

## Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile<sup>1</sup>

*Teachers' reflection facilitators on the context of professional practice developed on vulnerable school settings from Concepción, Chile*

*Facilitadores de professores para a reflexão prática profissional nas escolas vulneráveis Concepción, Chile*

ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA

*Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*

**RESUMEN** En Chile, la política pública está promoviendo la incorporación del componente reflexivo como mecanismo de profesionalización temprana en futuros profesores. Sin embargo, la formación continúa acentuando una epistemología que refuerza la aplicación de la teoría en la práctica y los egresados reconocen escasas oportunidades para aprender a reflexionar y pensar de modo crítico. Dado lo anterior, resulta importante estudiar cuáles son los factores que favorecen la reflexión en el contexto de la práctica profesional. Se optó por desarrollar un estudio interpretativo, en particular un estudio de caso. Los informantes fueron estudiantes de pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, seleccionados mediante muestreo teórico. Se desarrollaron entrevistas en profundidad y *focus group* que se sometieron a un análisis de contenido desde una perspectiva hermenéutica. Se reconocieron factores facilitadores de la reflexión en el ámbito interpersonal, en la institución escolar y en la institución formadora. Se concluyó que se debe fortale-

---

1. Los resultados que se presentan a continuación forman parte de la Investigación desarrollada en el contexto del programa de Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

cer la vocación docente y la vinculación con el estudiantado. Se debería estimular el reconocimiento del aula como espacio para deliberar y aprender desde y sobre la experiencia. También, se debería intervenir en la universidad, dado que los obstaculizadores de la reflexión predominan en este ámbito.

**PALABRAS CLAVE** Formación inicial, reflexión docente, facilitadores de la reflexión.

**ABSTRACT** In Chile, the current public policy promotes the incorporation of reflective component as an early professionalization mechanism. However, professional development emphasizing an epistemology that reinforces the application of theory in practice and graduated pedagogy professionals acknowledged little opportunity to learn to reflect and think critically. Given this, becomes relevant to study the factors that may favor an experience of reflection based on the professional practice context. It was decided to develop an interpretive study, specifically a case study. The study informants were students from pedagogy on biology and natural sciences, selected by theoretical sampling. In-depth interviews and focus group were developed and a content analysis was conducted from a hermeneutic perspective. Factors that promote reflection on an interpersonal level were recognized at the school and the training institution. It was concluded that it is necessary to strengthen the teaching vocation and relationship with the students. Within the school, becomes relevant to promote the classroom as a place to discuss and learn, from and about the experience. Finally, the training institution should play an active role, since the hindering of reflection factors prevail over the facilitators of teaching reflection.

**KEYWORDS** Initial formation, teaching reflection, reflection facilitators.

**RESUMO** Em política pública Chile atualmente ele está a promover a incorporação da componente reflexiva como uma profissionalização precoce. No entanto, a formação contínua enfatizando uma epistemologia que reforça a aplicação da teoria na prática e pedagogia graduados reconheceu pouca oportunidade de aprender a refletir e pensar criticamente. Diante disso, é importante estudar os fatores que favorecem uma experiência de reflexão no contexto da prática profissional são. Decidiu-se desenvolver um estudo interpretativo, incluindo um estudo de caso. Os informantes eram professores-alunos em biologia e ciências naturais, selecionados por amostragem teórica. Entrevistas em profundidade foram desenvolvidos e grupo focal e uma análise de conteúdo foi realizada a partir de uma perspectiva hermenêutica. Fatores facilitadores da reflexão sobre o nível interpessoal, na es-

cola e na instituição de formação reconhecido. Concluiu-se que ele deve reforçar a vocação de ensino e de relacionamento com os alunos. Na escola, ele deve estimular o reconhecimento da sala de aula como um lugar para discutir e aprender com e sobre a experiência e, finalmente, a instituição de formação deveria intervir nesta área, uma vez que o bloqueamento de reflexão prevalecer sobre os facilitadores deste.

**PALAVRAS-CHAVE** Formação inicial, reflexão docente, facilitadores de reflexão.

## 1. Introducción

En Chile, las instituciones formadoras no cumplen totalmente con los estándares propuestos a nivel nacional para la formación inicial de profesores (Ministerio de Educación, 2005; 2006; OCDE, 2009). La formación inicial es deficiente, dado que el futuro profesor no se siente capaz de problematizar, reflexionar y construir conocimiento a partir de la propia experiencia (Kolb, 1984; Ávalos, 2002; Perrenoud, 2004).

Frente a lo anterior, el Ministerio de Educación (Mineduc) promueve el componente reflexivo como un mecanismo de mejoramiento permanente de la práctica y, además, como una estrategia para estimular la profesionalización temprana en la formación inicial del profesorado. En consecuencia, varios documentos ministeriales explicitan la importancia de este componente (Mineduc, 2003; 2012). Por otro lado, es necesario subrayar que hoy varios autores reconocen la importancia de formar profesionales reflexivos, especialmente, en el campo de la enseñanza. A continuación, se presentan algunos argumentos que fundamentan esta opción.

Perrenoud (2004) ofrece diez razones que justifican la formación reflexiva de los profesores, destacando que la reflexión «favorece la construcción de saberes a partir de la 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» (46). Barcena (2005) retoma las ideas de Schön para destacar la importancia de trabajar la práctica reflexiva en la formación de los profesores, destacando el carácter reflexivo de ciertas profesiones. Tal es el caso de las carreras de educación, «en las que no parece viable la aplicación total del modelo de racionalidad tecnológica» (170). Esto, porque la práctica del docente se caracteriza por ser incierta, singular y, muchas veces, está supeditada por conflictos de valores e intereses.

Se suman a lo anterior los resultados de investigaciones que muestran que la experiencia reflexiva durante la formación inicial determina una mayor disposición a cambiar y mejorar la práctica docente (Tallaferro, 2006; Correa, 2011). Por consiguiente, si se quiere contar con profesores reflexivos, se deberían generar las condiciones para que los estudiantes de pedagogía tengan experiencias de reflexión docente durante su formación profesional.

Aunque Chile adhiere a lo anterior, se percibe una falta de evidencia de práctica reflexiva. Además, se duda respecto de la idoneidad de los formadores en este ámbito (Liston y Zeichner, 1993; Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2010; Russel, 2012). Así, surge el interés de explorar cuáles son los factores facilitadores de la reflexión, siendo el principal objetivo de este estudio: Develar los factores que estimulan la reflexión docente en estudiantes de pedagogía que desarrollan su práctica profesional en establecimientos vulnerables en la provincia de Concepción.

## 2. Método

Conforme a los objetivos de la investigación, se desarrolló un estudio interpretativo (Sandín, 2003), en específico, un estudio de caso intrínseco (Stake, 2013). La muestra está conformada por estudiantes de la asignatura de Práctica Profesional y los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo teórico. Se utilizó como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada (Valles, 2009) y como técnica el *focus group*. Los datos textuales fueron analizados mediante análisis de contenido y apoyado por el programa Atlas-ti 7.0. Para asegurar la calidad de la investigación se desarrolló una triangulación de técnicas. Cabe mencionar que se aseguró la confidencialidad reemplazando el nombre de los estudiantes por un código.

## 3. Resultados

Conforme al análisis de contenido desarrollado, en primer lugar se realizó una reducción de los datos mediante un proceso de codificación. Dado que se utilizó el programa Atlas-ti, se obtuvo una tabla con la frecuencia de las citas en que estaban presentes los códigos identificados. A continuación, en la tabla 1 se observan los códigos y su descripción conceptual. Además, se advierte que los facilitadores de la reflexión se sitúan en el ámbito interpersonal, en la institución formadora y la institución escolar.

**Tabla 1.** Factores facilitadores de la reflexión docente.

CATEGORÍA: Facilitadores de la Reflexión		
Código	Descripción	Frecuencia
FAR_VI	<b>Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video individual.</b> Reconocimiento del análisis de video como estimulador de la reflexión docente.	44
FAR_VP	<b>Facilitador de la reflexión docente_ análisis de video entre pares.</b> Reconocimiento del análisis de video entre compañeros como estimulador de la reflexión docente.	42
FAR_DC	<b>Facilitador de la reflexión docente_ diálogo con compañeros.</b> Reconocimiento del diálogo interno como estimulador de la reflexión docente.	31
FAR_CO	<b>Facilitador de la reflexión docente_ diversidad de contextos.</b> Reconocimiento de la reflexión docente cuando se diversifican los escenarios y niveles educativos en la práctica.	10
FAR_VU	<b>Facilitador de la reflexión docente_ contextos vulnerables.</b> Reconocimiento del aumento de la reflexión docente en contextos vulnerables.	12
FAR_VI	<b>Facilitador de la reflexión docente_ vinculación con estudiantes.</b> Reconocimiento de que el compromiso con los estudiantes estimula la reflexión docente.	21
FAR_RE	<b>Facilitador de la reflexión docente_ observación de la reacción de los estudiantes.</b> Reconocimiento de que la observación de la reacción de los estudiantes en clase estimula la reflexión docente.	21
FAR_FA	<b>Facilitador de la reflexión docente_ fracaso de las actividades.</b> Reconocimiento de que el fracaso de las actividades planificadas para la clase estimula la reflexión docente.	25
FAR_VO	<b>Facilitador de la reflexión docente_ vocación docente.</b> Reconocimiento de que la vocación docente estimula la reflexión docente.	25
Total		210

Fuente: Elaboración propia en base a Unidad Hermenéutica Prácticas Profesionales, 2014.

En base a lo observado anteriormente, en la tabla 2 se propone una tipología de facilitadores para la reflexión docente.

En síntesis, la categoría en adelante denominada *Factores facilitadores de la reflexión docente* recoge la experiencia de los estudiantes de pedagogía en relación a aquellos aspectos que predisponen hacia la reflexión en el contexto de la práctica profesional y que pueden clasificarse según el ámbito en que se presentan.

**Tabla 2.** Tipos de factores facilitadores de la reflexión docente.

Cat.	Subcateg.	Ejemplo de citas	Frec.
Ámbito Interpersonal	Factor Afectivo/ Interpersonal		
	Vocación docente	(...) 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 (...) E-1. 2012 EST1.rtf - 3:41	25
	Vinculación con los estudiantes	(...) Como me interesan los estudiantes, estoy más comprometida con el aprendizaje de ellos, uno reflexiona mucho en cómo mejorar sus aprendizajes. Eso mueve a repensar en lo que hago. Creo que la vinculación con ellos lo que me ha llevado a reflexionar más (...) EST2-4. EST3.rtf -2:39	21
Ámbito 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 (...) EST4.rtf- 3:45	21
	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 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 (...) EST5.rtf -2:96	25
Ámbito Contextual	Factor Contextual		
	Diversidad de contextos	(...) 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 (...) Focus Group 2.docx - 56:23	10
	Contextos vulnerables	(...) 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 sólo las estrategias para que el estudiante aprenda (...) E6 EST6 rtf - 13:26	12
Ámbito Institución Universitaria	Factor metodológico		
	Análisis individual de videos	(...) 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 (...) Focus Group2- rtf - 7:70	44
	Análisis de video entre pares	(...) Yo creo que reflexioné más con el vídeo 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 (...) EST7.rtf 8:34	44
	Diálogo con los pares	(...) el diálogo entre nosotras estimula la reflexión, ya que nosotras interactuemos y damos nuestra opinión, confirmando si está bien lo que estamos observando y así, como que estimuló la reflexión. (...).EST8.rtf - 5:10	31
Total citas			210

Fuente: Elaboración propia en base a Unidad Hermenéutica Prácticas Profesionales, 2014.

### 3.1. Dimensión interpersonal

El ejercicio de la profesión docente implica el establecimiento de relaciones con otros sujetos y, en dicho contexto, se develó un facilitador de la reflexión que se denominó «Factor Afectivo/Interpersonal», el que está formado a su vez por dos subcategorías: *Vocación docente* y *Vinculación con los estudiantes*.

#### *Categoría Factor afectivo/interpersonal*

Es importante subrayar que esta categoría se relaciona con la identidad profesional y, también, con la relación pedagógica que establece el profesor con el estudiantado. Por consiguiente, tal relación determina ciertos procesos de deliberación y reflexión docente.

#### *Subcategoría Vocación docente*

A nivel personal, los estudiantes manifestaron que uno de los factores que predispone a la reflexión es la vocación docente. Cuando valoran y se sienten comprometidos con la profesión, tienden a pensar y reflexionar más sobre el significado que subyace a la tarea profesional. Por lo tanto, la falta de vocación produce lo contrario. Los profesores se muestran indiferentes y se limitan a repetir rutinas de curso en curso. Así, ellos no experimentarían el desequilibrio ante situaciones de desconcierto, que constituye la base de la respuesta emocional que genera la reflexión docente.

#### *Subcategoría Vinculación con los estudiantes*

Otro facilitador de la reflexión fue la relación de implicación entre el practicante y el estudiantado. Así, se entendió que la vinculación diversifica los aspectos de la práctica que provocan desconcierto o inconformidad. Por consiguiente, se desencadena el examen de la propia actuación en función de las características y necesidades de los estudiantes, acentuándose la deliberación. Igualmente, se observó que la vinculación depende del tiempo de permanencia en el centro de práctica y de las interacciones fuera de la sala de clases. En la medida que se conoce más al estudiantado, se incrementan los dilemas y, también, los procesos de reflexión pedagógica de carácter práctica o deliberativa.

Cabe subrayar que el valor de la co-ocurrencia fue de 0,33 para la relación entre la disposición a reflexionar, la valoración de la relación pedagógica y la vinculación con los estudiantes. Este hallazgo reafirma la importancia de reforzar la dimensión interpersonal como factor que potencia la reflexión docente.

### 3.2. Ámbito institución escolar

La institución escolar constituye un espacio de aprendizaje de la profesión, especialmente cuando se tienen oportunidades para reflexionar. En esta perspectiva, se identificaron dos factores que estimulan la reflexión: Factor de Resultados y Factor de Contexto.

#### *Categoría Factor de resultados*

Se denominó «Factor de Resultados» a los aspectos que se relacionan con la respuesta y/o reacción de los estudiantes frente a la acción profesional del practicante. Cabe subrayar que estos factores se relacionan con la reflexión que emerge durante la acción docente en la clase.

#### *Subcategoría Reacción de los estudiantes*

Los practicantes reconocieron que, en comparación con otras asignaturas de prácticas, ellos estaban más atentos a la reacción de los estudiantes durante la clase, lo que desencadenó cierto «desequilibrio o incomodidad», que dio origen al cuestionamiento de su propia acción docente. Además, señalan que esto, en ocasiones, motivó la necesidad de un cambio inmediato durante la clase y que este tipo de «desequilibrio» se acentuó mientras desarrollaban sus clases. Así, la percepción de desinterés del estudiantado puso en cuestionamiento el propio desempeño y la efectividad de la planificación de la clase. Pareciera que la observación de videos acentuó la atención sobre lo que sucedía mientras hacían sus clases.

#### *Subcategoría Fracaso de las actividades en el aula*

Los datos mostraron que todos los practicantes reconocieron que cuando fracasan las actividades se produce la reflexión, siendo uno de los factores más mencionados. Así, se constituyó en una de las condiciones más importantes para la generación de cuestionamientos y/o dudas sobre la calidad de su desempeño docente. Es relevante subrayar que el factor anterior no sólo estimuló la reflexión docente, sino también evidenció un cambio en la mirada de los estudiantes. Esto debido a que los practicantes dejan de «examinar su propia actuación» y comienzan a «examinar los resultados de su quehacer desde una perspectiva interpersonal». Se puede presumir que esto se relaciona con el enfoque reflexivo de la Práctica Profesional, que se fundamentó en el análisis de videos de clases, lo que incrementó la conciencia del aula como espacio de interacción social.



Se observó un valor de co-ocurrencia igual a 0,30 entre «el fracaso de las actividades», «diversidad de contextos de centros de práctica» y el «cambio de identidad» referido a «dejarse de ver como especialista y pasar a concebirse como formador de personas». Además, se observó asociación entre el «contexto vulnerable» y «el aumento de la reflexión pedagógica» y «su valoración».

#### *Categoría Factor de contexto*

Esta categoría se refiere a las características del contexto en que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales y que, según su perspectiva, estimulan la reflexión docente.

#### *Subcategoría Diversidad de contextos*

Cuando el estudiante en práctica se enfrenta al desafío de hacer clases en diversos escenarios educativos, aumenta la reflexión docente porque cada escuela plantea distintos desafíos, que exigen diferentes respuestas, adaptaciones y conocimientos profesionales. En tal sentido, los practicantes valoraron positivamente la posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas en distintos contextos educativos. Los estudiantes notan que se estimula la reflexión y, también, se desarrollan habilidades para cambiar y adaptarse a nuevas circunstancias, estimulando el aprendizaje profesional desde la experiencia.

#### *Subcategoría Contextos vulnerables*

Los estudiantes practicantes también se refirieron a la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas en establecimientos de alta vulnerabilidad, dado que allí existe más probabilidad de que las actividades fracasen y, por ello, surge el cuestionamiento y la necesidad de cambiar. Sin duda, lo anterior desencadena un desequilibrio inicial, pero a largo plazo estimula el surgimiento de respuestas alternativas y el desarrollo de la habilidad para adaptarse, que son mediadas por el proceso de reflexión y/o cuestionamiento sobre la efectividad de la propia práctica, en un escenario específico.

En relación al análisis de co-ocurrencia, se encontró que el aumento de la reflexión pedagógica se vincula 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). Además, se observó que la reflexión se acentúa cuando los estudiantes desarrollan por primera vez su práctica pedagógica en un escenario de alta vulnerabilidad, alcanzando el índice un valor de 0,38.

### 3.3. Ámbito institución formadora

Cabe destacar que no se encontraron factores facilitadores de la reflexión asociados al plan de estudio y su implementación. Pero la intervención a nivel metodológico constituyó una categoría clave para explicar el aumento de la reflexión de los estudiantes durante la Práctica Profesional. Así, se puede afirmar que el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo<sup>2</sup> que se implementó en la asignatura de práctica profesional, constituyó uno de los principales factores que estimuló la reflexión docente en los practicantes. Este ciclo se fundamenta en el aprendizaje experiencial y utiliza como principal dispositivo el análisis de filmación de clases en forma individual y grupal.

#### *Categoría Factor metodológico*

Esta categoría se denominó «Factor Metodológico» y está formada, a su vez, por dos subcategorías: Análisis individual de Videos y Diálogo entre pares.

#### *Subcategoría Análisis individual de videos*

Cuando se analizó la observación de videos como un factor facilitador de la reflexión, la mayoría de los estudiantes describió que se produce ‘un distanciamiento’ respecto de su propia actuación mediada por el uso de filmación de clases. Esta «distancia simbólica de sí mismo» favorece la experiencia de reflexividad que desencadena procesos de cuestionamiento y/o problematización, lo que a su vez provocó la necesidad de cambio y mejoramiento de la práctica docente y/o educativa. En otras palabras, este distanciamiento de sí mismo, mediado por la observación de la propia actuación, permite transformar las propias prácticas en objeto de reflexión que desencadena procesos de autoconocimiento, que favorecen nuevas fuentes de desequilibrio y, por lo tanto, de reflexión docente. Además, se reconoció una representación de la propia actuación, pero al contrastarla con la registrada en la filmación se origina cierta tensión producto de la brecha entre lo esperado y observado, lo que provoca el desequilibrio que desencadena la reflexión y la necesidad de cambiar.

---

2. Si se desea conocer la metodología Ciclo de Aprendizaje Reflexivo, se sugiere revisar la ponencia «La resignificación de la dimensión pedagógica y el ciclo de aprendizaje reflexivo (CAR) en estudiantes de práctica profesional», presentada al ENIN 2015, disponible en [http://ciee.uautonoma.cl/wp-content/uploads/2015/11/Publicaci%C3%B3n-ENIN-2015\\_25-nov-.pdf](http://ciee.uautonoma.cl/wp-content/uploads/2015/11/Publicaci%C3%B3n-ENIN-2015_25-nov-.pdf).

### *Subcategoría Diálogo con los pares*

Se constató que el diálogo entre los pares en torno al video devela aspectos de la práctica que no son conscientes para el propio estudiante, aumentando su autoconocimiento. Así, el compañero-observador se transforma en un catalizador de nuevos desequilibrios de carácter instrumental o pedagógico que generen reflexión. Así, con la ayuda de los compañeros, se descubren aspectos de la propia actuación que se situaban en una «zona ciega», que no les permitía tomar conciencia de ello y, por lo tanto, era difícil que se constituyeran en objeto de reflexión y de cambio docente. Dado lo anterior, los estudiantes en práctica destacaron que el diálogo con los compañeros, a partir de la observación de videos en el taller de práctica en la universidad, desencadenó procesos de reflexión más profunda. Además, reconocen que en forma individual es difícil lograr tal nivel de cuestionamiento. En cuanto al análisis de co-ocurrencia, se destaca la relación entre «observación de videos con compañeros», el «aumento del nivel de autoconocimiento» y la «disposición a reflexionar», alcanzado un valor de 0,42.

## **4. Discusión**

A nivel personal, se observa que la vocación docente es clave para estimular la reflexión en el futuro profesor. Este hallazgo resulta importante porque varios estudios han establecido que la práctica temprana permite conocer progresivamente el campo profesional, fortaleciendo la vocación docente. Así, se refuerza la importancia de la relación entre la experiencia en los centros de práctica y el fortalecimiento de la vocación profesional (Ávalos, 2002).

Además, se observa que la vinculación con los estudiantes es clave para estimular la reflexión docente. Este hallazgo se relaciona con el tiempo de permanencia en los centros de práctica y las oportunidades de interacción fuera de los límites de la sala de clases. Así, en la medida que se conoce y comparte con el alumnado, el vínculo se fortalece y se reflexiona más habitualmente. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que establecen que el nivel de reflexión de los practicantes se asocia con las oportunidades que tienen los estudiantes de pedagogía para mejorar sus relaciones interpersonales con el estudiantado (Korthagen, 2010; Labra, 2011).

A nivel de la institución formadora, el Ciclo de Aprendizaje Reflexivo estimuló la reflexión entre pares. Esto coincide con ideas actuales que afirman que la práctica reflexiva en colaboración con compañeros o colegas enriquece los análisis personales sobre el trabajo docente y proporciona sugerencias sobre la manera

de perfeccionar las prácticas de enseñanza, según el contexto (Perrenoud, 2004). Además, el diálogo entre los pares potenció procesos de reflexión que sobrepasaron el nivel individual de la experiencia y aumentó el autoconocimiento concordando con los planteamientos de Schön (1992). Por su parte, Brockbank y McGill (2002) señalan que el diálogo reflexivo estimula la comprensión de la enseñanza y fortalece la autonomía intelectual, estimulando un aprendizaje en la experiencia sobre y desde la acción. De este modo, los pares o compañeros se transformaron en facilitadores de una práctica reflexiva.

A nivel de la institución formadora, la modalidad de trabajo fue valorada positivamente por los estudiantes, siendo coherente con los resultados de investigaciones que evidencian un aumento de efectividad de la acción docente, cuando los profesores problematizan su práctica en conjunto con otros colegas (Cornejo, 2003). Así, se reitera la importancia de trabajar la reflexión docente como una práctica social y no como un acto individual. En esta perspectiva, se debería ofrecer a los estudiantes de pedagogía experiencias de trabajo con sus pares, de modo que en el futuro estén más dispuestos a participar de experiencias similares en los centros educacionales en que ejerzan la docencia (Cornejo, 2003; Guerra, 2009).

## 5. Conclusiones

La revisión de la literatura y la investigación reciente a nivel nacional no muestra gran desarrollo del tema de los facilitadores de la reflexión en los futuros profesores, siendo los resultados del estudio un aporte a la comprensión de esta temática. Se develó la existencia de un conjunto de facilitadores de la reflexión situados a nivel interpersonal, de la institución formadora y de la institución escolar en que los estudiantes desarrollan su práctica profesional.

A nivel personal, las relaciones interpersonales que están implícitas en los procesos de vinculación y la vocación docente, estimulan procesos deliberativos que suscitan procesos de reflexión pedagógica, tanto de carácter técnico como práctico. Por consiguiente, se deberían procurar experiencias que refuercen la valoración y la vinculación entre el practicante y el estudiantado durante su formación como profesor, especialmente en la línea de formación práctica.

A nivel de la institución escolar, los escenarios vulnerables estimulan una mayor reflexión a raíz del fracaso de las actividades. En atención a lo anterior, en el plan de formación se deberían programar estadias en centros de prácticas vulnerables, especialmente cuando se considera que a nivel regional existen altos índices de pobreza que exigen una reflexión docente que sobrepase el nivel ins-

trumental. Además, los resultados del estudio permiten deducir que una mayor consciencia de la reacción de los estudiantes se relaciona con la reflexión que se da durante la clase y, por consiguiente, estaría unida a una mayor predisposición al cambio, durante el curso de la acción docente.

A nivel de la institución formadora, se recomienda intervenir en este ámbito dado los escasos facilitadores de la reflexión. Al respecto, la observación de videos entre pares estimuló un mayor autoconocimiento y comprensión de la clase, lo que promovió una reflexión de carácter más deliberativa.

Finalmente, las relaciones entre los factores interpersonales e institucionales, que se observaron en el caso analizado, deberían promover un trabajo colaborativo entre la universidad y los centros de práctica, si se quiere formar un profesional reflexivo en el campo de la educación.

## Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo* 32, 343-373.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- 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.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile.
- . (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.

- . (2005). *Informe Comisión formación inicial docente*. Santiago, Chile.
- . (2006). *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago, Chile.
- . (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile.
- OCDE. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Terciaria en Chile*. OCDE Publishing.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- . (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, y E. Charlier (eds.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 265-308). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Russel, 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.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Madrid: Gedisa.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica Reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), 269-273.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



**CORRESPONDENCIA** Alejandra Nocetti de la Barra. Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Alonso de Ribera 2850, Concepción. Correo electrónico: anocetti@ucsc.cl.

**RECIBIDO** 1/12/2015 | **ACEPTADO** 12/01/2016