específico la enseñanza de la Biología. Ya no se trata de una reflexión instrumental, sino más bien en el sentido formativo de su acción docente.

Se percibe que este tipo de reflexión denota un nivel de abstracción mayor, teniendo como contenido la intencionalidad de la acción educativa. Se podría, decir, que este tipo de reflexión se situó más bien en el campo del pensamiento pedagógico.

(...) Yo creo que mi principal aprendizaje en esta práctica ha sido darme cuenta de qué es “ser una buena profesora” y eso tiene relación con tomar conciencia de la influencia que uno tiene sobre sus estudiantes. Entonces, casi al finalizar esta práctica me empecé a cuestionar sobre, ¿enseñó o educo? ¿Cuál es mi labor educativa en este centro educacional? ¿Cómo era ir más allá de los contenidos de la asignatura? ¿Cuál es mi rol como formador? (...) E14-2013.docx - 47:39

(...) contextualice mucho en esta práctica y di muchos ejemplos para que la materia la entendieran y lo logré, porque antes las pruebas era un completo fracaso y ahora no es así...Mejoré mi didáctica, hice esquemas, use tecnologías... son cosas que uno va aprendiendo y aplicando gracias a esta práctica. Pero, como que al final, me cuestioné más si eso era suficiente y creo, que no es suficiente. Me queda el desafío pedagógico, no sé si me explico... ¿cómo ser educadora en contextos socioculturales vulnerable? ¿Cuál es mi tarea allí? (...) E16- 2013.docx - 60:3

Es importante indicar que en los establecimientos con mayor vulnerabilidad social y cultural, los propios estudiantes cuestionaron la educación recibida y abiertamente interpelaron el valor de la educación científica que se ofrece en el liceo. Esto denota una conciencia sobre la distancia entre la institución escolar y grupos socialmente vulnerables.

Cabe destacar, que este tipo de reflexión en los estudiantes no se observó en los establecimientos subvencionados o particulares pagados.

(...) La pregunta a veces la hacen los chiquillos, para qué me sirve la biología y uno trata de encontrar la forma de decirles que sirve para el diario vivir, ya sea para saber por ejemplo de alguna enfermedad o comprender cosas que a ellos les pasan...son estudiantes de quince años que empiezan su pubertad, adolescencia. Ese cuestionamiento me hizo reflexionar a mí... ¿para qué enseñaré la biología? y ¿en la enseñanza media? Esto lo he pensado mucho en esta práctica. ¿Cómo afecta mi clase a la realidad social? (...) E17-2013.docx - 52:44

Algunos profesores del taller universitario notaron un cambio en este sentido en los estudiantes de la asignatura de práctica profesional, así inicialmente la principal meta del estudiante en práctica es el cumplimiento de estándares pedagógicos /didácticos y luego, se cuestiona más sobre aspectos referidos al sentido de la educación.

(...) ellos se refieren a lo pedagógico en dos niveles, uno que esta en este plano como de ver fortalezas, debilidades como debería ser, pero también hay un grupo que ha transitado a un nivel superior. Este cuestionamiento se refiere más bien del sentido de lo que hacen. Se preguntan, ¿Para qué enseñar ciencias?, ¿Cómo hacer que esta clase transforme su realidad?, ¿Cómo ayudar a su desarrollo humano y social? Esto es un poco más profundo, eso se dio en esta práctica profesional (...) PU6-2013.docx - 61:5

(...) Antes de esta práctica, yo no me encontrado con ningún alumno, en todo este tiempo que me diga, yo estoy consciente que la labor que nosotros tenemos no es cambiar al mundo, pero si cambiar a una persona y que sea capaz de enfrentar la vida de una mejor forma. Por eso, me alegra que se vea un cambio producto del enfoque de esta práctica. Pero, cuidado no se da en todos...algunos se quedan en una reflexión más centrada en la autoevaluación, pero no llegan a esto que es más profundo (...) PU1 -2013.docx - 65:17

Profesores universitarios plantearon que la tarea de los formadores no es solo enseñar disciplina específica y su enseñanza, sino que también colaborar en el desarrollo de la consciencia sobre la función pedagógica del profesor, integrando de forma más explícita y sistemática el debate y la reflexión sobre la educación. Esto, es particularmente importante, dado que se observa actualmente que la mayoría de los profesores en servicio están más centrados en lograr buenos resultados en las pruebas nacionales, que formar ciudadanos que aporten a la sociedad.

(...) Yo creo que tenemos una gran tarea como formadores de profesores, en el sentido más pedagógico, es decir, que los estudiantes sean capaces de contribuir no solo con enseñar un contenido, sino también a mejorar la sociedad. Para eso se debería una formación en el fondo con mayores ideales. Yo, por el contrario, me encuentro con profesores en ejercicio que solo hablan de ayudar a los estudiantes a que les vaya bien en la PSU o a encontrar trabajo. Yo creo que la educación es más que eso y tenemos los formadores que imprimir eso en los estudiantes de

Por su parte, los profesores guías reconocieron que su formación inicial enfatizó el aprendizaje teórico, en comparación con aspectos pedagógicos de la profesión. Dado lo anterior, en la medida que se incorporaron al campo laboral fortalecieron esta importante dimensión del ejercicio de la profesión. Este proceso de desarrollo profesional se aprecia que es lento y se produce en el contexto de las demandas que surgen en el ejercicio de la profesión docente.

(...) Al principio de mi carrera, no era la sombra de lo que ahora soy... al principio era mi fuerte lo teórico. Lo práctico y lo educativo, yo tengo que reconocer era mi debilidad... yo no me sentí bien preparada en lo pedagógico... Eso lo adquirí trabajando... todo lo que sé respecto a técnicas las adquirí trabajando y de la experiencia y también el sentido más formativo de mi profesión. Y este cuestionamiento apareció después de algunos años de trabajo, tampoco fue inmediatamente (...) PG3 2013.docx - 69:12

Conforme a lo anterior, se puede afirmar que los procesos reflexivos, promovidos en la asignatura de práctica profesional, suscitaron procesos de desarrollo profesional comparable al que se produce en profesionales expertos, producto del aprendizaje en la experiencia y la iniciativa personal.

De profesor especialista a profesor formador

Dentro del ámbito pedagógico, otro aspecto importante es el significado que los estudiantes le dan a la profesión. Se evidenció que este significado tiene un fuerte componente pedagógico relacionado con la finalidad de la educación.

Los estudiantes señalaron que inicialmente se concebían a sí mismos como un “profesor experto en una disciplina”. Esto explicaría la valoración del manejo del contenido disciplinar y el ejercicio de la autoridad basada en la idoneidad disciplinaria. Esto, en el transcurso de esta práctica reflexiva, fue cambiando, así pasaron de “ser especialista a formador de personas”. Esto se condice con el aumento de la valoración de la relación pedagógica en el ejercicio de la autoridad.

(...) Yo me imagino que en una práctica más tradicional, uno se centra más en los contenidos y en las actividades que hay que hacer para lograr los objetivos. Pero, yo como profesor siempre he pensado que más que pasar contenido, mi trabajo es formar personas y esta práctica con el enfoque reflexivo me ha ayudado mucho a reforzar eso...me veo más como un formador que un especialista (...) E4- 2012-.docx - 55:32

La mayoría de los estudiantes atribuyen este cambio a una mayor comprensión del contexto, el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre él/ella y los estudiantes, lo que provocó un mayor “deseo de bienestar y desarrollo del otro”, enfatizando la dimensión formativa o pedagógica en la construcción de la relación pedagógica.

(...) Al principio, como decía, mi idea de ser profesor era ser un experto en la disciplina y como que el rol del profesor era pasar contenido... Pero, yo creo que después uno se va involucrando más con los estudiantes y uno les llega a tener cariño y se da cuenta que el profesor es ante todo un formador de personas...esta práctica me hizo reflexionar en ¿qué es ser un buen profesor? Y ahora me inclino más por la vocación de formador... E2- 2012.rtf - 33:25

Por otra parte, los estudiantes reconocieron que la reflexión propia de la asignatura de práctica, favoreció procesos de reflexión sobre “el profesor que quería ser”. Y en el contexto de ese cuestionamiento, ellos se inclinaron por la dimensión formativa, en lugar de centrar su tarea en la entrega de contenidos disciplinares.

(...) Claramente, esta práctica me ha hecho pensar más en el profesor que quiero ser... yo se lo atribuyo a la constante reflexión que hicimos y la necesidad de identificar lo que se requiere cambiar, para desarrollar un trabajo más profesional. Como que esta práctica me hizo pensar más “en el profesor que quiero llegar a ser” y me di cuenta que, sobretodo, quiero ser una inspiración para mis estudiantes...formarlos y no solo pasar contenidos (...) E13-2013-.rtf - 28:21

Esta práctica profesional acentuó la dimensión pedagógica de la profesión. Provocó un tránsito “de profesor especialista”, que prepara a los estudiantes para ingresar a la universidad, “a un profesor formador”, que les enseñan ciencias para que tengan mejor calidad de vida.

(...) Me siento así como ya una profesora, yo creo que todavía me falta mucho por delante, pero siento que hice un cambio entre profesor básicamente de una disciplina a un profesor mucho más interiorizado y vinculado con sus estudiantes, lo primero es eso... que aprendan ciencias para tener una mejor calidad de vida (...) E4- 2012 -.rtf - 33:37

Se debe aclarar que los contenidos siguen siendo importantes, pero pasan a un segundo lugar, en comparación con la dimensión formativa con que relacionan la profesión.

(...) Si, porque uno se ve y uno quiere que los chicos aprendan los contenidos del nivel, pero no solamente contenidos, sino que ellos aprendan también a ser mejores personas...como que uno se da cuenta que esa es la finalidad de la enseñanza ya no es solo contenidos (...) E3- 2012 rtf - 3:4

(...) Con esta práctica, a mí me cambió la visión que tenía de ser profesor, “lo mío es como un todo, somos personas, somos seres sociales”, entonces yo no puedo dejar de lado lo formativo y yo creo

que eso también va a generar un cambio en lo conductual y en lo cognitivo. Al menos para mí, esa es la clave de ser profesor ahora...antes lo crucial eran los contenidos (...) P 8: FOCUS GROUP 1-2013-rtf - 8:163

Para algunos estudiantes este cambio referido a la concepción de sí mismo como profesor formador, constituyó un cambio de paradigma, es decir, hay un conjunto de creencias y actitudes que se han modificado respecto de su identidad profesional también.

(...) La práctica profesional fue un muy buen momento para evaluarse como futura profesora, y pensar - observar -en aquellos detalles que uno quisiera cambiar para ser un mejor profesor. En esta práctica he cambiado mi paradigma como profesor, ahora es menos importante ser visto como un especialista de contenidos y más importante, que se sienta que soy un formador de jóvenes y estoy más dispuesta a trabajar en este sentido dentro y fuera de la sala de clases (...) E1- 2012 rtf - 24:4

De relación distante a cercana

Los estudiantes reconocen que, inicialmente, la relación que tienen con sus estudiantes se caracteriza por ser distante. Esto se debe, tanto a la creencia de que de este modo conseguirán el respeto del estudiantado y mantendrán el control del curso. Además, ellos reconocen que este tipo de relación se produce por la falta de confianza en sí mismos y por el temor que tiene perder el control del grupo.

(...) Sino que ahora uno ve otras cosas y entre esas cosas... ahora están los estudiantes, realmente fue un gran cambio dado que antes no le daba tanto valor a la relación, pensaba que al ser un poco distante ellos me respetaban más, pero esta práctica me cuestioné en ese sentido...tuve que cambiar esa parte...más empatía con ellos pudimos acercarnos más, aunque fue un largo proceso que llevo todo un semestre con ellos, valió la pena (...) E27- 2014-.rtf - 33:41

(...) Al ver el video me di cuenta de que “entraba con nervios... no tenía tanta confianza en mí” y mi relación era distante con los estudiantes para mantener el orden en la sala. Como que los profesores guías tampoco nos dan la confianza. Era como lejana la relación con los estudiantes... al darme cuenta de eso, al ver el video, sentí que necesitaba mejorar hartas cosas, sobre todo la relación porque influye en el aprendizaje. Además, eso es clave en este contexto vulnerable. Ahora es como diferente...no tengo miedo y tengo más confianza en mí “como profesor” y mi relación cambio con los estudiantes (...) E5- 2012-rtf - 6:12

Cabe destacar, que los estudiantes manifiestan, inicialmente, que no le dan tanto valor a la relación profesor - estudiante, por lo tanto, no se preocupan por conocer los intereses y necesidades del estudiantado, fracasando así con más frecuencia las actividades

planificadas para los estudiantes.

(...) Las clases “se van de las manos” por un desconocimiento de qué quieren los estudiantes y porque uno los ve, también, desde lejos y se pregunta ¿con qué se motivan ellos? Parece que no se motivan con nada... y eso se debe al desconocimiento de que quieren los estudiantes o qué les motiva. Esto también se debe a no atreverse a preguntarles ¿qué quieren?... Yo en esta práctica me he dado cuenta que este conocimiento de los estudiantes es clave para que ellos aprendan...y en especial, en este contexto municipal...ese ha sido uno de mis aprendizajes principales... como un cambio de visión de la educación (...)Focus Group 1- 2013-rtf - 8:166

(...) Antes no es que no lo valoraba la relación profesor estudiante, sino que no era consciente de la importancia que eso tenía. Yo creo que esta práctica más reflexiva me hizo darme cuenta de eso. Además, se debe al poco tiempo que uno pasa con los chicos... no había tiempo para interactuar...el tiempo extra que pasamos en el colegio también es importante para ellos y para mí tiene una significación, relevancia, al menos para mí tiene otro sentido ahora la relación que establezco con ellos (...) E 14- 2013.- 59:33

Los profesores guías reconocieron que una de las debilidades al inicio de la práctica, fue la relación pedagógica. Los practicantes no se vinculaban adecuadamente con los estudiantes, y esto afectaba el proceso de enseñanza aprendizaje.

(...) el ámbito relacional con los estudiantes era donde habíamos evidenciado que había más debilidades. Porque observábamos la clase estaba bien estructurada. Además, siempre había una planificación detrás, evidenciando preparación previa y compromiso con la tarea. La clase funcionaba de un modo muy mecánico y los alumnos empezaron a demandar mayor cercanía. Lo desafortunado es que esto afectó el aprendizaje de los estudiantes, pero luego, esto se superó porque la estudiante mejoró este aspecto (...) PG- 12- 2013.rtf - 45:5

(...) la relación entre profesor y estudiantes es bastante compleja porque es muy integral, yo creo que determinan la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. He aprendido en mi trabajo en el liceo que es algo que se construye, que es una relación de preocupación, de respeto, de empatía...Estos son pilares fundamentales y van nutriendo esa relación. Entonces, esa relación, yo veía que no la tenía o no le daba importancia al inicio. Llegaba daba el objetivo, planteaba los contenidos, organizaba la actividades y ya nos íbamos...era como todo muy mecánico. Trabajamos este tema que ella reconoció que le costaba y lo superó (...) PG3- 2013-.rtf - 42:11

Además, se observó que los profesores que trabajan en liceos situados en zonas de alta vulnerabilidad indican que, en estos contextos, el tipo de relación pedagógica que se establece entre el profesor y el estudiante es clave para el logro de las metas educativas que se plantean institucionalmente.

(...) Yo tengo claro que para tener una buena aprobación de un curso, yo primero que nada tengo que conocerlos, saber cuáles son sus inquietudes, cuáles son sus intereses, cuál es el medio donde viven y de acuerdo a eso planificar. Así, sobre la base de ese conocimiento se va construyendo una relación pedagógica que es clave para el aprendizaje de ellos (...) PG11- 2013.docx - 68:4

(...) Yo creo que el compromiso que tenga el profesor respecto de querer que los chiquillos aprendan es clave para que ellos avancen en temas académicos. Si uno quiere que aprendan y se supere entiende que es clave la relación cercana y afectiva que se tenga con ellos. De ese modo, yo he aprendido en este escenario difícil que se comprometen un poco con el aprendizaje, de lo contrario “no te pescan” (...) PG5- 2013.rtf - 36:10

Los profesores guías manifestaron que este conocimiento sobre la importancia de la relación pedagógica se construye producto del aprendizaje en la práctica. En el caso de los practicantes, atribuyen el cambio de la valoración de la relación pedagógica al análisis de video de clases. Al parecer, el acto de observarse hace más consciente el tipo de relación pedagógica que establecen en el aula y las consecuencias que tienen en el proceso de aprendizaje. Así, la observación acentúan al cuestionamiento acerca de la relación profesor estudiante, gatillando la necesidad de cambiar este aspecto de la actuación profesional.

Cabe destacar, que los estudiantes reconocieron que en contextos de mayor vulnerabilidad la relación con los estudiantes es clave para avanzar en las metas de aprendizaje. Si el profesor no es capaz de establecer un fuerte vínculo afectivo con los estudiantes, éstos no se comprometen con el aprendizaje de los contenidos disciplinares de la asignatura. Los estudiantes de ambientes vulnerables no tienen como metas continuar estudios después del liceo y por tanto, manifiestan para qué sirve aprender biología. Además, esto se agudiza cuando los contenidos se presentan descontextualizados y lejanos de la vida cotidiana de estos jóvenes.

(...) La creencia que yo tenía era que yo iba ser una profe muy distante... siempre yo decía, “pobres de mis estudiantes”. Pero, no ! Ahora me doy cuenta que puedo ser una profesora cercana porque es necesario en escuelas como estas, dado que los estudiantes no tienen grandes expectativas de continuar estudios y entonces ; ¿Qué interés van a tener por estas materias?...este cambio importante puedo comentar...Entonces mi meta es que lo que aprendan en mi clase les sirva para su vida (...) E15 -2013.docx - 49:50

En la perspectiva de los estudiantes, este proceso de transformación de la relación pedagógica implica sobrepasar el plano académico para llegar a un plano más personal y darse cuenta que esto es clave para la enseñanza. Ellos describen que esta relación se construye debido a la mayor implicación con los estudiantes. Esto está influido por un aumento del tiempo de permanencia en el centro escolar. Además, se diversifican los espacios de formación y su responsabilidad pedagógica aumenta, en la medida que más conocen y se involucran con los estudiantes.

(...) Yo en esta práctica me di cuenta de la importancia de la relación... como que ahora soy más amigable y los entiendo más en cierta forma. Yo he encontrado como que ahora con el tema de la relación con los alumnos... he podido avanzar en las clases, yo creo que de otra forma no hubiera podido avanzar...ahora siento que esta parte es importante en la enseñanza (...) Focus Group 2-2013A.rtf - 7:33

(...) Y creo que en tipo de práctica uno se da cuenta que uno es profesor no solo en la sala de clases. Se construye una relación distinta con los estudiantes. Esto puede deberse al tiempo que pasa uno en el colegio, no solo en la sala, sino en el colegio, ese tiempo es mayor. Para mí eso es gatillante, pero también influye que uno se hace cargo del curso, se genera una relación constante con los chicos, entonces igual hay una relación distinta en la práctica profesional (...) Focus Group 1- 2013 rtf - 8:62

La mayoría manifestó que este cambio de relación estuvo condicionado por querer que los estudiantes aprendan, al igual como lo planteaban los profesores guía con más experiencia. Además, plantearon que la relación profesor estudiante es clave para el aprendizaje y este reconocimiento, constituye un cambio importante en la visión de la enseñanza en ambientes de alta vulnerabilidad.

(...) Esta práctica ha estado llena de acontecimientos, experiencias enriquecedoras que han cambiado tanto mi tipo de enseñanza, algo destaco como cambió la relación que tengo con mis alumnos. Creo que todos estos cambios pasaron por que si no lo hacía mis alumnos no aprenderían, y en vez de ir con una actitud positiva a mis clases, iban solo a dormir (...) E2- 2012.rtf - 24:28

(...)La relación entre un profesor y un estudiante, es bastante compleja porque es muy integral, yo creo que no son necesariamente los elementos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. Sino que también es algo... que se construye, una relación que se va formando, una relación de, de preocupación, de respeto, de respeto. Hay, hay cosas que son pilares fundamentales y que van formando y nutriendo esa relación. Entonces esa relación, yo veía que la tenía un poco de lado, que llegaba daba el objetivo, planteaba su clase, después ya nos íbamos (...) E17--2013.docx - 65:17

De menor a mayor autonomía de los escolares

En establecimientos vulnerables las expectativas académicas que tienen los estudiantes y sus profesores es muy baja y por esto, los estudiantes se limitan a hacer lo mínimo para aprobar y así egresar de la enseñanza media. Tomando en consideración esta realidad se puede comprender que los estudiantes hacen lo que se les propone y muchas veces, lo mínimo. Las estrategias que normalmente se promueven entre los profesores tampoco son muy efectivas, dado que se fundamentan en el refuerzo positivo, que sigue estando centrado en un actor externo que les refuerza o castiga y por lo tanto, no tiene un verdadero efecto en

este ámbito.

(...) La meta de aprendizaje de los chiquillos era muy básica, era simplemente hacer pruebas, tratar de pasar el curso, escribir y nada más... Y eso era todo, no participar en nada. Y estaban acostumbrados a eso que les dictaran, desarrollar guías, hacer muchas pruebas y a mí personalmente me cuestionó esta forma de ver la educación. Además, tampoco una clase donde están todos callados me gusta, por el contrario me gusta una clase donde los chiquillos participen hartito buscando información, desarrollando sus propias ideas (...) E18- 2013- rtf. 55:28

(...) Yo al ver mi intervención en el video, de forma crítica, observé no logré que los estudiantes quisieran aprender por sí mismos... caí mucho todavía en ofrecer nota a los chiquillos, puntajes extras... Y entonces, no se logra un cambio más profundo en ellos y siguen dependiendo de uno. La meta sería que ellos dejen de hacer las cosas solo por una recompensa externa como la nota y desarrollen más deseos de querer aprender más (...) E14-2013 – rtf.-55:29

No obstante lo anterior, los estudiantes diseñaron e implementaron actividades tendientes a desarrollar una mayor autonomía para aprender. Inicialmente fue muy difícil avanzar hacia esa meta, dado que estaban acostumbrados a una forma de trabajo caracterizada por la dirección y toma de decisiones por parte del profesor. De a poco fueron avanzando en este aspecto, demostrado un mayor compromiso con su propio aprendizaje.

(...) Sí, me costó mucho ese cambio porque estaban como acostumbrados a que les dictaran y eso, provocó un poco de resistencia. Empecé con actividades simples y ellos se empezaron a dar cuenta que tenían que ir adquiriendo un cierto grado de autonomía. Cada alumno debe hacerse responsable de lo que le toca investigar por ejemplo y de lo que tiene que hacer y eso es un cambio de mentalidad es hacerse cargo de su propio aprendizaje y colaborar con los demás. En el fondo es ayudarles a hacerse más autónomos (...) E4- 2012.docx - 55:31

Además, los practicantes comprendieron que sus clases se fundamentaban en que hay un profesor que “sabe” y estudiantes que “no sabe” y eso, no es cierto. Por lo tanto, ellos se propusieron cambiar ese aspecto de su práctica docente, dándose cuenta que esto exigía un cambio de rol del profesor dentro del aula. Esto por cierto, generó cierta resistencia en ambas parte, hasta que se logró avanzar en este sentido.

(...) Es como si ellos me preguntan algo y yo no podía salir de la sala y ellos se quedarán con la duda. Si ellos no pueden dar respuesta a eso... lo más lógico es que yo se lo respondo. Es como lo que siempre nos pasa en el colegio... es la costumbre hacer eso... Pero, en esta práctica me di cuenta que lo que hay detrás de eso, es que hay alguien que sabe y el que no sabe... el experto y el alumno. Pero eso, ya cambio... eso no es así, porque el alumno ya tiene varios conocimientos y hay que estimular su capacidad e autoaprendizaje (...) E2- 2012.docx - 65:35

(...) Bueno... principalmente porque son ellos los que tienen desarrollar sus habilidades... que como que me preocupaba mucho por ellos y como que si me llamaban...corría por poder ayudarlos y en general el error que yo cometía terminaba dando la respuesta...entonces al ver eso, me di cuenta que no...que son ellos los que tienen que desarrollar sus habilidades...ellos son los que tienen que discutir... analizar, buscar información, aprender por sí mismos. Eso también implica una guía por parte del profesor, orientar como podrían hacerlo o dar pistas para partir, pero nunca darles la respuesta a sus problemática, sino que poder guiarlos en ese camino de soluciones(...).E14-.docx - 59:22

A partir del análisis de los relatos de los estudiantes en el contexto de la práctica profesional, se observó cambios en la dimensión pedagógica transitando desde “sentirse profesor especialista” a “sentirse profesor formador”. En la tabla 87 se presenta una comparación entre ambos polos de la dimensión pedagógica.

Tabla 87. Cambio de concepción de profesor

“Profesor Especialista”	“Profesor Formador
Reflexión sobre aspectos técnicos de la enseñanza.	Reflexión sobre finalidad de la educación
Cuestionamiento a partir de elementos observables	Cuestionamiento sobre elementos subjetivos
Contenidos Disciplinarios	Contenidos éticos y sociales
Autoridad Académica	Autoridad humana
Relación Distante	Relación de implicación
Baja autonomía del estudiante	Autonomía

Fuente: Elaboración propia en base a unidad Hermenéutica Investigación Práctica, 2014

Cuando se desarrolló un análisis de co-ocurrencia entre los elementos constitutivos de la dimensión pedagógica se observó:

- Una relación entre la valoración de la relación pedagógica y la vinculación con los estudiantes, referido al grado de implicación con los estudiantes, lo que se relaciona con el tiempo de estadía en los centros escolares y la diversificación de espacios que promueven las relaciones interpersonales entre el profesor y el estudiantado- (0,33).
- En coherencia con lo anterior, el aumento de la reflexión pedagógica se mostró asociada con la diversidad de contexto, es decir, en la medida que el estudiante en práctica está en diversos contextos aumenta la probabilidad de reflexionar (0,21).

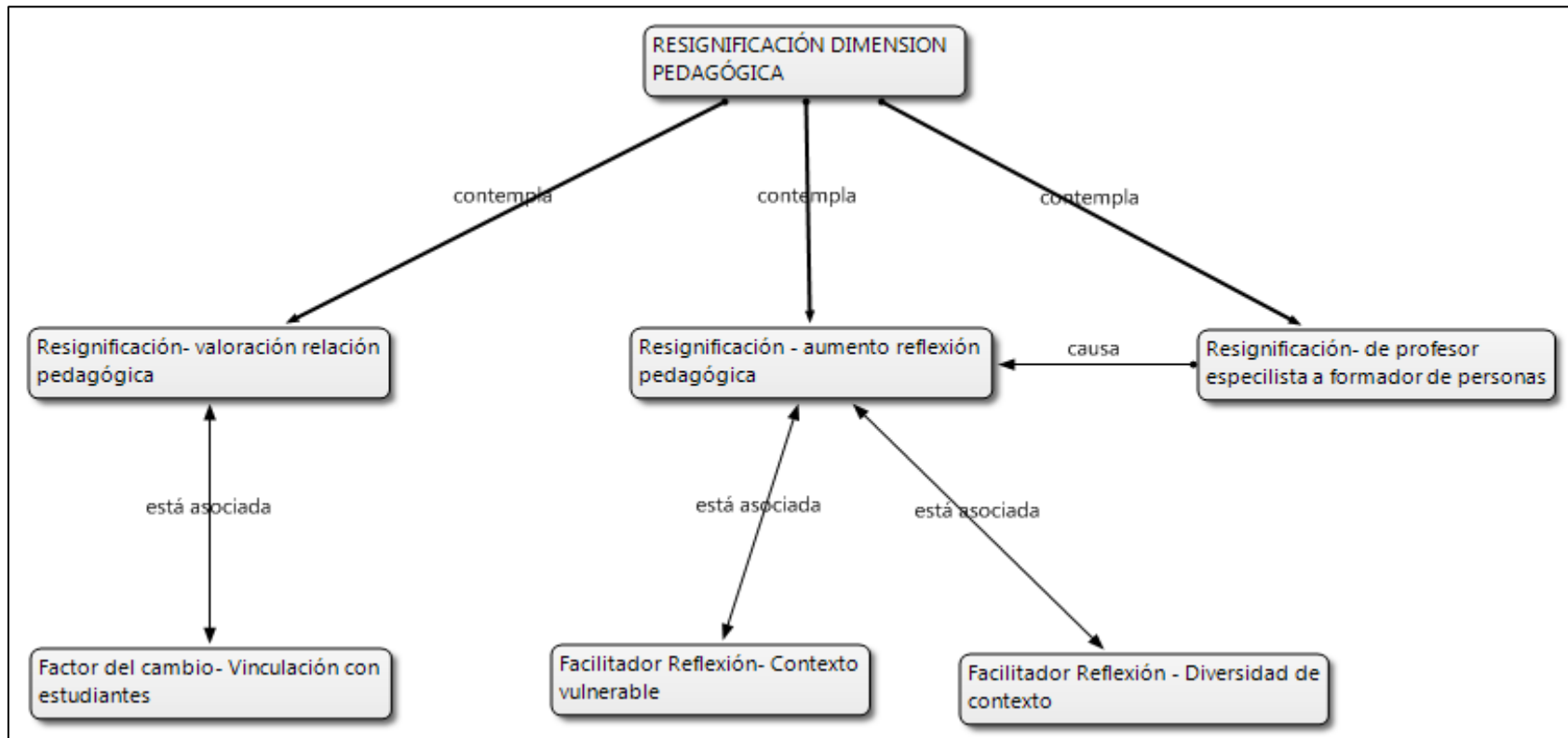
- Igualmente, el aumento de la reflexión pedagógica también se relacionó con el cambio experimentado por los practicantes, quienes reconocen sentirse formadores más formadores de personas que expertos en una disciplina científica (0,33). En este contexto, la relación pedagógica que establecen es clave en los procesos formativos.

A modo de síntesis, en la red que se presenta en la fig. 19 muestra los cambios en el ámbito de la dimensión pedagógica se relacionan con la valoración de la relación pedagógica, el aumento de la reflexión pedagógica y el cambio de concepción de sí mismo como especialista a formador de personas.

El aumento de la valoración de la relación pedagógica se vincula según lo encontrado con una mayor vinculación entre el practicante y el estudiantado. Por otra parte, se observa que se acentúa la reflexión pedagógica asociada a la reflexión que desencadena la diversidad de contextos en que realizan las prácticas pedagógicas y en específico, la experiencia de desarrollar una práctica pedagógica en un escenario de alta vulnerabilidad en que las prácticas habituales son cuestionadas.

Por otra parte, en la red se puede apreciar que los estudiantes experimentan un cambio en la concepción de sí mismos como profesores, dejando de verse como especialistas en un área del conocimiento y reforzándose la concepción de ser un formador de personas.

Figura 24. Reconstrucción de significados en el ámbito Pedagógico



11.8. Modelo del cambio docente y sus condicionantes

En la figura 20 se presenta un modelo sobre el cambio de la acción docente que experimentaron los estudiantes de la práctica profesional desarrollada con un enfoque reflexivo. En primer lugar, se partirá de la premisa que la necesidad de cambio producto de la reflexión docente fue estimulada en la asignatura de práctica profesional y como se explicó anteriormente, es causada por un desequilibrio asociado a la racionalidad de la acción docente.

En cuanto a los facilitadores del cambio de la práctica docente, a nivel personal se observa la disposición que se tenga para reflexionar. En la medida que se cuestiona sobre lo que se hace, lo que se piensa, se estimula la necesidad de cambiar. A nivel del centro de práctica los facilitadores son la vinculación con los estudiantes y en relación a lo anterior, los resultados académicos de los estudiantes. Se podría afirmar que la vinculación con los estudiantes estimula la reflexión y ésta determina un mayor interés y compromiso con los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se tiene a cargo.

En cuanto a los obstaculizadores del cambio de la práctica docente, en general se observa un mayor número de limitaciones que enfrentan los estudiantes tanto a nivel personal como en las respectivas instituciones formadoras.

A nivel personal que puede ser identificado con el querer hacer un cambio, hay un fuerte componente afectivo que se expresa en el miedo al fracaso del cambio. Y a nivel cognitivo las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje son resistentes al cambio. Por su parte, también se reconoce un factor, referido a la cultura personal, más cercana a reproducir lo tradicional.

A nivel de la institución formadora, los obstaculizadores corresponden a las deficiencias del programa de formación, tanto a nivel de contenidos disciplinares como de habilidades pedagógicas que tienen para iniciar el ejercicio de la profesión docente. Pareciera que cuando se sienten con insuficientes herramientas su interés no está en la innovación y/o cambio, sino en demostrar un dominio mínimo. Por otra parte, otro aspecto específico del

plan de formación es la modalidad de evaluación tradicional orientada a la valoración de la aplicación de la teoría en la práctica y un escaso reforzamiento de la innovación, indagación y la búsqueda de soluciones alternativas.

Los centros escolares podrían ser identificado con el poder de concretar el cambio, los principales factores que lo limitan, son la actitud negativa del profesor guía hacia ese cambio y además, los niveles de autonomía que le permita el formador o la institución. Además, también desincentiva el cambio es la cultura del estudiantado que igualmente limita la modificación de las prácticas. Finalmente, también influye que a nivel del centro educacional no existan espacios y tampoco tiempos destinados a trabajar a idear e implementar cambios a nivel de la enseñanza.

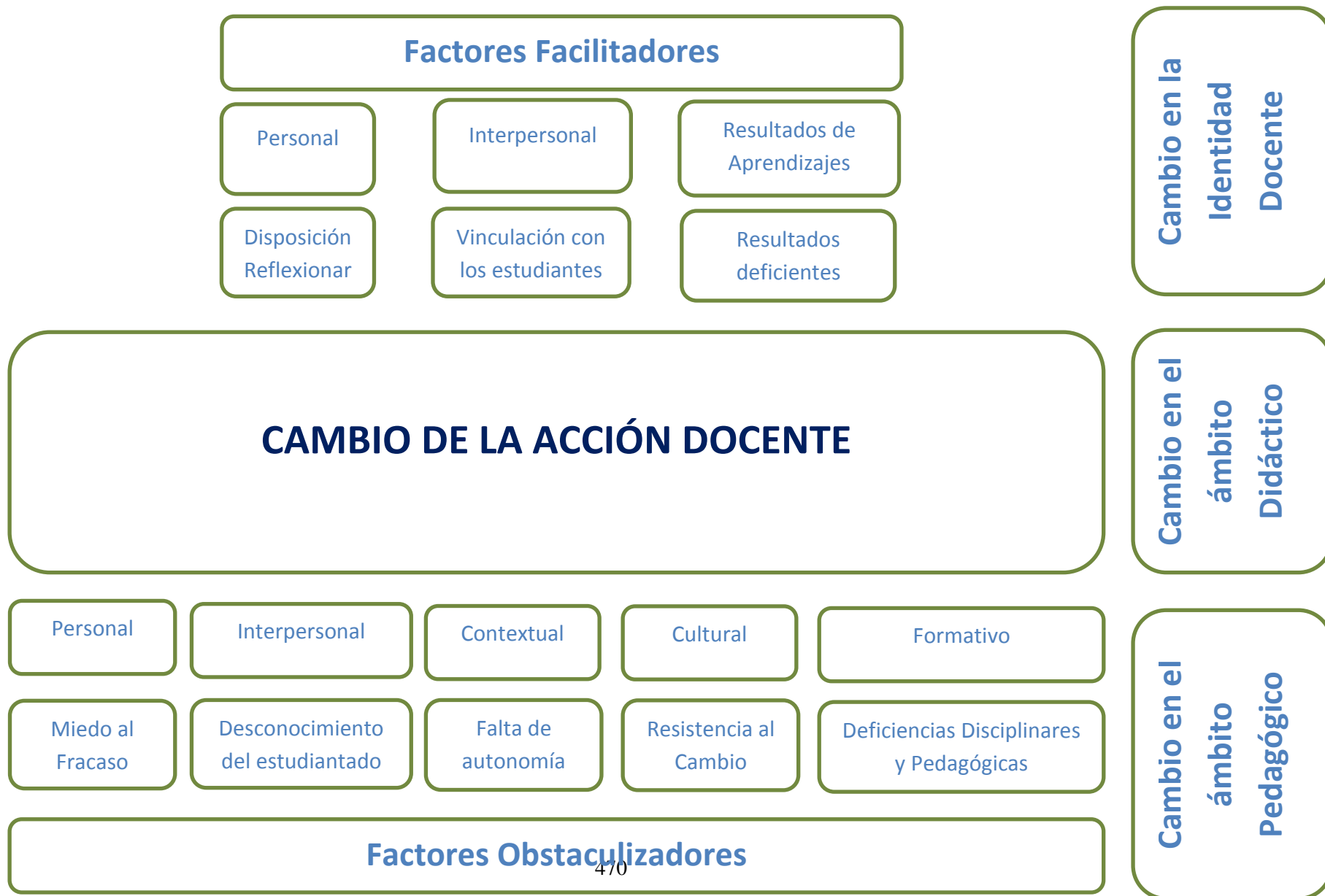
Respecto de los cambios, estos se situaron en el campo de la identidad profesional, la dimensión didáctica y el ámbito pedagógico.

En relación al ámbito de la identidad profesional, se observa como principales cambios que se “sienten profesores” y esto hace que sientan mayor autoridad, reforzando la necesidad de incrementar su autonomía profesional. De este modo, se observa una relación entre estos cambios que se refuerza entre sí.

En relación al ámbito didáctico, se observa cambios a nivel de la preparación de la clase, es decir, cambia la concepción de la planificación vista como orientadora de la acción, en lugar de prescriptiva. Además, también se observa un cambio en el tratamiento de los contenidos, enfatizando la comprensión y pertinencia de estos. Por otra parte, en el área de la gestión de clases hay cambios que se relacionan, es decir, mayor énfasis en clase centrada en el aprendizaje se vincula el cambio de rol del estudiantes y la consolidación de su propio estilo de enseñanza.

Finalmente, en relación al ámbito pedagógico, se observa que el cambio de reflexión con un interés práctico se vincula con el desarrollo de la relación pedagógica. Además, esta a su vez, promueve un cambio de concepción de sí mismo como formador en lugar de especialista en biología y el reconocimiento de la necesidad de fomentar la autonomía del estudiantado.

Figura 25 Modelo de cambio de la acción docente



CAPITULO XII: DISCUSIÓN

Capítulo XII. Discusión

12.1. Diversidad de significados para la reflexión

En el caso estudiado no se encontró un significado único para la reflexión y además, se observó el uso de este concepto como sinónimo de otros términos afines. Este hallazgo coincide con los resultados de Beauchamp (2006), quien mostró una amplia variedad de significados para la reflexión en investigaciones en el campo educativo. Asimismo, se reconoce la importancia de que los formadores deberían, profesores universitarios y profesores guías, consensuar un significado común, para un concepto que resulta polisémico y también, polémico de acuerdo a Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014.

Está claro que la falta de precisión de la noción de reflexión explicaría las dificultades que tienen los profesores en servicio para definir qué es este concepto. Sin embargo esto no les impide reconocer su importancia para el desarrollo profesional docente. De este modo, se evidencia un uso especulativo del concepto de reflexión de acuerdo a Schheffer (1960, citado por Beauchamp, 2006), es decir, se utiliza el término, pero no se explicita su significado.

A nivel nacional, la falta de claridad del concepto se observa claramente cuando en la política pública se promueve el desarrollo de un “profesor crítico reflexivo” y, al mismo tiempo, se definen como indicadores de la reflexión aspectos relacionados con la autoevaluación, lo que definitivamente implica una contradicción conceptual (Marco para la Buena Enseñanza, 2003; Estándares para Formación de Profesores, 2012).

12.2. Reflexión como proceso de autoevaluación de las acciones

La mayoría de los practicantes definen la reflexión como un proceso de autoevaluación y por consiguiente, indican que se trata de un examen de sus acciones con vista a valorar la calidad de su desempeño docente. En otras palabras, reflexionar equivale a la identificación de fortalezas y debilidades orientado conforme al ajuste entre fines y medios.

En consecuencia, podría afirmarse que la construcción del significado de reflexión estaría evidenciando una posible relación entre la racionalidad que fundamenta el modelo formativo y el significado que los estudiantes adoptan durante el proceso de formación. En el caso estudiado la racionalidad de la acción que predomina en los formadores es de carácter técnico instrumental (Imbernón, 1998; Montero, 2001; Marcelo y Vaillant, 2013). Así, la reflexión es definida como un proceso de autoevaluación, contemplando una valoración de la "efectividad de las estrategias de enseñanza", el cumplimiento de objetivos de aprendizaje según el ajuste a ciertos fines establecidos externamente (Davini, 1995; González, 1995).

En efecto las prácticas de supervisión observadas en los profesores universitarios muestran una racionalidad técnica que refuerza la aplicación de la teoría para resolver los problemas, según ciertos estándares previamente establecidos, los que podrían resultar descontextualizados (Davini, 1995; Imbernon; 1998; Domingo y Gómez, 2014). Por su parte, los profesores guías de los establecimientos educacionales describen la reflexión como un proceso de retroalimentación que se limita a estimular el examen de fortalezas y debilidades de la acción docente.

Lo anterior coincide con resultados de investigación en el campo educativo nacional que muestra que la práctica pedagógica en la formación de profesores se desarrolla desde una mixtura de racionalidades, pero con un claro predominio de la racionalidad técnica (Labra et al, 2009; Latorre, 2003; Galaz, 2011). Bajo esta concepción de la formación se promueve la ejercitación de acciones docentes según un domino estándar y la aplicación de los contenidos aprendidos en la universidad en los centros de práctica, sin una mayor

contextualización (Grundy, 1994; Davini, 1995; Sanjurjo, 2002; Latorre, 2003). Por consiguiente, los resultados del estudio podrían permitir entender que la práctica concebida como un campo para la aplicación de técnicas y procedimientos, que sobrevalora la eficiencia por sobre el desarrollo del juicio deliberativo en el sentido aristotélico.

Para la mayoría de los formadores universitarios la reflexión se vincula con la noción de cambio y mejoramiento de las acciones conforme a un estándar. Esta idea hunde sus raíces en una racionalidad técnica que caracteriza el plan de formación (Grundy, 1994; Davini, 1995). En esta perspectiva, la acción docente se caracteriza, esencialmente, por la reproducción de acciones objetivadas en la forma de pasos, reglas y procedimientos. Esto coincide con resultados de otros estudios que dan cuenta del predominio de esta racionalidad en la formación de profesores en Chile (Montecinos, 2012).

Este marcado acento instrumental permite comprender que la reflexión se focalice en la acción observable y no contemple el examen de las intenciones pedagógicas y tampoco, se centre en las consecuencias de la acción docente. Por consiguiente, predomina la reflexión sobre la acción entendida como un proceso sistemático que posibilita el análisis, reconstrucción y mejoramiento de los procesos de planificación de la enseñanza (Schön, 1992; Perrenoud, 2004; Day, 2005). Así, conforme al fundamento técnico instrumental del plan de estudio, en el caso estudiado observado, la reflexión surge preferentemente después de finalizar las sesiones de clases, a modo de control del producto de la acción profesional.

De acuerdo a lo anterior, la reflexión -entendida como autoevaluación- emerge cuando no funciona lo prescrito y el estudiante se propone cambiar para lograr un mayor ajuste entre acción y fines. Descrita, así la reflexión se relaciona con el primer nivel de reflexión sugerido por varios autores como: Van Manen (1977), Ziechner y Liston (1999), Jay y Johnson (2002) y Moon (2007). El estudio permitiría proponer que este tipo de reflexión se relaciona con la disposición al cambio, pero no necesariamente se traduce en la concreción de un cambio de la actuación profesional.

12.3. Reflexión como cuestionamiento de la acción y de las creencias

Hay que reiterar que, al inicio de la asignatura de práctica profesional, el estudiantado de las clases está “invisibilizado” para los practicantes y por ello, el objeto de su reflexión es su propio desempeño. Por otra parte, la acción docente se transforma en un instrumento para lograr los propósitos y por consiguiente, se aprecia una mayor valoración de los resultados por sobre el proceso y la comprensión de lo que ocurre en la sala de clases, coincidiendo con otros resultados de investigaciones de la formación de profesores (Ferry, 1991; Davini, 1995). En este contexto, es comprensible que la reflexión no se defina más allá de los límites de la autoevaluación.

Posteriormente, cabe recordar que en la asignatura de práctica profesional se implementó el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) basado en la observación de clases y el aprendizaje centrado en la experiencia. Pareciera que este cambio de metodología contribuye al cambio de la noción de reflexión, la que comienza a concebirse como un proceso de cuestionamiento de acciones docentes y posteriormente, como el examen de las creencias pedagógicas y didácticas en una perspectiva más deliberativa.

En efecto, en la literatura se describen una gran variedad de recursos y dispositivos que estimulan la reflexión docente y se observa que algunos *se basan en la escritura* -diario, portafolio, incidentes críticos, narrativas- (Hatton y Smith, 1995; Zabalsa, 2005; Caporossi, 2012; Del Pozo, 2012). Otros dispositivos *se fundamentan en la observación*- microclase, observación de clases, análisis de videos, observación mutua- (Cooper, Allen y Stroud, 1960 citado por Paquay y Wagne, 2010; Perrenoud, 2010; Anijovich y Capelletti, 2014) y finalmente, hay otros dispositivos *que se basan en el diálogo*- entrevista de clarificación, diálogo reflexivo contar una historia, diálogo reflexivo ser parte de la historia-, (Brockbank y McGill, 2008; Perrenoud, 2010).

Dado que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo se fundamenta en la observación de clases, cabe destacar que los resultados del estudio coinciden con otras investigaciones que evidencian que la observación de clases estimula la reflexión (Davini, 1995; Paquay y

Wagne, 2010; Perrenoud, 2010; Anijovich y Capelletti, 2014). Además, favorece la vinculación entre la teoría y la práctica, la toma de consciencia de las teorías personales en uso y las adoptadas (Argyris y Schön, 1974) y también, la conciencia de las consecuencias de las propias acciones docentes.

En efecto, los resultados del estudio coincidieron con lo anterior, pero además, permitieron comprender que el mecanismo por el cual se estimula la reflexión es el desequilibrio que se produce por la brecha entre lo que se espera y lo que se observa, desencadenando una reacción emocional que finalmente, elicitó la reflexión docente.

Además, a diferencia de las otras investigaciones que reconocen que la reflexión aumenta los niveles de autoconciencia y de autorreflexión (Ferry, 1997), el estudio permitió profundizar en cómo esto se produce. Así, se pudo apreciar que la observación reflexiva de videos, primero ayuda a visibilizar los actores -en este caso los estudiantes- y luego, se produce una mayor comprensión de lo que sucede en la clase, y por consiguiente, se va produciendo una mayor vinculación entre el profesor practicante y el estudiantado, lo que desencadena una reflexión de carácter deliberativa. Así, los practicantes plantearon que paulatinamente focalizaron su atención en la reacción de sus estudiantes y se mostraron más interesados en lograr que la sesión de clases tuviera sentido para ellos. Se podría interpretar que lo que ha sucedido es un cambio de racionalidad, que se manifiesta a través de una reflexión fundamentada en un interés práctico (Grundy, 1994; Contreras, 1997).

Además, los resultados del estudio evidenciaron una mayor vinculación con el estudiantado producto del conocimiento de ellos, sus historias personales, familiares y contextuales. Lo que fue incrementando la comprensión e implicación entre ellos, siendo clave en el desencadenamiento de procesos reflexivos de carácter deliberativo. En esta perspectiva, los resultados coinciden con otras investigaciones que establecen una relación entre el nivel de reflexión de los practicantes y las oportunidades que tienen para mejorar sus relaciones interpersonales con el estudiantado (Korthagen, 2001).

Por otra parte, se reitera la relación entre el significado de la reflexión, la racionalidad de la acción y el momento en que se produce el cuestionamiento. Los estudiantes percibieron un aumento de la reflexión durante el desarrollo de sus clases, movilizándose nuevas acciones sobre la marcha de la acción misma (Schön, 1992). Este tipo de reflexión se relaciona con un cambio de epistemología, en que la práctica se constituye en un espacio para la construcción de conocimiento, a partir de la experiencia reflexionada, cambiando el valor de la formación práctica y constituyéndose, en uno de los ejes más importantes para la formación de maestros, desde una visión comprensiva e interactiva de la vida en las aulas (Perrenoud, 2004; Day, 2005).

Los estudiantes reconocieron en la experiencia anterior el desarrollo de la capacidad de incorporar cambios durante el desarrollo de sus clases. Siendo así capaces de dar respuestas a las situaciones emergentes que no podían resolver con los saberes que disponía en un momento determinado, constituyéndose la clase en un espacio para la construcción de conocimiento didáctico y el aprendizaje basado en la experiencia (Argyris y Schön, 1974; Kolb, 1984).

Además, ellos indicaron que se acentuó la reflexión durante la preparación de las clases, pero en un sentido menos instrumental y más deliberativo. Por consiguiente, notaron que pensaban más sobre la pertinencia de las actividades, explicitando la justificación de sus decisiones pedagógicas -didácticas y el replanteamiento de la teoría en función del contexto. Esto denota una mayor articulación entre la teoría y la práctica, dejando de tener la acción docente un carácter instrumental (Schön; 1991; Zeichner y Liston, 1993; Perrenoud, 2004; Day, 2005).

Lo anterior, se identifica con los planteamientos de Van Manen (2010), quien señala que la reflexión “en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación” (p. 111). Además, la reflexión es ante todo una experiencia humana que se refiere a la acción futura -reflexión anticipativa o preactiva- y también, a la reflexiones sobre las experiencias pasadas

-reflexión retroactiva-. Igualmente, se trata de un distanciamiento de las situaciones “para considerar los significados y la importancia inherente a la experiencia” (p.113).

Los hallazgos anteriores son importantes cuando se considera la experiencia de los profesores en servicio que muestran un cambio del tipo de reflexión según el desarrollo profesional. Ellos plantean que inicialmente en su periodo de inserción laboral reflexionaban más sobre su propia acción y la efectividad de sus estrategias y posteriormente, se fueron preocupando más sobre las consecuencias de su acción docente y así, paulatinamente, la calidad de sus clases es juzgada de acuerdo a criterios deliberativos orientados a buscar el bien de todos sus estudiantes (Grundy, 1994).

Entonces los resultados del estudio muestran que cursar una asignatura de práctica profesional con un enfoque reflexivo estaría adelantando procesos reflexivos propios de los profesores con mayor experiencia profesional.

Cabe destacar, que una minoría de los formadores -profesores universitarios y profesores en servicio- reconoció la reflexión como un proceso de cuestionamiento sobre las creencias. Igualmente, unos pocos practicantes cuestionaron sus creencias sobre la enseñanza, a partir de una mayor conciencia de la influencia de las características del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza en los respectivos liceos (Van Manen, 1977; Liston y Zeichner, 1986; Pérez Gómez, 1987). Es interesante precisar que la reflexión como cuestionamiento de las creencias se observó más frecuentemente en estudiantes que desarrollaron su práctica en establecimientos con altos indicadores de vulnerabilidad. No obstante lo anterior, no se tiene suficiente evidencia para sugerir una relación directa entre ambas condiciones.

Por otra parte, solo un profesor guía asoció la reflexión docente con categorías sociales o culturales vinculadas a la educación. Este resultado es coherente con estudios nacionales en que se observa que la racionalidad técnica es la que se manifiesta más a menudo entre los profesores en servicio (Labra et al, 2005; Erazo, 2009; Zepeda, 2009). Además, estas investigaciones develan la ausencia de elementos que denotan una racionalidad crítica, conforme a la propuesta teórica de Grundy (1994).

Lo descrito anteriormente, puede ser explicado por un paulatino alejamiento de los profesores de los temas sociales y culturales y una fuerte centralidad en el cumplimiento de metas educativas a nivel nacional. En otras palabras, vemos a los profesores chilenos más interesados en los ranking de resultados académicos -nacionales e internacionales- que el desarrollo de habilidades que doten a futuro ciudadano(a) de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que garanticen su participación con igualdad de oportunidades en el medio nacional. Se suma a lo anterior, el aumento de la burocratización y los sistemas autoritarios de gestión escolar. Finalmente, esta ausencia de reflexión crítica evidencia el efecto de las mismas condiciones sociales, históricas y culturales en la que están insertos los profesores chilenos (Labra et al, 2005; Erazo, 2009).

La experiencia de reflexión entendida como cuestionamiento de la acción se asocia con:

- Un incremento de la actividad reflexiva y la diversificación de los momentos en que ocurre la reflexión, es decir, antes y durante la clase.
- Un incremento del autoconocimiento y una mayor comprensión del proceso de enseñanza de modo contextualizado.
- Una mayor construcción y/o reconstrucción de conocimientos y significados asociados a la tarea profesional.
- Una reflexión sobre la calidad de la enseñanza, teniendo como referente las necesidades de los estudiantes.
- Una tendencia hacia una racionalidad práctica, en lugar de la acción técnico - instrumental.

No obstante lo anterior, este tipo de significado de reflexión presenta ciertas limitaciones:

- El objeto de la reflexión se limitó a las acciones docentes observadas y/ o recordadas
- Se observó que la reflexión se limitó a la preparación y desarrollo de las clases.

- No se observó con claridad reflexión a nivel institucional y comunitario.
- Se observó en pocos estudiantes una reflexión que incluyera categorías sociales y/o culturales desde una perspectiva crítica.

12.4. Reflexión como problematización de la acción docente

Al finalizar la asignatura de práctica profesional, la mayoría de los estudiantes definió la reflexión como un proceso de problematización de su práctica docente. Esto, evidentemente estuvo influido por el modelo de trabajo desarrollado en la asignatura que se basó en la observación de videos de clases, la delimitación de un problema, la indagación bibliográfica/experimentación y la concreción de un cambio.

Esta modalidad de trabajo se fundamenta en el aprendizaje experiencial, que reconoce la acción y la reflexión como elementos centrales del proceso de aprendizaje en que el sujeto construye y reconstruye los significados a partir de lo vivido (Kolb, 1984). Así, el análisis de videos permitió transformar “la acción docente” en un objeto que se examina y problematiza, a fin de responder a las necesidades de los estudiantes de modo más asertivo. Además, se puede apreciar que el aprendizaje promovido por el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo llevó a los estudiantes a un aprendizaje de doble bucle, es decir, se cambió producto de la reflexión sobre la experiencia, al mismo tiempo que se cuestionaron parcialmente algunos los supuestos y valores que están a la base de la acción profesional (Argyris y Schön, 1974).

Por otra parte, la metodología hizo patente la coexistencia de la teoría adoptada o la que declaramos habitualmente y una teoría en uso que está implicada en lo que hacemos, en este caso como producto de la observación del video de clases (Argyris y Schön, 1974). Así, el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo colaboró en la toma de conciencia de ambas teorías y movilizó el levantamiento de un plan de mejoramiento que incrementó la coherencia entre ambas.

Además, el plan de mejoramiento implicó una revisión de la literatura y la propuesta de una hipótesis de acción que denota la concepción del profesor como un investigador de su propia práctica. En esta perspectiva, las situaciones problemáticas que delimitaron los estudiantes se transformaron en objeto de estudio en un contexto práctico que los llevó a la transformación de su práctica docente basado en la indagación y la experimentación (Stenhouse, 1989; Schön, 1998; Elliot, 2000).

La experiencia del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo, también, se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de esquemas de acción propuesto por Perrenoud (2004) que lleva a reconocer la importancia de poner dichos esquemas en cuestionamientos para fundamentar su pertinencia y validez. Se observó que los estudiantes de la asignatura de práctica profesional reflexionaron sobre su sistema de acción y se propusieron cambios para las acciones que habían sido naturalizadas producto de las rutinas escolares. Entonces, ya no se trata de una reflexión que se centra en una acción puntual, sino que estimula de modo temprano la reflexión sobre el habitus del estudiante (Perrenoud, 2004).

Varios estudios demuestran que la experiencia reflexiva desarrolla la capacidad de los aspirantes a maestros para estructurar situaciones, definir problemas y encontrar soluciones alternativas a las tradicionales (Korthagen, 2001). Los resultados del estudio coinciden con lo anterior y además, permitió evidenciar que los estudiantes reflexionaron sobre sus propias rutinas, haciéndose más conscientes de las implicaciones o consecuencias de su acción docente, contribuyendo así a un cambio del nivel de la reflexión docente.

Es importante destacar que el análisis de los videos de clases se desarrolló, tanto desde una perspectiva individual como entre pares. En particular, el trabajo desarrollado con los compañeros fue más valorado por los estudiantes, siendo coherente con los resultados de investigaciones que demuestran un aumento en la efectividad de la acción docente cuando los profesores problematizan su práctica en conjunto con otros colegas (Avalos, 2003; Cornejo, 2003). Así, se reitera la importancia de trabajar la reflexión docente como una práctica social y no como un acto individual. Esta perspectiva ayudará a los estudiantes en su futuro ejercicio profesional, a participar en experiencia similares y mostrar una mayor

disposición a trabajar el desarrollo profesional en conjunto con sus pares (Cornejo, 2003; Guerra, 2009).

Por otra parte, Day (2005) plantea que la reflexión sobre la acción abre posibilidades de análisis de la práctica con los pares, reforzando el trabajo colaborativo que hoy se está proponiendo como clave para el desarrollo profesional de los profesores y que se relaciona con la “orquestración de habitus” que explicaría como es más probable cambiar en grupo que de modo individual.

Lo relevante de los resultados de esta investigación es que a diferencia de los otros estudios que solo establecen la valoración de la reflexión entre pares, se avanza en la comprensión de esto, al mostrar que el diálogo que se establece entre compañeros se caracteriza por cuestionar más a los estudiantes que el establecido con sus profesores.

Finalmente, los estudiantes reconocen que la reflexión con sus pares le permitió reconstruir conocimiento profesional a partir de la experiencia mediada por sus compañeros. Esto tiene su correlato con el reconocimiento de que el aprendizaje de los docentes es situado, reflexivo, socialmente distribuido y la mayoría de las veces mediado por otros, ya sea por el profesor de la universidad, el profesor supervisor y como se aprecia en esta tesis por los compañeros. Lo relevante del caso analizado es que el mediador de aprendizaje más efectivo resultó ser el compañero de la carrera.

En síntesis, se observó que la noción de reflexión tiende distintos significados que fueron cambiando y esta polifonía de significados provoca confusión conceptual y la tendencia a abordar el concepto de un modo especulativo y no explícito por parte de los actores. Además, se observó un cambio del significado de la reflexión, transitando desde una noción de autoevaluación hasta una reflexión sobre los esquemas de acción. Paralelamente, esto significó un cambio de racionalidad pasando de un interés por el cumplimiento de objetivos y normas a una reflexión orientada a comprender y deliberar en función del bien del estudiantado. Finalmente, se visualizó un cambio en la reflexión que transitó desde una visión personal a una visión interpersonal. Se esperaba la existencia de

una reflexión a un nivel crítico que habría implicado una racionalidad emancipatoria y un foco en la relación comunitaria e institucional que no se logró observar en el caso estudiado.

12.5. Causas de la Reflexión Docente

A diferencias de otras investigaciones que se limitan a mencionar las causas de la reflexión, en este estudio se propone la existencia de dos tipos de causa para la reflexión en el caso estudiado. Por una parte, se observó un desequilibrio técnico instrumental y por otro lado, un desequilibrio pedagógico. Así, esta investigación ayuda a comprender que lo que desencadena la reflexión es el desequilibrio que fue definido como la diferencia entre lo esperado y lo experimentado, teniendo como referente para la acción docente el interés técnico, práctico y emancipador respectivamente.

Es importante precisar que el desequilibrio tiene un componente cognitivo y emocional que determinó un estado de incomodidad, desconcierto que por ejemplo se desencadenó por algo inesperado en medio de la acción profesional (Schön, 1992; Perrenoud, 2004). Así, en este estudio, la respuesta cognitiva -emotiva, responde, a un conflicto a nivel de interés, dada por la diferencia entre lo esperado y lo percibido respecto de una acción particular o un esquema de acciones en general (Perrenoud, 2004).

Coherente con lo anterior, la reflexión concebida como autoevaluación tendría su origen en un desequilibrio técnico/instrumental. La reflexión entendida como cuestionamiento sería causada por un desequilibrio de tipo práctico y la reflexión crítica sería desencadenada por un desequilibrio de tipo emancipatorio. Es importante reiterar que la reflexión, finalmente, será condicionada por el tipo de racionalidad con que el sujeto, sea profesor o practicante, enfrente su acción docente (Grundy, 1994).

Finalmente, las principales diferencias entre los distintos tipos de desequilibrio experimentados por los estudiantes, es que cada uno obedece a un interés diferente. Así, por ejemplo, el desequilibrio técnico instrumental se centra en el producto y el control y su foco

es el ajuste entre medios y fines, siendo el que más experimentaron los practicantes al inicio de la práctica pedagógica. Por otra parte, el desequilibrio pedagógico se centra en la comprensión del proceso de enseñanza en el aula a fin de promover el bien de todos los alumnos, siendo la causa de reflexión más frecuente en la asignatura de práctica profesional con un enfoque reflexivo.

Finalmente, el desequilibrio crítico se caracteriza por la emancipación, autorreflexión, responsabilidad y su consecuencia sería la transformación de la comunidad educativa, desde criterios sociales, éticos y culturales. Este tipo de desequilibrio no estuvo presente entre los estudiantes, coincidiendo con estudios que señalan que éstos tienen escasa oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico durante su formación como maestros (Molina, 2008).

12.5. Factores Facilitadores

En general, la revisión de la literatura y la investigación reciente en el área de la formación docente no muestra un gran desarrollo del tema de los facilitadores de la reflexión en los futuros profesores. En tal contexto, los resultados del estudio constituyen un aporte en este ámbito. Al respecto se observó la existencia de facilitadores de la reflexión situados a nivel personal, de la institución formadora y la institución escolar.

A nivel personal, la vocación y el nivel de actualización disciplinaria constituyen facilitadores de la reflexión. El estudio permitió comprender que en la medida que a un estudiante de pedagogía o un profesor en servicio le gusta lo que se hace, piensan y se cuestiona más permanentemente sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza según las características de sus estudiantes. Por otra parte, en la medida que manejan mejor los contenidos disciplinares, están más dispuestos a cuestionar su enseñanza, la pertinencia de éstos conforme a los estudiantes y su contexto.

A nivel de la institución formadora, el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo estimuló la reflexión entre pares. Esto coincide con las ideas actuales que afirman que la práctica reflexiva en colaboración con compañeros o colegas, enriquece las reflexiones personales sobre el trabajo docente y proporciona sugerencias sobre la manera de perfeccionar las prácticas de enseñanza según el contexto (Ferraro, 2000). Se destaca, el concepto “distanciamiento simbólico” que experimentan los estudiantes al observar sus propios videos de clase, relacionándose con el concepto de distanciamiento propuesto por Dewey (1989) como condición del proceso reflexivo. Por otra parte, la observación de la práctica del compañero, se constituyó en un “espejo de la propia acción” desencadenando así reflexión, tanto en el observador como en el observado. Dado que esta experiencia se desarrolló en medio de una conversación guiada por un conjunto de preguntas reflexivas, el concepto anterior pudiera ser comparable a la “conversación reflexiva con la situación” propuesta por Schön, pero en este caso mediada por sus pares.

Además, el diálogo entre los pares potenció procesos de reflexión que sobrepasaron los niveles que en forma individual los estudiantes había experimentado (Schön, 1992). De este modo, ellos indicaron que esta experiencia entre pares les ayudo en el autoconocimiento y en la comprensión profunda de la situación de enseñanza observada. Esto se condice con lo que plantean Brokbank y McGill (2002) respecto al diálogo reflexivo que estimula una mayor comprensión de la enseñanza y la autonomía intelectual, que les permite al profesor/estudiante aprender sobre y desde la acción. De este modo, en este estudio los pares se transformaron en facilitadores de una práctica reflexiva, al promover la reflexión, a través de un conjunto de preguntas que se incorporaron en la metodología de trabajo.

A nivel de la institución escolar, los facilitadores de la reflexión se asocian al desequilibrio técnico instrumental que provocan los resultados académicos deficientes y el fracaso de las actividades programadas en el aula. En cambio, los facilitadores de la reflexión asociados al desequilibrio pedagógico/práctico fueron la vinculación con los estudiantes y el compromiso con los resultados de aprendizaje de éstos.

12.6. Factores Obstaculizadores de la reflexión

Es importante destacar que los factores obstaculizadores develados en este estudio están determinados por la racionalidad técnica que determina una cultura institucional. Esta limita la reflexión docente, tanto en las escuelas como en el centro de formación de profesores. Igualmente, en el ámbito nacional, se observa que a nivel de las prácticas pedagógicas, existe un predominio de enfoques de formación técnico- instrumental (Labra, 2011; Montenegro y Fuentealba, 2012)

A nivel de la institución universitaria todos los actores reconocen una cultura reproductora y así, los modelos de evaluación se centran en reproducir información y/o aplicar estrategias en el centro de práctica, en lugar de incentivar la reflexión y la indagación. Esto coincide con estudios que demuestran que la formación de profesores continúa centrada en la memorización de contenidos disciplinares y la reproducción de prácticas de enseñanza descontextualizadas obedeciendo a un enfoque tradicional de la formación de profesores (Molina, 2008).

Además, los estilos de supervisión se centran en procesos de evaluación que no estimulan la reflexión docente. Esto resulta contradictorio porque los profesores desean establecer un acompañamiento más reflexivo, pero al analizar sus conversaciones, éstas son de tipo directivas y centradas en dar sugerencias para el mejoramiento. En este contexto, se sugiere un estilo de supervisión reflexivo frente a actividades más complejas Montecinos, Barros y Tapia, 2011). A partir de los resultados de este estudio, se sugiere trabajar con un conjunto de preguntas que transiten desde la exploración-descripción de la situación educativa hasta preguntas que problematicen la acción docente, estimulando así la reflexión.

Otro obstaculizador, de acuerdo a la visión de los practicantes fue la idea de que la aplicación de la teoría soluciona los problemas de la práctica y por lo tanto, no es necesario reflexionar. Esta idea reitera la racionalidad técnica que se refuerza en los modelos de formación y que se constituyen en el principal obstáculo para estimular la reflexión en el futuro profesor.

Por su parte, en la institución escolar existe una cultura orientada a la rutina y por consiguiente, faltan espacios y tiempo destinado a la práctica reflexiva. Esto coincide con estudios nacionales y latinoamericanos que establecen que los profesores tienen escaso tiempo para llevar a cabo su práctica docente, limitándose la posibilidad de reflexionar sobre y en la acción profesional (Molina, 2008; Prieto 2009; Avalos, 2009; Anijovich et al., 2014).

No obstante lo anterior, hay algunas experiencias en que la práctica pedagógica final contempla un proceso reflexivo en profundidad. Sin embargo no se tiene suficiente información sobre su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes (Montecinos et al 2008; Contreras et al, 2010). En ese sentido, este estudio proporciona información sobre el efecto de la formación desarrollada con un enfoque reflexivo.

12.7. Efectos de la reflexión

En primer lugar, cabe destacar que en la literatura actual existe poco desarrollo del efecto de la experiencia de reflexión en el contexto la formación de profesores. Al respecto, los resultados evidenciaron un impacto de la reflexión docente en el ámbito personal y también, a nivel del desarrollo profesional. A nivel personal, percibieron tres efectos que se relacionan entre sí. Uno de ellos y ampliamente reconocido fue el mayor autoconocimiento de sí mismo. Esto se relaciona, tanto con la observación de la clase en forma individual, pero especialmente con el análisis desarrollado con los pares. Así, el diálogo reflexivo con los compañeros incrementó el autoconocimiento y las miradas con que se puede analizar la práctica docente. Esto concuerda con el planteamiento de Schön (1998) que propone una cultura de aprendizaje con el otro. Además, coincide con la idea de que se mejora la práctica en el aula a través del aprendizaje entre compañeros y por el desarrollo de la capacidad de auto reflexión (Ferraro, 2000).

Otra consecuencia de la reflexión, fue el incremento de planteamientos de dilemas que correspondieron a situaciones del ámbito didáctico y administrativo. Esta experiencia es importante porque favorece el desarrollo de la habilidad para deliberar y tomar decisiones. Al respecto, Dyson y Milkward (2000) define los dilemas como situaciones que generan alternativas contrapuestas en que ninguna opción es totalmente favorable o desfavorable y además, tienen un alto componente emocional porque en un momento dado no se sabe qué decidir. Estos autores, también, reconoce el beneficio de esta experiencia, explicitando que potencia el desarrollo profesional.

Además, se observó que a raíz de la reflexión aumentó el diálogo interno que favorece la toma de decisiones durante y después de la acción. Este diálogo a su vez provocó mayor reflexión. Este hallazgo destaca la relación directa entre reflexión y diálogo, fundamentando la necesidad de estimularlo en procesos de formación de maestros.

A nivel del desarrollo profesional, se observaron tres factores que del mismo modo anterior, se relacionan entre sí. El factor más mencionado por los estudiantes fue la mayor disposición al cambio, en comparación con otras experiencias de prácticas anteriores. Esto es particularmente importante, porque hay evidencia que demuestra que la estimulación de la reflexión durante la formación inicial docente se relaciona directamente con la disposición a innovar e incorporar cambio permanente en el ejercicio profesional futuro (Tarrafello, 2006). Esta actitud positiva hacia la transformación de su práctica, genera espacios de construcción de conocimiento, estimulando el aprendizaje desde y con la práctica. Tal aprendizaje experiencial se vincula con temas tales como, la racionalidad práctica, el aprendizaje en la experiencia, el conocimiento en la acción, etc. (Schön, 1989; Contreras, 1997; Perrenoud, 2004; Paquay, 2008). Además, reafirma algunos resultados de investigaciones a nivel nacional que sugieren que la experiencia reflexiva durante la formación inicial favorece procesos de profesionalización docente temprano (Cornejo, 2003; Cornejo y Fuentealba, 2008; Galaz et al, 2011).

Por otra parte, se observó que la reflexión tiene como consecuencia un mayor aprendizaje profesional en la práctica, obteniendo resultados más satisfactorios durante la enseñanza.

Esto coincide con Ferraro (2000), quien plantea que la práctica reflexiva puede ser una buena estrategia para estimular el desarrollo profesional, tanto en los profesores en servicio como en los estudiantes en formación. Del mismo modo, Harris, (1998) afirma que la investigación, la reflexión y el desarrollo profesional mejoran la tarea profesional.

En síntesis, se observó que la reflexión docente tiene como causa el desequilibrio técnico instrumental y/o pedagógico conforme al interés que predomine en la acción docente. Además, existen un conjunto de condiciones que facilitan la reflexión referidas a la vocación docente en el caso de los profesores en servicio y en los estudiantes de pedagogía corresponde a su nivel de vinculación e implicación con los estudiantes. En relación a las condiciones obstaculizadores son más numerosas que las anteriores y por ello, se podría deducir que existen dificultades para que se dé la reflexión docente. Además, a nivel de las instituciones formadoras la cultura de la reproducción (universidad) y de la rutina (escuela) se refuerza mutuamente, limitando aún más la posibilidad de la reflexión docente y por el contrario, perpetuado y naturalizando formas de actuar y estar en la institución escolar, independiente de los resultados de estas.

12.8. Cambio y sus condicionantes

Cabe recordar que los estudiantes reconocieron que cambiaron sus acciones docentes producto de la reflexión que se estimuló de forma intencional en la asignatura de práctica profesional. En ese contexto, se analizaron los facilitadores del cambio y también, sus obstaculizadores.

12.9. Facilitadores del cambio

A nivel nacional, no se encontraron investigaciones referidas al cambio de la acción docente en el contexto de la formación de profesores. En el caso de los profesores en servicio, Beas, Gómez y Thomsen (2008) precisaron que la práctica reflexiva tiene que

cumplir con las siguientes características para favorecer el cambio: que la reflexión se focalice en el análisis real de su práctica y en las inconsistencias entre discurso y práctica. Además, precisaron que el componente motivacional es clave para lograr el cambio, es decir, cuando los profesores estaban convencidos de que debían cambiar, trabajaban en ello. Estos autores sugieren que durante la formación inicial y también, durante el ejercicio profesional se debería estimular la reflexión sistemática para tomar conciencia de la inconsistencia de la teoría y de la práctica como una forma de posibilitar el cambio.

En el sentido anterior, este estudio se constituye en un aporte para la comprensión de qué factores favorecen el cambio de la acción docente en la etapa de formación de profesores. Así, se pudo observar tres tipos de factores: personal, interpersonal y de resultados.

A nivel personal la disposición a reflexionar se asocia al mejoramiento de la práctica, lo que está documentado en la literatura del campo de la educación (Perrenoud, 2004). El aporte de este estudio fue comprender que lo que provoca la reflexión es un tipo de desequilibrio y sería el cambio, el que minimiza la brecha entre lo esperado y observado, restituyéndose el equilibrio nuevamente.

Se observó que a nivel interpersonal, la vinculación con los estudiantes favorece procesos de reflexión, los que a la vez comprometen con un cambio. Este estudio evidenció que la dimensión afectiva y emocional presente en la relación practicante-estudiantado, aumenta la confianza para iniciar un cambio y refuerza el compromiso de concretar el cambio propiamente tal.

Desde una perspectiva más técnica, otro factor que determina la necesidad de cambiar son los bajos resultados académicos, especialmente en los liceos de alta vulnerabilidad, en que los profesores se ven presionados por la administración escolar para lograr ciertos resultados académicos.

Finalmente, una cuestión no esperada es que a nivel de la institución formadora los estudiantes no reconocieron factores facilitadores del cambio, excepto la metodología de

trabajo implementada, lo que debería llevar a preguntarse qué explica esto y por consiguiente, motivar a desarrollar investigaciones en este sentido.

12.10. Obstaculizadores del cambio

Al igual que en el caso anterior, la revisión de la literatura especializada develó escaso desarrollo de explicaciones sobre los factores que obstaculizan el cambio de la acción docente, en contextos de formación de profesores. En una perspectiva, más amplia Fullan (2012) plantea que los profesores no se resisten al cambio, sino que no saben cómo iniciar y desarrollar un cambio. Además, existe una tradición del cambio educativo ideado desde una perspectiva externa, es decir, los profesores en servicio implementan el cambio, pero no lo idean.

En general, se encontraron más obstáculos que facilitadores del cambio, tanto a nivel personal, interpersonal, cultural y formativo, situados en la institución formadora y en la institución escolar. Cabe indicar que, no se esperaba tal diversidad de factores obstaculizadores, lo que subraya la importancia de desarrollar iniciativas específicas para estimular la reflexión como factor que favorece el cambio de la acción durante la formación inicial, dado que de lo contrario existen pocas probabilidades que el futuro profesor cambie su modo tradicional de enfrentar la tarea educativa.

En la perspectiva anterior, este estudio constituye una primera aproximación a la comprensión de los obstaculizadores del cambio durante la formación de profesores. En primer lugar, se debe reconocer que los estudiantes de pedagogía llegan a la universidad con un marco teórico/conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje, construido durante su propia trayectoria escolar que resulta difícil de cambiar (Woolfolk, 2006) y aunque en la universidad el discurso promueve otro tipo de prácticas, el aprendizaje construido en la experiencia escolar es resistente al cambio. Lo anterior, evidencia la necesidad de trabajar con ese marco conceptual desde una perspectiva reflexiva y experiencial, es decir, solo otra experiencia podría movilizar cambios en este campo.

Otro obstaculizador que resulta difícil de superar es el factor cultural. En este ámbito, cabe aclarar que se trata de la cultura personal y de las respectivas instituciones formadoras - escuela y universidad- que se potencian entre sí. Así, si un estudiante no es proclive al cambio y está desarrollando su práctica profesional en un centro educacional caracterizado por la estandarización de las prácticas y el reforzamiento de las rutinas escolares, tiene escasas oportunidades para cambiar. El panorama se hace más complejo si se considera que la institución formadora refuerza la reproducción de prácticas y la aplicación de la teoría en la práctica.

En general, varios autores (Fullan, 2012; Schön, 1998) plantean que todo cambio se caracteriza por constituir una experiencia de ambivalencia, incertidumbre y temor. Así, para estos autores, el tema del cambio se relaciona con la confianza sobre las propias capacidades para cambiar, siendo esto clave para el éxito o fracaso. En particular, este estudio permitió comprender que el miedo a implementar un cambio se origina en la percepción de insuficiente dominio de los contenidos disciplinares y de la falta de conocimiento de los intereses de los estudiantes. Esto produce inseguridad, lo que explicaría que los futuros profesores opten por reproducir prácticas de enseñanza tradicionales, en lugar de idear cambios de la práctica que implican cierta incertidumbre.

Lo anterior es preocupante cuando se reconoce que la mayoría de los egresados no se sienten bien preparados para enfrentar la docencia al egresar (Montecinos, 2010; Del río, Lagos y Walter, 2011; Romero y Maturana, 2012). Se podría suponer que, la insuficiente preparación no lo predispone a reflexionar y por lo tanto, disminuye las posibilidades cambiar el modo de enseñar la disciplina. Esto se acentúa más aún cuando los estudiantes que están en la práctica profesional reconocen que estudian los contenidos que deben enseñar en el liceo, siendo coherente con los resultados de la prueba INICIA que establece que en la región hay un porcentaje importante de estudiantes que no sabe lo que debe enseñar.

Finalmente, en los centros educacionales se visibilizaron más obstáculos para el cambio de los esperados, los que se relacionan directamente con el profesor guía a cargo de la práctica profesional. Así, constituyeron obstáculos para el cambio: la actitud del profesor guía hacia el cambio y las escasas oportunidades para tomar decisiones. Esto queda reafirmado por varios autores (Montecinos, 2010, Núñez, 2010) que plantean que el grado de autonomía dado a los estudiantes es restringido en los centros de práctica, no logrando autonomía total y oscilando, entre una opción altamente delegadora a otra opción caracterizada por un alto nivel de imposición por parte del profesor guía (OEI, 2010).

Además, otro obstáculo es la falta de tiempo para idear y concretar cambios. Se debe a que los estudiantes de pedagogía se enfrentan, en la realidad escolar, con programas de asignaturas que tienen una alta cobertura curricular, existiendo una gran presión por pasar todos los contenidos y por lo tanto, no les queda otra opción que transmitir los conocimientos del modo tradicional, es decir, dictar “la materia” o trabajar con las guías o el texto escolar.

En síntesis, la reflexión docente se constituye en un importante facilitador del cambio en los estudiantes de pedagogía durante su práctica profesional. Se observa además que su vinculación con los estudiantes lo lleva a concretar cambios en favor de su bienestar y formación. Esto se ve acentuado en los establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad. En cuanto a los obstaculizadores del cambio, al igual que en el caso de la reflexión, son muchos más numerosos que las condiciones facilitadoras y por lo tanto, se podría deducir que se debería intervenir en este tema porque de lo contrario hay escasas posibilidades que los estudiantes por sí mismos desarrollen la capacidad de idear y concretar cambios.

Los obstaculizadores son de diversa naturaleza y a nivel personal destacan el miedo al cambio y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que han construido durante su trayectoria escolar y que son resistentes al cambio. Por otra parte, a nivel de la institución formadora, las deficiencias en su formación disciplinar y pedagógica no le proporcionan las herramientas y la seguridad para concretar cambios y entonces, tiende a imitar las

pautas de trabajo de sus profesores formadores. Esto se ve acentuado, cuando se reconoce que los procesos de evaluación no refuerzan la innovación y el cambio.

Finalmente, en la institución formadora la limitada autonomía y la actitud del profesor guía y del estudiantado hacia el cambio limitan su propuesta de cambios a nivel de la enseñanza.

12.11. Reconstrucción de acciones y significados

A nivel nacional existe interés por saber qué aprenden y qué cambios de práctica experimentan los profesores en sus primeros años de inserción laboral. Pero, se encontró escasa investigación sobre los cambios que los estudiantes experimentan durante su formación inicial docente, especialmente, en la etapa final de su formación. En este estudio, se observó que la práctica desarrollada con un enfoque reflexivo estimuló cambios en el ámbito de la identidad docente y las dimensiones didácticas y pedagógicas.

En la mayoría de los casos se trató de una reconstrucción mediada por un proceso de reflexión de tipo práctica, lo que ratifica que este tipo de reflexión se relaciona con la concreción de cambio y no solo con el deseo de cambiar.

12.12. Ámbito de la identidad

Varios autores plantean que la reflexión es clave para el desarrollo docente, de este modo al reflexionar, tanto el profesor como estudiante en formación, se vuelve más autónomo, tiene mayor autoridad y se hace responsable de sus opciones y decisiones pedagógicas (Jay y Johnson, 2002). Los resultados de este estudio coinciden con Correa (2011), pero en un sentido diferente, dado que estos autores encontraron que el uso del video como dispositivo de reflexión puede impactar la identidad profesional al generar un espacio de co-construcción, en que los profesores noveles se sienten durante el análisis de videos parte de

una comunidad que sostiene y apoya su desarrollo profesional, experimentando un sentimiento de colegialidad.

En cambio, en este estudio la observación de videos, individual o en grupo, reforzó el reconocimiento de sí mismo como profesor en el aula y por lo tanto, reforzó el sentimiento de “sentirse profesor”. Se relacionó con una construcción de identidad más básica relacionada con la etapa de su desarrollo profesional. Por otra parte, la experiencia estudiada permitió ilustrar varios ejemplos en que se puede apreciar que el aumento de la autonomía y la autoridad desencadenan un mayor reconocimiento de su condición de profesor, experimentando un reforzamiento de su identidad profesional.

12.13. Ámbito de la didáctica

En este ámbito se encontraron más cambios de los esperados. Sin embargo al analizar con detención los resultados se comprendió que esto obedeció a la metodología utilizada, la que promovió una problematización de las acciones en el aula y el levantamiento de acciones de mejoramiento evidentemente. Esto se relaciona con la dimensión didáctica del ejercicio de la profesión.

En la literatura se reconoce que la calidad de la planificación de clases se relaciona con la capacidad del docente para reflexionar (Perrenoud, 2004; Marcelo y Vaillant, 2013; Domingo y Gómez, 2014;). Se reconoce la reflexión docente como factor clave para el mejoramiento del plan de clase y la disminución de la incertidumbre, al prever con antelación la solución de problemas o situaciones futuras en el aula.

En este estudio, se observó un cambio de la concepción de planificación. De una noción de planificación caracterizada por ser “estática” a una noción de planificación que se distingue por ser “dinámica” En otras palabras, la planificación era concebida como un instrumento que controla y prescribe la acción y pasó a ser un instrumento que solo orienta la acción en el aula.

Esta nueva noción de la planificación recoge de mejor modo la complejidad de la enseñanza que habitualmente se construye desde múltiples dimensiones y se caracteriza por ser una situación abierta a varios cursos de acción durante el transcurso de la enseñanza. Es importante, destacar que al parecer el reiterado fracaso de las actividades y la consiguiente reflexión de esta experiencia, posibilitan el cambio anterior y por otra parte, también, influyó la reflexión durante la clase que se acentuó con producto de la metodología implementada.

Por otra parte, destacan dos cambios vinculados, por una parte cambia la centralidad de la clase “de la enseñanza al aprendizaje” y cambia el rol “de pasivo a un rol activo” en el caso de los estudiantes. De acuerdo a los resultados, estos cambios se podrían explicar como producto de la reflexión que promueve una mayor comprensión de lo que sucede en la clase desde una perspectiva interpersonal. Lo anterior coincide con varios autores que afirman que los profesores reflexivos no centran tanto su atención en sí mismos, sino más bien en el impacto de su práctica en el aprendizaje estudiantil, construyendo a partir de ello un conjunto de conocimiento sobre las condiciones en que sus estudiantes aprenden mejor (Adnum, 2012; Domingo y Gómez, 2014). En este sentido, el estudio constituye un aporte, dado que muestra como un programa de formación con un enfoque reflexivo puede estimular procesos que son propios de profesores con un alto desarrollo profesional.

12.14. Ámbito pedagógico

Cabe mencionar que en la literatura no existe una descripción detallada del cambio que experimentan los futuros profesores en la dimensión pedagógica durante el desarrollo de su práctica profesional. En este sentido, esta investigación se constituye en un aporte a la comprensión de los procesos de resignificación que se producen en este ámbito producto de un enfoque reflexivo de la formación práctica.

Es interesante destacar que se constató una red de relaciones que favorecen el cambio en esta área. Así, la diversidad de contextos de práctica y en particular, el desarrollo de la práctica en escenarios de alta vulnerabilidad aumentó la reflexión pedagógica que

sobrepasa aspectos técnicos de la enseñanza y esto su vez, generó un cambio de concepción de sí mismo como profesor, el que comienza a configurarse como formador de personas, en lugar de especialista de un campo disciplinar. A su vez, el aumento de la reflexión pedagógica reforzó la valoración de la vinculación con los estudiantes y viceversa.

En síntesis, se observaron procesos de reconstrucción de significados en tres ámbitos, identidad profesional, ámbito didáctico y pedagógico. A nivel de la identidad pareciera que el elemento central que se articula con los otros cambios es el sentirse profesor. Por otra parte, a nivel didáctico el elemento central que se articula con los otros cambios es el foco en lo interpersonal y finalmente, en el ámbito de la dimensión pedagógica el cambio principal es la vinculación con los estudiantes.

V PARTE: CIERRE DEL PROCESO Y LECCIONES APRENDIDAS

CONCLUSIONES Y DERIVACIONES PARA LA PRÁCTICA

En este apartado se presenta una síntesis de los principales resultados de la investigación y además, se exponen las conclusiones más importantes obtenidas durante el desarrollo de esta tesis.

La noción de reflexión y la racionalidad de la acción docente

En primer lugar, se devela la noción de reflexión de los estudiantes y sus formadores, percibiéndose una relación entre la racionalidad de la acción docente y el significado atribuido a la reflexión. En segundo lugar, se analizan las condiciones en que se produce el proceso de reflexión, identificándose condiciones que favorecen o limitan la reflexión del futuro profesor. En tercer lugar, se describen factores que condicionan el cambio de las prácticas docentes, producto del proceso de reflexión en la asignatura. Y finalmente, se presenta una descripción de los cambios más distintivos que reconocen que experimentan los estudiantes en el ámbito didáctico, pedagógico y de la identidad docente.

El significado de la reflexión develado se caracterizó por ser polisémico, especulativo y poco preciso. Así, se encontraron diferentes significados en los estudiantes y formadores. En general, predomina un significado de la reflexión asociado a la autoevaluación, el examen de la acción conforme a ciertos estándares y en menor medida se refieren a la reflexión como el examen de las propias creencias conforme a criterios sociales, morales y políticos.

A nivel de la institución universitaria, el término se utiliza de modo especulativo, es decir, no se describe con exactitud su significado y se asume que éste es compartido por los formadores. En las instituciones escolares, el panorama es más complejo aún, porque los profesores en servicio tienen dificultades para definir qué es la reflexión y además, enfrentan una contradicción permanente, dado que por una parte se le insta a ser un profesional reflexivo, pero por otra parte, no cuenta con las condiciones institucionales para ello.

En el discurso de los estudiantes el significado parece evidenciar un mayor consenso en torno al reconocimiento de que se trata de un proceso de autoevaluación. Es interesante comprender que a la base de esta definición se expresa la influencia de la racionalidad del plan de formación y la cultura interinstitucional -liceo /universidad- que impacta la construcción del significado de este concepto.

En efecto, se observó que la racionalidad técnica permea el significado de la reflexión. Así este concepto fue definido por la mayoría de los estudiantes y sus formadores (profesores universitarios y profesores en servicio) como un proceso a través del cual se toma consciencia de fortalezas y debilidades del propio desempeño, conforme al ajuste que se observa entre lo prescrito y lo observado en una situación determinada.

Esta racionalidad limita el proceso de reflexión a una valoración de la acción profesional, según un dominio estándar definido por los especialistas. Lo anterior, explica que este proceso se produzca habitualmente después de la realización de una clase, favoreciendo una mayor disposición a cambiar las actividades que resultaron deficientes en función de los resultados esperados. Igualmente, permite entender que los estudiantes de pedagogía tiendan a imitar y reproducir las prácticas de sus profesores guías, en lugar de generar sus propios esquemas de actuación profesional, según los requerimientos específicos de cada curso.

Además, se observó cómo el significado anterior se refuerza y consolida a través de la cultura interinstitucional. Es importante poner en relieve la dimensión “interinstitucional” a fin de subrayar cómo los espacios formativos- universidad y liceo- condicionan un significado de reflexión que difícilmente sobrepasará el nivel técnico instrumental. En efecto, en la universidad la cultura que predomina es de la transmisión de conocimiento y aplicación de la teoría en la práctica y las instituciones escolares la cultura del control y la estandarización es lo que lo distingue. En el escenario anterior, es difícil esperar que el futuro profesor se caracterice por ser un profesional reflexivo en el sentido práctico o deliberativo y menos posible resulta que se convierta en un profesional crítico reflexivo.

El panorama se torna más complejo cuando la mirada se eleva por sobre las instituciones formadoras y se observa que la falta de precisión se observa a nivel del discurso que está a la base de la política pública a nivel nacional. Así, es contradictorio que se espere que los profesores chilenos se distingan por ser profesionales reflexivos y al mismo tiempo no se garanticen los espacios y tiempos formales para que se desarrolle una práctica reflexiva.

Definitivamente, tomar consciencia de las condiciones institucionales y culturales que están condicionando la construcción del significado de la reflexión resulta relevante porque ayuda a comprender que las iniciativas particulares de las instituciones formadoras orientadas a estimular la reflexión docente en los futuros profesores no tendrá un mayor impacto, dado que el futuro profesor se insertará en un escenario profesional que en el discurso refuerza la reflexión, pero en la práctica cotidiana la desincentiva o la limita a una racionalidad de carácter técnico instrumental.

Por consiguiente, si se quisiera cambiar el nivel de reflexión de los futuros profesores se debería revisar la racionalidad que predomina en el plan de estudio, de lo contrario el propio programa de formación se constituye en el principal obstáculo para superar el carácter técnico de la reflexión. Acto seguido, no es suficiente lograr un adecuado ajuste a entre la racionalidad y el nivel de reflexión que se quiere lograr, también es necesario reconocer que la institución escolar es un espacio de construcción de conocimiento profesional y que por lo tanto, es ingenuo asumir que los estudiantes de pedagogía solo se limitan a aplicar los conocimientos que aprenden en la universidad en la sala de clases.

Por el contrario, en las salas de clases y en la interacción con los actores de la escuela, los profesores en formación construyen y reconstruyen significados basados en un aprendizaje experiencial. Hay que subrayar que se trata de un aprendizaje experiencial que demuestra ser más significativo que el que se gesta en las aulas universitarias. En consecuencia, aunque el estudiante tenga experiencias de práctica reflexiva en la universidad, pero si en el liceo se encuentra con una cultura que desincentiva la reflexión, rápidamente se adaptará y terminará reflexionando de manera esporádica y bajo criterios técnicos o instrumentales.

Por otra parte, cabe destacar que al finalizar la asignatura de práctica profesional desarrollada con un enfoque reflexivo, la mayoría de los estudiantes definieron la reflexión como un proceso de problematización de los esquemas habituales que usan para enseñar y formar al estudiantado. En otras palabras, la reflexión surgió a raíz del desequilibrio provocado por la observación de una “clase típica” que puso en cuestionamiento la propia actuación y que lleva a trabajar en un cambio, conforme a las necesidades de los estudiantes en un momento y contexto determinado. De este modo, se puede concluir que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) puede contribuir al examen del propio habitus o esquemas de acción que forman parte de la actuación profesional.

Además, sólo una minoría de estudiantes y formadores concibió la reflexión como el examen de las creencias que subyacen a las prácticas de enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de variables sociales y culturales de la comunidad escolar. Así, no se llega a visualizar un componente emancipador en la definición de la reflexión. Se puede deducir de lo anterior, que los profesores no son conscientes de los procesos de reproducción y/o transformación social y cultural que tienen en sus manos y tampoco, piensan en el condicionamiento que ejercen las variables culturales y sociales sobre el cumplimiento de las metas educativas que se proponen a nivel institucional.

Se podría concluir, también, que existe una relación entre el significado de reflexión, y el momento en que se reflexiona. Así, se pudo observar que los que conciben la reflexión como autoevaluación –criterio técnico- tienden a reflexionar habitualmente después de la clase. En cambio, aquellos que conciben la reflexión como un proceso de cuestionamiento de la acción - criterio práctico- reflexionan más durante el transcurso de las clases y mientras las preparan.

Lo que motiva la reflexión

En cuanto a la causa de la reflexión, ésta obedece al desequilibrio que se produce por la brecha entre lo esperado y percibido respecto de la propia actuación (dimensión cognitiva), lo que desencadena cierta respuesta emocional. De acuerdo a la intensidad de ésta, se

produce la reflexión y la necesidad de cambio. En esta tesis se propone la existencia de tres tipos de causas para la reflexión docente: el desequilibrio técnico/ instrumental, el desequilibrio pedagógico y se infiere la posible existencia de un desequilibrio crítico/emancipatorio, que no se observó en el caso analizado.

Además, el estudio permitió comprender y reafirmar que el componente emocional es clave para desencadenar el desequilibrio necesario que produce la reflexión docente. Esto explicaría que a mayor respuesta emocional, mayor probabilidad que se produzca desequilibrio-técnico/instrumental, práctico/pedagógico o crítico/emancipador que desencadena la reflexión docente.

Definitivamente, la mayoría de los profesores en servicio no reflexionan habitualmente sobre su acción profesional y por el contrario, tienden a reproducir esquemas de trabajo independiente de los resultados que obtienen. Esto podría explicarse por las bajas expectativas académicas que tienen sobre sus estudiantes, por lo tanto, no se produce la “brecha entre lo esperado y percibido”, minimizando la respuesta emocional necesaria para que se desencadene el desequilibrio que da origen a la reflexión docente. En otras palabras, los profesores que trabajan en los liceos vulnerables han naturalizado el fracaso, siendo esta naturalización el mayor obstáculo para la reflexión.

Por otra parte, los hallazgos muestran que la reflexión se sitúa en un continuum que va desde un nivel intrapersonal, interpersonal hasta un nivel comunitario. Así, la reflexión entendida como “autoevaluación” se asociaría con un mayor autoconocimiento, la reflexión como “cuestionamiento de la acción y de las creencias” se vincularía con una comprensión del proceso de enseñanza y finalmente, la reflexión crítica, se relacionaría con una comprensión del proceso educativo como un sistema social y político.

Los resultados permiten afirmar en relación a las causas y tipo de reflexión que:

- El desequilibrio técnico instrumental causa un tipo de reflexión que se centra en una dimensión intrapersonal regida por criterios técnicos. En el caso estudiado el objeto

de la reflexión más frecuente fue la efectividad de las estrategias utilizadas y el cumplimiento de objetivos, siendo la principal consecuencia de la reflexión una mayor disposición a mejorar las técnicas de enseñanza.

- El desequilibrio práctico causa un tipo de reflexión que se centra en una dimensión interpersonal regida por criterios deliberativos. Este tipo de reflexión acentúa el planteamiento de dilemas respecto de la formación que se requiere en un contexto específico para promover el bienestar del estudiantado.
- El desequilibrio emancipador causa un tipo de reflexión que se orienta a la transformación y/o cambio social. Este tipo de reflexión pone en cuestionamiento las estructuras que condicionan al sujeto, estimulando una mayor autonomía y emancipación en todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que facilita y obstaculiza la reflexión

Otro aporte de esta tesis fue el estudio de los factores facilitadores y obstaculizadores de la reflexión. Se observó que existen ciertas características a nivel personal, de la institución formadora y del centro de práctica que favorecen o limitan la reflexión docente del estudiante en práctica y de los profesores en servicio.

A nivel personal el dominio de los contenidos disciplinares constituyó una condición que estimuló la reflexión sobre su enseñabilidad, tanto en los profesores en servicio como en los en formación. Es importante, destacar que co ayuda un factor de carácter interpersonal, representado por el nivel de vinculación con el estudiantado, ya que una mayor implicación con ellos estimula una mayor reflexión sobre el sentido de la enseñanza de tales contenidos disciplinares y una mayor consciencia de las consecuencias de la actuación profesional.

A nivel de la institución escolar en que los estudiantes desarrollan su práctica profesional, la condición que favorece la reflexión evidencia un claro enfoque instrumental, dado que

tanto, estudiantes como profesores en servicio reconocen que los resultados de su propia actuación profesional desencadena reflexión, es decir, el fracaso de las actividades planificadas, los resultados de aprendizaje deficientes y la reacción de los estudiantes. En efecto, lo que causa la reflexión en la mayoría es un desequilibrio de carácter técnico instrumental que predispone al cambio, pero que no necesariamente lo determina.

A nivel proceso de formación, una de las condiciones que estimula la reflexión en los estudiantes de pedagogía corresponde a la diversificación de espacios escolares en que desarrollan su práctica pedagógica. En otras palabras, si un estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su práctica en diferentes escenarios escolares tiene más probabilidad de experimentar desequilibrio, ya sea de carácter técnico o pedagógico, siendo más probable que reflexione sobre su propia actuación y las consecuencias de estas para sus estudiantes. En efecto, se puede afirmar conforme a los resultados del estudio, que la práctica desarrollada en liceos vulnerables acentuó la reflexión práctica de los estudiantes de pedagogía y determinó el cambio de la práctica docente.

Por otra parte, no se apreciaron condiciones propias de la institución formadora que estimularan la práctica reflexiva en los estudiantes, excepto aspectos específicos del Ciclo de Aprendizaje Reflexivo que se estaba implementando en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional. Este hallazgo está indicando que las instituciones formadoras deben incorporar dispositivos específicos para estimular la reflexión porque de lo contrario, lo más probable es que se desincentivaran la reflexión en el futuro profesor o se limite a un nivel técnico instrumental.

En particular, el caso analizado evidenció que el análisis de videos de clase estimula la reflexión y además, cambia la racionalidad que está a la base de este proceso. En efecto, se constató que el análisis de videos transforma la propia acción en un objeto de reflexión, al permitir tomar distancia consigo mismo y con la situación educativa, estimulando un acto de reflexividad. O desde otra perspectiva, posibilita una aproximación a la propia experiencia para analizarla, problematizarla y aprender de ella.

Además, dado que el análisis del video aumenta la comprensión de la clase, visibiliza la relación pedagógica entre el profesor y el estudiantado, se cambia el foco de la reflexión. Así, la atención de estar centrada en sí mismo y comienza a desplazarse hacia los estudiantes. Esto a su vez estimula la observación de las consecuencias de las acciones docentes, configurándose paulatinamente una racionalidad de carácter práctica que acentúa una reflexión de carácter más deliberativa en el futuro profesor.

Además, la observación de videos de clase estimuló una “conversación reflexiva”, mediada por las preguntas y comentarios que planteaban los pares. Se demostró que la conversación entre compañeros desencadenó procesos de reflexión que sobrepasaron el nivel técnico y que llevó a los estudiantes a cuestionarse sobre el significado de sus acciones y las consecuencias que éstas tienen para el estudiantado. De este modo, se puede deducir que los pares pueden constituirse en mediadores de una práctica reflexiva, a través del diálogo como recurso desencadenador del proceso.

Un importante concepto que emerge de esta investigación es la “reflexión espejo”. Esto es la observación de la práctica docente del otro -ya sea directamente en la sala de clases o a través de un dispositivo como el análisis de video de clases- se constituye en un espejo de la propia actuación, estimulando la reflexión, tanto en el observador como en quien se observa.

Cabe subrayar que la “reflexión espejo”, también, fue descrita por los profesores en servicio al analizar los videos de clase de los estudiantes en práctica. Así, experimentaron que la práctica del estudiante se constituyó en un “espejo de su propia acción docente”, desencadenando reflexión, también, en los formadores. En efecto, se podría deducir de lo anterior, que la observación de videos entre profesionales podría constituirse en una estrategia válida para estimular la reflexión entre los profesionales de la educación y eventualmente, entre otros profesionales afines.

Esta investigación aporta, también, conocimiento respecto de las condiciones que obstaculizan la reflexión. Así, se puede afirmar que en el análisis intra-institucional e

interinstitucional develó que los factores los obstaculizadores de la reflexión predominan por sobre las condiciones favorecedoras de este proceso. Además, los obstaculizadores de la reflexión establecen relaciones entre sí y por lo tanto, acentúan las condiciones que limitan la experiencia reflexiva, tanto en los profesores en servicio como en los estudiantes en formación.

En particular, se puede afirmar que la cultura universitaria se caracteriza por una racionalidad técnica que sobrevalora la aplicación de la teoría en la práctica. Esta refuerza las prácticas de enseñanza reproductoras y por su parte, la cultura escolar sobrevalora la estandarización de las prácticas y la validación de rutinas, constituyéndose tales características culturales en las principales condiciones que obstaculizan el desarrollo de una práctica reflexiva en los participantes del estudio.

En efecto, se hace evidente que, en ambas instituciones, la cultura está influenciada por la racionalidad técnica que limita la experiencia de reflexión. Esto explicaría, por ejemplo, que aunque existe una política ministerial en materia de educación que establece que se debe estimular la reflexión docente, en los liceos no existen espacios y tampoco tiempo destinado a la reflexión conjunta entre los profesionales. También, explicaría que aunque en el perfil de egreso de la mayoría de las universidades se declara la formación de un profesional reflexivo, se constata a través de la investigación nacional que los egresados de pedagogía no sobrepasan la reflexión técnica y se evidencia que ésta es esporádica, producto de iniciativas particulares y que está lejos de constituirse en una experiencia temprana de una práctica reflexiva.

Se deriva de lo anterior que el principal obstáculo para la experiencia reflexiva en el contexto de formación inicial de profesores es la racionalidad que está a la base del plan de formación. Se suma a lo anterior, la falta de precisión y ambigüedad con que se trata el concepto en las instituciones formadoras, lo que produce confusión y además, una falta de claridad respecto de las decisiones referidas a dispositivos y enfoques para estimular la reflexión, los que debido a lo anterior resultan contradictorios y además, poco efectivos.

El análisis de los obstaculizadores como condición inter-institucional resulta preocupante cuando se reconocen que factores obstaculizadores de la universidad se refuerzan cuando se consideran factores de la institución educacional y viceversa. Se puede afirmar que las condiciones institucionales son claves tanto para promover o desincentivar la reflexión docente en el futuro profesor. Esto se hace más evidente cuando se asume que ambas instituciones participan activamente de los procesos de formación del futuro profesor y no solo se concibe la entidad universitaria como la formadora de profesores. Por consiguiente, existe la necesidad de establecer políticas de colaboración entre ambas instituciones, de lo contrario, el centro de práctica puede constituirse en el principal obstáculo para la formación de una actitud reflexiva en el futuro profesor.

Los resultados analizados permiten concluir que si se desea estimular la práctica reflexiva como parte del habitus profesional de los futuros profesores, no se deberían desarrollar solo esfuerzos intra-institucionales. Ellos están referidos a: aclarar el concepto de reflexión que se quiere promover, ajustar el tipo de racionalidad del plan de estudio y la experiencia reflexiva esperada o adoptar o idear un modelo de trabajo coherente con las opciones anteriores. Por supuesto lo anterior resulta razonable conforme a los resultados de este estudio, pero no suficiente. Se hace necesaria una modalidad de formación inter-institucional que reconozca y valore el impacto que tiene “la escuela” como un escenario formativo irrenunciable y de gran influencia en la construcción de saberes profesionales y de la identidad docentes desde la etapa de la formación inicial docente, especialmente cuando se considera la experiencia de las prácticas pedagógicas.

Dado que no es posible analizar la reflexión prescindiendo de las relaciones que se establecen con el cambio y el mejoramiento de la acción, también, se analizaron los factores que favorecen y obstaculizan el cambio de las acciones docentes en los estudiantes que desarrollan su práctica profesional con un enfoque reflexivo.

Los resultados de la experiencia permiten reafirmar que una de las condiciones que favorece el cambio de la práctica docente es la disposición positiva hacia la reflexión. Así, los estudiantes de la práctica reconocen que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo cambió el

significado de la reflexión docente -racionalidad- y los instó a idear y desarrollar cambios en su acción docente producto de la experiencia reflexiva. Cabe subrayar, que la disposición hacia la reflexión podría depender de las características personales, pero también, obedece a la experiencia formativa durante su formación inicial y por lo tanto, esto justificaría el desarrollo intencional de experiencias reflexivas si se quiere formar futuros profesores con una actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

Lo que favorece y obstaculiza el cambio asociado a la reflexión

Por otra parte, se observó que la vinculación con los estudiantes es clave para estimular la reflexión y también, para trabajar en cambios que favorezcan su desarrollo y formación de éstos. Se aprecia de este modo, que la racionalidad práctica desencadena otro tipo de reflexión y la vez estimula el cambio de las acciones de los futuros profesores. No obstante lo anterior, al finalizar esta experiencia, también, el cambio emerge de la reflexión que desencadena la falta efectividad de las estrategias o los resultados deficientes, evidenciando que una reflexión de carácter técnica igualmente moviliza cambios en los estudiantes que desarrollan su práctica profesional.

Es importante poner en relieve que los factores que limitan el cambio son más numerosos que los factores que lo favorecen y al igual que en el caso de la reflexión, se observan relaciones inter-institucionales que obstaculizan aún más la posibilidad de que se ideen y concreten cambio de las acciones docentes de los profesores en formación y también, en los profesores en servicio.

A nivel personal e interpersonal, el miedo es uno de los factores que más limita la posibilidad de iniciar un cambio, dado que el cambio por su naturaleza es una situación que provoca incertidumbre y además, implica cierto riesgo, que a veces los estudiantes y profesores en servicio no están dispuestos a enfrentar. En el caso particular de los estudiantes en práctica profesional, la falta de conocimiento de los estudiantes y las creencias que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje durante la trayectoria

escolar- constituyen lo conocido y seguro-, lo que les impiden pensar en nuevas formas de enseñar o pensar la clase.

A nivel de la institución escolar, la actitud del profesor guía hacia el cambio, la escasa autonomía y la falta de tiempo son los principales obstáculos que los estudiantes enfrentan para concretar cambios. Por su parte, en la universidad, las formas de evaluación desincentivan la innovación y el cambio y además, el insuficiente dominio de los contenidos disciplinares que logran estudiantes, los insta a enseñar del modo tradicional, en lugar de idear otras formas de enseñanza que exigen un mayor manejo disciplinar.

Ámbitos de reconstrucción de significados y de cambio

Esta investigación profundizó en el conocimiento de los ámbitos en que se producen procesos de reconstrucción de significados y acciones docentes en los estudiantes del curso de Práctica Profesional. En general, el área en que se experimentó un mayor cambio fue el ámbito didáctico, le sigue el área de la identidad profesional y en menor grado, se resinificaron elementos del área pedagógica.

Los procesos de reconstrucción en el campo didáctico se refieren principalmente al cambio de concepción de la planificación de clases, la gestión de los contenidos disciplinares, la centralidad de acción didáctica y el rol de profesores y estudiantes durante la clase.

La planificación pasa de ser concebida como un instrumento prescriptivo a uno flexible que orienta la acción del profesor. Por su parte, los profesores en servicio reconocieron, también, este cambio de concepción de la planificación a lo largo de los años de ejercicio profesional. Este hallazgo, es particularmente importante, dado que denota que un enfoque reflexivo de las asignaturas de prácticas cataliza procesos de desarrollo profesional.

Otro aspecto didáctico que cambia se refiere a la selección y tratamiento de los contenidos disciplinares. Los estudiantes inicialmente comparten la idea de tratar la totalidad de los contenidos disciplinares, independiente de los resultados de aprendizaje que se obtengan.

Posteriormente, la mayoría cuestiona esta medida institucional y optan por profundizar en algunos contenidos conforme a las necesidades e intereses del estudiantado.

El análisis de videos de clase visibilizó la centralidad del profesor en las clases y estimuló un cambio asociado a una mayor vinculación entre el profesor y los estudiantes. Esto se debió producto del enfoque reflexivo con que se realizó esta asignatura de práctica profesional. Se aprecia nuevamente que los procesos de reflexión docente en el curso de la práctica profesional, aceleran cambios que los profesores en servicio experimentan a través de su práctica laboral.

Uno de los cambios más relevantes del campo didáctico correspondió a la consolidación del propio estilo de enseñanza. La observación de los videos de clase evidenció la tendencia a imitar el modelo de enseñanza del profesor guía y la necesidad de idear su propio estilo de enseñanza. La investigación permitió comprender que esto se debe al enfoque de enseñanza universitaria que refuerza la reproducción de prácticas y también, a la baja autonomía que tienen los estudiantes en los centros mientras desarrollan su práctica profesional.

Por otra parte, en el ámbito de la identidad profesional, los estudiantes reconocen que transitan desde “sentirse estudiantes” a “sentirse profesor”, siendo esto mediado por el lenguaje y la percepción de mayor autoridad frente a los estudiantes. Además, se percibió que el fortalecimiento de su autoridad profesional se vincula con el nivel de autonomía y ésta a su vez, fortalece la identidad profesional.

En el área pedagógica, comienzan a reconocerse como formador de personas, en lugar de sentirse especialistas del área de la biología. La investigación permitió comprender que los procesos de reflexión, los llevó resignificar su rol de formador de personas. En el contexto anterior, tiene importancia la relación pedagógica que se establece el profesor con sus estudiantes. Además, experimentan que en los liceos más vulnerables, la calidad de la relación que se establece con los estudiantes es clave para mejorar los resultados de aprendizajes.

Considerando el análisis anterior, se puede afirmar que las condiciones institucionales son claves tanto para promover o desincentivar el cambio docente en el futuro profesor. Estas condiciones se relacionan con “poder” concretar un cambio a nivel de los centros de práctica. Se observa que ambas instituciones deben trabajar colaborativamente para generar condiciones que favorezcan una mayor disposición al cambio en los egresados de pedagogía y mayores condiciones que refuercen el cambio en los escenarios laborales.

Derivaciones prácticas

A continuación, se describe la aplicación de los principales resultados del estudio y un conjunto de derivaciones para el ámbito de la formación inicial de profesores.

Derivaciones de la noción y causa de la Reflexión

Dado que la gran mayoría de los actores conciben la reflexión como un proceso de autoevaluación, se debería evaluar la racionalidad que fundamenta el plan de estudio, a fin de que ésta no se constituya en el principal obstáculo para lograr un nivel mayor de reflexión docente en los futuros profesores.

La causa de la reflexión se explica a través del concepto de “desequilibrio técnico, práctico o crítico” que articula elementos cognitivos y afectivos, mediados por la racionalidad de la acción educativa que explica la generación de reflexión docente. Este concepto, podría fundamentar el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje que estimulen la experiencia reflexiva a partir de desequilibrios específicos conforme a los resultados de la investigación.

Derivaciones de los factores facilitadores de la reflexión

Se reconoce que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo es un dispositivo que estimula la reflexión docente en los estudiantes de pedagogía y podría recomendarse su uso, tanto para los estudiantes en formación como para el análisis de la práctica en profesores en servicio.

Además, el concepto de “reflexión espejo” fundamentaría, la utilización de este recurso para estimular una experiencia de reflexividad. Así mismo, los resultados del estudio demuestran la pertinencia de desarrollar análisis de clases entre compañeros, reconociendo que éstos se pueden constituir en mediadores de una experiencia reflexiva.

Por otra parte, se reconoció que la diversidad de contextos educativos estimula el “desequilibrio” que da origen a la reflexión, entonces, se recomienda diversificar los centros de práctica docente, incrementar el tiempo de permanencia de los estudiantes de pedagogía en los centros de práctica para fortalecer el vínculo pedagógico y de este modo, promover una mayor reflexión de carácter deliberativa.

Igualmente, dado que se observó que los pares tienen una mayor influencia en la experiencia de reflexión, se recomienda la constitución de grupos de análisis reflexivo de clases entre pares como parte de las actividades curriculares en la universidad. Además, se recomienda capacitar a los supervisores en el uso de la pregunta como dispositivo para estimular procesos de reflexión, en lugar de limitar la supervisión a un proceso de retroalimentación de la actuación docente.

Por otra parte, dado que se evidenció como las condiciones interinstitucionales obstaculizan la reflexión docente, se debería desarrollar una intervención en este ámbito que contara con la colaboración con los centros de práctica, a fin de potenciar, aquellos factores que promueven una experiencia reflexiva en el futuro profesor.

Derivaciones de los facilitadores y obstaculizadores del cambio

Ya que a nivel personal la disposición a reflexionar favorece el cambio y el miedo lo obstaculiza, se recomienda a los centros de formación de profesores trabajar la reflexión docente de forma sistemática y mejorar la apropiación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos en los futuros profesores, a fin de fortalecer la confianza básica que se requiere para idear y concretar cambios educativos en el aula.

Por otra parte, los resultados de la investigación permiten comprender que las características de la cultura escolar y las instituciones formadoras evidencian una racionalidad técnica que obstaculiza el cambio y la innovación docente. En este contexto, si se quiere estimular la disposición al cambio, se deberían trabajar en este aspecto de modo colaborativo entre la universidad y la institución escolar.

Derivaciones de la reconstrucción de significados y del cambio docente

A partir de los procesos de resignificación que los estudiantes experimentaron en el ámbito didáctico, se sugieren cuatro estrategias para potenciar cambios en ésta área:

- Trabajar en la planificación de las clases desde una perspectiva reflexiva y no solamente de un modo instrumental, es decir, como medio de control del logro de objetivos.
- Incorporar el hábito de observar se clases, a fin de monitorear que el foco sea el aprendizaje y que el estudiantes tenga un rol activo en esta instancia de aprendizaje.
- Estimular el desarrollo de su propio estilo de enseñanza, consensuado con el profesor guía espacios para la experimentación e indagación didáctica.
- Estimular la autonomía del estudiante, consensuando con el profesor guía oportunidades de tomar decisiones respecto de la planificación y la gestión del aula

A partir de la reconstrucción de significados en el ámbito pedagógico, se sugiere dos estrategias que sirven para potenciar fortalecimiento de la identidad docente en la formación práctica de los estudiantes:

- Estimular la reflexión sobre los proceso de formación en función de las características de los estudiantes y su contexto, promoviendo la toma de conciencia respecto de las implicancias de las prácticas docentes desde la perspectiva social, cultural y política.
- Estimular debate sobre la condición de especialista o de formador del profesor, tanto entre los profesores en servicio como entre los profesores en formación, a fin de estimular procesos de fortalecimiento de la identidad docente.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque el enfoque metodológico presenta conveniencias, también presenta límites. Al respecto cabe señalar que en esta investigación se optó por un estudio de caso instrumental, dado que el interés no fue el caso en sí mismo, sino un problema de orden interpretativo orientado a lograr un mayor entendimiento sobre cómo la experiencia de reflexión durante la formación inicial de profesores. En ese contexto, una limitación del diseño de la investigación fue seleccionar un estudio de caso único, lo que restringió procesos de comparación para proponer una generalización naturalista y/o inductiva.

Por otra parte, no se logró desarrollar un suficiente muestreo teórico en el caso de los profesores universitarios, dado que la carrera estudiada es pequeña y no se cuenta con una gran cantidad de profesores que trabajen en el ámbito de la formación práctica. Esto constituyó una limitación, porque no se ha podido profundizar en la visión de los académicos respecto de las condiciones en que se produce la reflexión docente según una mayor diversidad de criterios de selección.

Respecto de la evidencia de un aumento de la reflexión docente, se debe reconocer que se trata de la percepción de los participante y por ello, se debe recordar que el concepto era poco preciso, especialmente, al inicio de la investigación en que lo que predominaba una noción de autoevaluación. De ahí, la importancia de trabajar en estudios que permitan aclarar metodológicamente como se accede a este proceso interno en contextos de formación inicial en este caso de profesores.

Asimismo, no se logró suficiente evidencia para establecer si los cambios descritos por los estudiantes son producto de la asignatura Práctica Profesional desarrollada con un enfoque reflexivo u obedece a las características de la asignatura de carácter habilitante de la profesión. Se requiere ser profundizado a través de mayor investigación.

La discusión del estudio estuvo limitada por los escasos estudios a nivel nacional sobre la reflexión docente, las condiciones favorecedoras y los factores obstaculizadores de este proceso. En síntesis, no se ha encontrado un cuerpo de conocimiento ampliamente desarrollado desde cual discutir los hallazgos del estudio.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En el transcurso de esta investigación se vislumbraron temas que sobrepasaron los objetivos del estudio y que son susceptibles de abordarse mediante otras investigaciones.

Dado que esta investigación se limitó al estudio de un caso- el programa de formación de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales-, se podría desarrollar un estudio de caso con participación de estudiantes de diferentes carreras de pedagogía, con el propósito de desarrollar una indagación más amplia respecto de la experiencia reflexiva. Con este propósito propongo llevar a cabo un diseño de caso múltiple con un diseño de estudio de casos comparativo.

Igualmente, se podría desarrollar un estudio de caso con un diseño múltiple bajo un enfoque de integración de métodos cualitativos-cuantitativos, con la participación de investigadores con distintas formación disciplinar, a fin de observar la experiencia de la reflexión docente durante la formación inicial y en los profesores en ejercicio, desde distintas perspectivas epistemológicas, disciplinares y metodológicas.

Dado que se estudió la experiencia de reflexión en estudiantes que estaban culminando su proceso de formación docente, sería interesante desarrollar un estudio de seguimiento de estos egresados, a fin de explorar cuál fue el impacto de la experiencia reflexiva vivida al final de la formación sobre el aprendizaje de los primeros años de ejercicio profesional.

Además, se podría desarrollar un estudio para observar qué impacto tiene el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) con estudiantes que desarrollan por primera vez clases en aulas reales, en el contexto de sus prácticas pedagógicas en la etapa inicial de su formación docente. Igualmente, se podría investigar el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR) con profesores en servicio, a fin de comparar la experiencia de reflexión que promueve el dispositivo entre profesores en servicio y estudiantes en formación inicial docente.

Finalmente, dado que se develó que condiciones favorecedoras y obstaculizadores de la reflexión y del cambio obedecen a factores interinstitucionales, se desarrollará una investigación acción –bajo modelo de trabajo colaborativo- que potencie los factores facilitadores de la reflexión y minimice los factores obstaculizadores de la reflexión y el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca V., Castaño J., Barahona C. (Noviembre, 2003). Evaluación de las competencias profesionales desarrolladas durante el proceso de formación de las prácticas tempranas y práctica profesional de los alumnos de la carrera de educación Básica y Educación Media en la universidad de Playa Ancha. Presentación al Congreso ENIN 2003. Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación, Valparaíso.
- Adnum, A. (July, 2012). Developing a framework for pre-service teacher reflective practice. Presentation in ATEA 2012 Conference Proceedings.
- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *Formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Como hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alliaud, A., Duschatzky, L. (Ed). (1992/1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes : Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1:7-26.
- Anijovich, A., Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente. Argentina*: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica* (2ª Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

- Argyris, C. y Schon, D. (1978). *Organization learning*. Massachusetts: Addinon-Wesley.
- Avalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 14, 13-50.
- Avalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, nº 2, 2007. pp. 77-99
- Avalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y Control. *Estudios Pedagógicos*, Vol. Número Especial 1: 11-28.
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores: tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*. Nº49: 9-22.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

- Beas, J. Gómez y P. Thomsen. (2008)¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En: Cornejo, J. & Fuentealba, R. (ed). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* pp. 113-140. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature. *Review Literature And Arts Of The America*.
- Benard, S. (2010). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Aguas Calientes.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*, 4º edición. Madrid: La Muralla.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (Ed). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Briones, G. (1999). *Filosofía y teorías de las ciencias sociales. Dilemas y propuestas para su construcción*. Santiago: Dolmen.
- Briones, G. (2009). *Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México: Trillas.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, f. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, C. M. De, & Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica educativa. *Revista de Teoría Y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 14, 139–166.

- Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes (107-149). Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A., Alfonso, I. y Foresi, M. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación Acción en la formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, P. C., Carvajal, C. A., Alfaro, A. B., Puentes, G. E., & Varas, J. J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573–591.
- Chacón, M. y González, A. (2008). La enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, Vol. 12 N° 41, 277-287.
- Chacón Corzo, M. A. (2007). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral.
- Cisterna, F. (1994). Metacognición. Aproximaciones Teórico-Prácticas. *Horizontes Educativos*, 10, 27–36.
- Cisternas, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14(19):61-71.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. *Thousand Oaks*; London; New Delhi: Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coller X. (2005). *Estudio de casos*. 2º Edición. Madrid: Centro de Investigaciones
- Contreras, C., Cuevas, M., González, M y Lizama, K. (2013). Prácticas progresivas en la carrera de pedagogía en educación media en biología y ciencias naturales de la UCSC: un estudio de caso sobre las expectativas de quienes participan en su desarrollo (Tesis Licenciatura). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Ed.). (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(julio), 343–373.
- Cornejo, J. y A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Correa, E. (2009) El supervisor de prácticas. Recursos para la supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*. Vols. 44-45, 2009. pp 237-254.

- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77–95.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos Metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XL, Número Especial 1:71-86.
- Cox, C. (2012). Políticas y políticas educacionales en Chile 1990- 2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21, N° 1, 13-43.
- Cox, C., Meckes, L., Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47, 205-245.
- Creswell, J. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixes methods approaches* (3° ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London; Thousand Oaks; New Dehli: Sage.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000) authentic assessment of teaching in context. *Teaching & Teacher Education*, 16, 523–545.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- Del Mastro, Cristina y Carles Monereo (2014), “Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. V, núm. 13, pp. 3-20,
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1997). *Métodos y Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Editorial Lapor.
- Del Río, M., Lagos, C., Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, vol.37, N° 1, 149-166.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Donoso, M. M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación Educativa. *Horizontes Educativos*, 10(1), 71–76.
- Dyson, A. & Milkward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

- Elliot, J. (2000). *La investigación Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erazo, S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educador y Educadores*. vol.12 no.2.
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*. 33(133), 114–133.
- Evely, G. y Mitchell, J. (1989). *Critical incidents stress management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, Chevron.
- Farías, G., y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(44), 141–162.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reserberations. *Educational Researcher*. Vol.32, N°3, 16-25.
- Fernández, J., Elórtegui, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y el perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias Naturales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 17, N°1. Pp. 101-112.
- Ferraro, J. (2000). *Reflective practice and professional development*. ERIC.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México DF: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fullan, M. (2002/2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En: M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: LOM.
- Galaz, A. y Fuentealba, R. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales. En: Cornejo y Fuentealba (Eds), (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿Qué las hace eficaces?* (pp.141-168). Santiago: Ediciones UCSH.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?, *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 89–107
- Galaz, A., Fuentealba R., Cornejo, J., Padilla, A. (2011). Estrategias Reflexivas. *En la formación de profesores y de formadores de profesores*. Santiago: Grafica Lom.
- García Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores, *Docencia* 43, Julio.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos n investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1968). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio, *Revista Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43, 271–283.

- González, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic, controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Third ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*. Vol.35, n.2, pp. 243-260.
- Grundy, S. (1987). *Producto praxis del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Hass, V. (2012). Una aproximación a las características personales del mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de educación Básica de la Pontificia Universidad católica de Valparaíso. Presentación en el III Congreso internacional sobre profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docencia. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
- Hatton, N. y Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hernando, G. (2009). Introducción La noción de enseñanza reflexiva es una de esas ideas que de tanto. *Cuadernos de Educación*, VII, 103–114.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL, 127–143.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Husu, J., Toom, A., y Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice*. Vol.9 N° 1, pp. 37-51.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (Ed.) (2011). *Aprender de Finlandia. La propuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2001). A Reflection on Reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68, 83–101.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. y Fuentealba, R. (2005). La investigación acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica

profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, N°2, 137-143.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.

Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Latorre, M. (2003). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36(2) pp: 58-72

Latorre, M. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores? *Revista Española de Pedagogía*, (232), 553-568.

Liston D. y Zeichner K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

López, S., y Weiss, E. (2007). *Una mirada diferente a las prácticas*. *Investigaciones Educativas*, 12, 1329–1356.

López-Vargas, B. I., y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación Educadores*, Universidad de La Sabana, 13(2), 275–291.

Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I. (2011) ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios? Informe FONIDE N° 511015.

Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprenden a enseñar?* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- McEwan, h. y Egan, E. (1998). *Las Narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. (1999). *La pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.
- Medina, J. (2001). *Proyecto docente*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Medina Moya, J. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Medina, J. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto y Contexto Enfermería*, 15(2), 303–311.
- Mezirow, J. (1991). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2006). *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2010). *Carrera profesional docente. Un desafío para Chile*. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación (2012a). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2012b). *Orientaciones para la formulación de los convenios de desempeño*. Santiago, Chile.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En: Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp.113-140). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez
- Molina, E. C., Chaubet, P. y Collin, S. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 71–86.
- Montecinos, C. (2010). El impacto de la formación Práctica en el aprender a enseñar. Fondecyt N° 1070807. Santiago, Chile.
- Montecinos, C., Barrios, C., Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacias de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, vol.50, n,°2, 96-122.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. Y Maldonado, F. (2012). ¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, vol. 6, N°1, 37-59.
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2012) Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. Presentación en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción Profesional a la Docencia. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.

- Montero L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: HomoSapiens.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4), 191-200.
- Muñoz, D. R. (1993). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV, 95-112.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una Identidad Profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171
- Nocetti, A. (2005) Prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades Chilenas desde la perspectiva de sus actores. *Visiones de la educación* 8: 109- 119.
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005) Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en Universidades Chilenas. En: *Aportes de la Investigación a la Práctica educativa. Selección de investigaciones presentadas al Enin, 2005*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2010). *Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973*. Santiago: Revista Docencia.
- OCDE (2004), Revisión de Políticas Nacionales Educación, Chile. Consultado en: <http://www.facso.uchile.cl/pdf>
- OCDE (2009), Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Terciaria en Chile 2009, OCDE Publishing, doi: 10.1787/9789264051386-en.

- OCDE (2011), Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile, OCDE, Publishing- <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>.
- OCDE (2013), El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013, OCDE Publishing- <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191693-es>.
- Organización de Estados Iberoamericanos, 2010. Percepciones en torno al rol y a las competencias del profesor guía por parte de los actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana. Santiago de Chile: OEL.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Ed.). (2005/2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias (2ª Reimpresión)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay L. y Wagner, M. (2010). Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 222-263). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010a). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.
- Pérez Gómez, A. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 731-742.

- Pavié Nova, A. (2012). Caracterización de la Formación Inicial Docente en Chile. *Revista Líder*, 20, 199-219.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 265-304). México: Fondo de Cultura Económica.
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284–292.
- Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Porlán, R. (1999). Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 276. España.
- Postic, M. y Ketele, J. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49.
- Prieto, L. (2008). *El hombre y el animal: nuevas fronteras de la antropología*. Madrid: BAC.
- Pruzzo, V. (2005). Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción. *Revista Praxis Educativa*, 9(9), 50–61.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, N°9, 653-667.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117-154.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de la calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Fundación Horreum Fundazioa.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education*, 13, 71-91.
- Sacristán, G. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A., Duschatzky, L. (Comp.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.113- 144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sanmamed, M. G., y Abeledo, E. J. F. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354, 47-70.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas En: Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A., Alfonso, I. y Foresi, M. (2009/2012). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (15-43). Argentina: Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar el oficio de aprender*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Prometeo.

Sayago Q., Zoraida B., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schulmeyer, A. (2011). El estado de la evaluación docente en trece países de América Latina. Programa de promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Disponible en <http://www.preal.org/archivos/>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, N° 294, p.275-300.

Solís, C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.

- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, March, 37-44.
- Stake, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). España: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1989). *La investigación como base de la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría Fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica Reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, Vol. 10 N°33, pp: 269- 273.
- Tardif M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teregi, F. (2007). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos, N°50, *PREAL*.
- Trinidad, A., Carrero V. y Soriano R. (2006). *La teoría fundamentada. Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos. España: CIS.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing Professional judgement*. London: Routledge.

- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 207-2022.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. España: CIS.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, N°3, pp. 205-208.
- Van Manen, M. (1998/2010). *El tacto en la enseñanza (3ª Reimpresión)*. Madrid: Paidós Educador.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Zabalza, A. (2005) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1998). Formando profesores reflexivos. En Alliaud, A., Duschatzky, L. (Comp.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.263- 297). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zeichner, K. y Listón, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (p. 506 532) Madrid: Ed. AKAL.

Zepeda, P. (2009). Tipo de racionalidad y reflexión que se encuentra en la base de la construcción del saber pedagógico en profesores de enseñanza media de dos liceos municipales (Tesis Magister). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

