

Artículo de Investigación

Práctica reflexiva del profesorado en formación de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Reflective practice of pre-service teachers of the History, Geography and Social Sciences career at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Cinthia Peña Hurtado¹: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
cinthia.pena@pucv.cl

Fecha de Recepción: 28/05/2024

Fecha de Aceptación: 12/08/2024

Fecha de Publicación: 29/10/2024

Cómo citar el artículo:

Peña Hurtado, C. (2024). Práctica reflexiva del profesorado en formación de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [Reflective practice of pre-service teachers of the History, Geography and Social Sciences career at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1127>

Resumen:

Introducción: La investigación tiene por objetivo identificar qué tipo de reflexión desarrolla el profesorado en formación de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso al finalizar su práctica profesional, con el fin de reconocer desafíos y oportunidades formativas para la promoción de una práctica reflexiva. **Metodología:** Investigación cualitativa de carácter descriptivo que analizó los desempeños de 33 profesores en formación en su protocolo de reflexión, identificando el tipo de reflexión realizada: descriptiva, comparativa o crítica. **Resultados:** La mayor parte del profesorado en formación, al evaluar el impacto de su enseñanza, a partir del aprendizaje de sus estudiantes y reflexionar pedagógicamente, desarrolla una reflexión del tipo descriptiva, en desmedro de una comparativa y crítica. Cuando se solicita analizar el impacto de la práctica pedagógica

¹ Cinthia Peña Hurtado: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

desde las opiniones del estudiantado, esta es del tipo comparativa. **Discusión:** La reflexión sistemática sobre la práctica educativa constituye una posibilidad para la conformación de la identidad docente. **Conclusiones:** Es importante comprender la práctica reflexiva como competencia clave de la práctica docente, la cual se consolida como un espacio de aprendizaje continuo y de reflexión por excelencia por su acercamiento y vivencia del quehacer docente.

Palabras clave: práctica reflexiva; formación inicial docente; profesores en formación; práctica docente; aprendizaje profesional; identidad docente; profesor investigador; saber pedagógico.

Abstract:

Introduction: The objective of the research is to identify what type of reflection the pre-services teachers in the History, Geography and Social Sciences program at the Pontifical Catholic University of Valparaíso develop at the end of their professional practice, in order to recognize challenges and training opportunities for the promotion of reflective practice. **Methodology:** Qualitative descriptive research that analyzed the performances of 33 pre-service teachers in their reflection protocol, identifying the type of reflection carried out: descriptive, comparative or critical. **Results:** The majority pre-service teachers, when evaluating the impact of their teaching, based on their students' learning and reflecting pedagogically, develop a descriptive reflection, to the detriment of a comparative and critical one. When it is requested to analyze the impact of pedagogical practice from the opinions of the students, this is of the comparative type. **Discussions:** Systematic reflection on educational practice constitutes a possibility for the formation of teaching identity. **Conclusions:** It is important to understand reflective practice as a key competence of teaching practice, which is consolidated as a space for continuous learning and reflection par excellence due to its approach and experience of teaching work.

Keywords: reflective practice; initial teacher training; pre-service teachers; teaching practice; professional learning; teacher identity; research professor; pedagogical knowledge.

1. Introducción

En Chile, la política educativa nacional ha promovido el desarrollo de la capacidad reflexiva como una de las piedras angulares de la profesionalización. La ley chilena que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), articula y considera la relevancia de la formación, progreso y consolidación de esta competencia desde el ingreso a la Universidad, hasta los últimos años de ejercicio. Este interés por promover el desarrollo sistemático de la práctica reflexiva ha determinado su incorporación en instrumentos como los Estándares de la Profesión Docente (2021), a nivel de formación inicial, y el Marco para la Buena Enseñanza (2021), a nivel profesional. En ambos, el pensamiento reflexivo constituye tanto una aspiración como una tarea propia del quehacer docente, crucial para la toma de decisiones y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Cornejo, 2003).

En correlato de lo anterior, Ridley *et al.* (2020) indican que la importancia que ha cobrado la promoción de la capacidad reflexiva en la formación inicial docente, entre otros, se debe a su incidencia en la responsabilización del profesorado con su propio desarrollo profesional, a la vez que, por la oportunidad que entrega, en términos de tiempo y espacio, para comprenderse a sí mismos: historia, experiencias, convicciones, y cómo esto afecta e impacta en el estudiantado al que enseña, pues, en términos simples, esta reflexividad significa “enseñar a pensar como docentes” (Jay y Johnson, 2002, p. 73).

No obstante lo anterior, el amplio consenso que suscita la valoración por promover la capacidad reflexiva desde las primeras instancias formativas del profesorado no

necesariamente constituye un consenso en torno a la forma en que esta puede desarrollarse, ni mucho menos explica cómo lograrlo ante los desafíos educativos que el sistema escolar propone a los docentes en la actualidad (Lara, 2018).

Para el presente trabajo, aun cuando el concepto no está unívocamente definido y se han presentado múltiples definiciones, experiencias formativas y estudios de impacto, se busca conceptualizar qué significa la práctica reflexiva, para luego comprender cómo la desarrollan -o no- profesores en formación de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) en Chile. Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes: ¿qué desempeños tiene el profesorado en formación de la carrera de HGCS al reflexionar sobre situaciones pedagógicas y su quehacer en la práctica docente final?, ¿qué tipo de reflexión desarrollan profesores en formación al finalizar su formación profesional?

La presente investigación tiene por objetivo identificar qué tipo de reflexión desarrolla el profesorado en formación de la carrera antes mencionada, con el fin de reconocer las dificultades, abordarlas y plantear oportunidades formativas en torno a las competencias profesionales de reflexión y toma de decisiones del profesorado en formación.

1.1. La práctica reflexiva y su importancia en la formación docente

La práctica reflexiva constituye una herramienta esencial en la formación del profesorado (Contreras, 2020; Huang, 2001; Salinas, *et al.*, 2018). El desarrollo de esta competencia permite, entre otros, el aprendizaje a partir de la evaluación crítica del quehacer, resolver problemas en contextos complejos, la conexión y aplicación de la teoría en la práctica, junto con la comprensión autónoma y responsable del oficio de enseñar (De Tezanos, 2007; Perrenoud, 2001). Para esta investigación, esta práctica reflexiva se comprende como “el repertorio propio de conocimientos, disposiciones, habilidades y comportamientos. El término práctica reflexiva se refiere al desempeño resultante de la utilización de un proceso reflexivo para la toma de decisiones y la resolución de problemas cotidianos” (Larrivee, 2008, pp. 341-342).

La incidencia de la reflexividad en el mejoramiento de la práctica y el desarrollo de competencias profesionales, según Leitch y Day (2000), se explica en función de tres elementos esenciales. En primer lugar, por la naturaleza compleja y cambiante de los retos que entrega tanto la enseñanza como el aprendizaje. Los autores indican que de no existir deliberación y análisis crítico de los desafíos que entrega el quehacer docente, a la luz de ideas, modos de hacer y teorías que entran muchas veces en tensión con los conocimientos y experiencias previas, los docentes aceptan acríticamente, y con ello disminuye la eficacia ante las cambiantes circunstancias. La evaluación crítica y reflexiva de estas permitirá mayor eficacia profesional. En segundo lugar, la posibilidad que entrega la práctica reflexiva para el autoconocimiento; sobre todo valores, competencias y desafíos personales que permiten el desarrollo profesional. Por último, la práctica reflexiva constituye un elemento central para la indagación y comprensión de la propia práctica y, con ello, la indagación e investigación junto a otros, como expresión de aprendizaje profesional.

En complemento de lo antes expuesto, Alsina y Batllori (2013) relevan en la formación de esta competencia profesional el aspecto actitudinal, por cuanto no solo referiría a conocimientos y habilidades, sino también a la correspondencia y armonía entre el saber, el saber hacer y los sentimientos, motivos y valores que permiten una actuación flexible, adaptativa y responsable en la solución de problemas que demanda la práctica profesional; es decir, un proceso de toma de decisiones mediado por las propias significaciones y representaciones en torno a su quehacer.

Por su importancia para promover un hábito reflexivo permanente e inscrito en una relación de constante análisis que permita aprender de la experiencia (Perrenoud, 2001), poner en diálogo las teorías de acción y de uso sobre la enseñanza y el aprendizaje (Farrell, 2012), junto con fortalecer la autonomía y tomar conciencia de la propia acción (Zeichner, 1993), se requiere una práctica permanente y analítica que cimiente una identidad, un modo de ser como profesional, pues el análisis reflexivo no surge espontáneamente, y para que se transforme en una práctica reflexiva “requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos” (Anijovich y Capeletti, 2018, p, 77).

Existen modelos formativos, como el realista (Alsina y Batllori, 2013; Kortaghen, 2010), donde la práctica reflexiva se constituye como un principio formativo y articulador, el cual permite la interrelación del conocimiento teórico y la experiencia práctica con las propias comprensiones y representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje del profesorado en formación, considerando valores y actitudes como aspectos constitutivos de la identidad profesional y la toma de decisiones. Así, la indagación sobre la acción y quehacer docente en el contexto donde tiene lugar permite al profesorado en formación la creación de aprendizajes profesionales, en contraposición a su recepción o significación por parte de otros, permitiendo observar, criticar, explicar y justificar las decisiones y prácticas que desarrollan (Alsina y Batllori, 2013; Chacón, 2006; Korthagen, 2010). La consecuencia más natural de este modo de aprender como profesionales en formación es la valoración de “indagar en la práctica docente y en el contexto en el que esta tiene lugar, de tal manera que el docente cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de formación” (Alsina y Batllori, 2013, p. 13).

1.2. La práctica docente como espacio de desarrollo de la reflexividad

Las prácticas docentes constituyen un espacio privilegiado para el quehacer reflexivo (Salinas *et al.*, 2018), conforme es allí donde el ejercicio profesional se conforma a partir de la tensión, articulación, discusión y comprensión del conocimiento recibido y del experiencial, a la luz de la práctica (Wallace, 2002, citado en Tagle, 2011). En este sentido, la puesta en acción y análisis “en” y “sobre” la acción permiten reflexionar sobre lo que se hace y aprender de la experiencia, contribuyendo con ello a una profesionalización del ejercicio (Perrenoud, 2001).

La importancia de la formación práctica posee un amplio consenso dada su relevancia para la promoción de competencias que permiten la indagación y la reflexión asociadas al proceso de aprender a enseñar (Solís *et al.*, 2011), su relación con el proceso de toma de decisiones (Tagle, 2011), así como por su relación con la precepción de autoeficacia de futuros profesores (Rondfeld y Reininger, 2012, citados en Arancibia *et al.*, 2016). En relación con lo anterior, para Solís *et al.* (2011) es relevante considerar tres aspectos que articulan formación práctica. En primer lugar, la modalidad de acompañamiento, por la cual se estima que para un mejor monitoreo se requiere de un acompañamiento articulado de los dos agentes que inciden en la formación (Universidad y centro escolar), pero resguardando la autonomía del profesorado en formación en la práctica. Seguidamente, la interacción, comprendiendo la necesidad de propiciar espacios reales en los cuales interactúan diversos agentes de formación, con distintos roles. Por último, las actividades que apoyan el proceso de aprendizaje profesional, a partir de la experiencia formativa en la práctica. En esta última, parece fundamental “un enfoque de formación centrado en el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, cuyo resultado produce saberes sobre la acción y formaliza los saberes de acción” (Altet, 1996, p. 13).

Aunque existe poca evidencia sobre cuánto reflexiona el profesorado en formación y qué oportunidades ofrece el desarrollo de la práctica reflexiva para la formación inicial (Arancibia *et al.*, 2016; Salinas *et al.*, 2018), estudiar las prácticas reflexivas que realizan profesores en

formación sobre su práctica permite evidenciar cuál es la racionalidad de sus acciones y decisiones y, junto a ello, promover mayores oportunidades de acompañamiento y formación.

En el caso de la PUCV, la formación práctica se articula en tres grandes experiencias: la práctica docente inicial, la intermedia y la final, las cuales, a modo de progresión, permiten a profesores y profesoras en formación de todas las carreras de pedagogía insertarse paulatina y progresivamente en términos de horas, tareas y responsabilidades profesionales al mundo escolar. Se progresa desde una menor autonomía. Así, mientras que la práctica docente inicial se realiza en grupos de 3 a 4 estudiantes con tareas acotadas, la práctica docente intermedia se realiza en duplas, quienes diseñan e implementan una unidad didáctica. Para finalizar, la práctica docente final se realiza de manera individual, asumiendo la conducción de un curso durante un semestre (equivalente aproximadamente a 17 semanas) y considerando todas las tareas asociadas al ejercicio profesional: planificación, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

2. Metodología

El presente trabajo corresponde a una investigación cualitativa de tipo descriptivo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), que busca comprender los desempeños alcanzados por el profesorado en formación de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV en su práctica docente final el segundo semestre de 2023. Específicamente, en la última de las etapas de su formación, donde desarrollan un protocolo denominado “Informe de reflexión de toma de decisiones de la enseñanza”, informe argumentativo - reflexivo en el cual se evidencian sus competencias reflexivas.

En una primera etapa se sistematizaron los resultados de la evaluación que realizan los tutores en la plataforma universitaria Sistema de Evaluación de Prácticas Docentes (SEPRAD), la cual es evaluada a partir del establecimiento de referentes criterios (Navarro *et al.*, 2017), es decir, a partir de referentes de comparación establecidos de antemano por la Universidad y su Unidad de Formación Docente. Cada desempeño fue evaluado por medio de los siguientes niveles: destacado, competente, básico e insuficiente, tal y como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1.

Desempeños instrumento de evaluación

Desempeños	% de logro	Puntaje
Destacado	90 - 100 %	86 a 96
Competente	75 - 89 %	72 a 85
Básico	60 - 74 %	58 a 71
Insatisfactorio	Menor a 60%	Menos de 58

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tras la identificación del desempeño por cada criterio, en una segunda etapa se seleccionaron aquellos que mayormente abordaban la reflexión del profesorado en formación en su práctica profesional. Esto se realiza a partir de la distinción propuesta por Salinas *et al.* (2018), es decir, aquellos dedicados al análisis y/o evaluación de actividades en el aula e impacto de la enseñanza y aquellos que abordaran una reflexión, análisis o descripción de la experiencia práctica vivida. Así es como se analizó el criterio 7: “evaluación del impacto de su enseñanza”, el criterio 8: “análisis de la práctica pedagógica a partir de la opinión de los estudiantes” y el

criterio 9: “reflexión pedagógica”.

Finalmente, la tercera etapa del estudio se dedicó a clasificar el tipo de reflexión elaborada específicamente en estos criterios, realizándolo a través de la propuesta de Jay y Johnson (2002), con el fin de comprender el tipo de reflexión elaborada: (i) descriptiva, (ii) comparativa o (iii) crítica. La “descriptiva”, corresponde a un tipo de reflexión que plantea/describe el problema, clarificando el contenido y parámetros desde donde se focaliza la atención, respondiendo a preguntas del tipo ¿qué está pasando?, ¿cómo lo sé?, ¿cómo me siento? El tipo de reflexión “comparativa” refiere al análisis del problema, el contenido o los parámetros de la reflexión, desde distintas perspectivas: actores, investigaciones, etc., respondiendo a preguntas del tipo ¿cómo describen y explican lo que ocurre otros actores involucrados?, ¿qué y cómo aporta la teoría a la comprensión de este problema? Por último, la reflexión “crítica” considera diversos puntos y opciones, crea nuevos significados y juicios al responder preguntas como ¿cuál es la mejor alternativa?, ¿cuáles las implicancias?, ¿cómo informa y modifica mi perspectiva este proceso reflexivo? Entre otras interrogantes que permiten adentrarse en una dimensión moral y ética que las otras no.

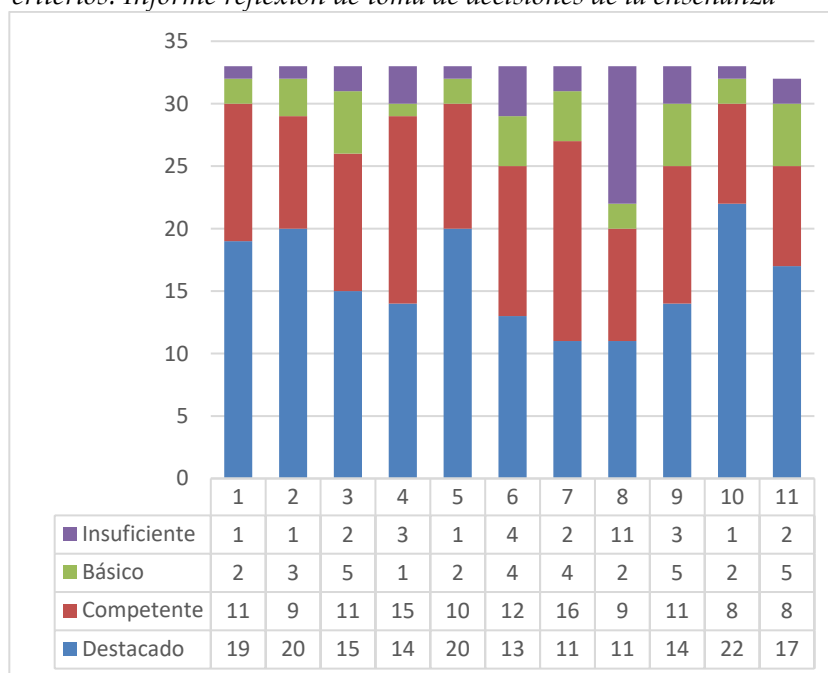
La unidad de estudio está conformada por la totalidad de estudiantes del curso, quienes corresponden a 15 profesores y 18 profesoras en formación (33 en total), que ingresaron a la carrera el año 2019 y realizaron sus dos experiencias prácticas previas -práctica docente inicial e intermedia- en modalidad virtual (debido a las condiciones sanitarias impuestas por la pandemia de Covid-19). Solo esta experiencia final de práctica docente se desarrolla de manera presencial.

3. Resultados

Propio de la primera etapa de análisis, los resultados obtenidos por los 33 docentes en formación fueron sintetizados a partir de su puntuación en el informe elaborado y graficados para una mejor comprensión, tal como se muestra a continuación (ver figura 1):

Figura 1.

Desempeño por criterios. Informe reflexión de toma de decisiones de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia (2024).

El informe analizado corresponde a una evidencia auténtica donde se ponen a disposición las competencias reflexivas al evaluar las decisiones pedagógicas en torno a la planificación de clases, de recursos y actividades, de la evaluación del aprendizaje e implementación de la enseñanza, junto con analizar y sintetizar los logros de aprendizaje obtenidos por estudiantes del centro escolar; y tras ello, evaluar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje del alumnado, para finalizar con el análisis de sus fortalezas y debilidades como docentes, indicando necesidades de aprendizaje profesional. Tal como se visualiza en el gráfico, podemos apreciar que la mayor cantidad de docentes en formación se encuentra en los niveles destacado y competente, en la mayoría de los criterios evaluados. No obstante lo anterior, se presenta a continuación una descripción en mayor profundidad.

3.1. Criterio 1. Modificaciones realizadas a las planificaciones

Este criterio evalúa que profesores en formación identifiquen los cambios realizados a la planificación de las sesiones, por ejemplo, sus objetivos de aprendizaje o la secuenciación de contenidos, los cuales deben ser fundamentados a partir del contexto del estudiantado. Como se observa en la figura 1, 30 estudiantes, correspondientes al 91 % de los participantes, obtiene desempeños destacados y competentes, dando cuenta de su apropiación.

3.2. Criterio 2. Modificaciones a las actividades de aula

En este apartado, los profesores en formación identifican las principales modificaciones realizadas a las actividades en el aula, a partir de las características del estudiantado y sus motivaciones e interacciones. En esta tarea un 88 % de los profesores en formación se desempeña en niveles competente y destacado.

3.3. Criterio 3. Modificaciones a la evaluación formativa

En este apartado se solicita a los profesores en formación que expliquen las principales modificaciones realizadas a criterios de evaluación, niveles de desempeño y situaciones de evaluación formativa, a partir de las características de sus estudiantes y resultados de aprendizaje. Como puede observarse, el 79 % de los participantes obtiene los máximos desempeños.

3.4. Criterio 4. Modificaciones al plan de evaluación

Para esta sección del protocolo, los profesores en formación requieren analizar criterios, niveles y situaciones indicadas en el apartado anterior, considerando las características del contexto y el aprendizaje de sus estudiantes, en correspondencia con otros referentes como, el reglamento evaluativo del establecimiento, la política educativa y los referentes bibliográficos. Tal como se evidencia en la figura 1, el 88 % del profesorado en formación cumple con un nivel destacado o competente, dando cuenta de sus competencias para analizar estos aspectos.

3.5. Criterio 5. Recursos de aprendizaje

En esta sección se solicita analizar el impacto de la diversidad de recursos de aprendizaje utilizados a partir de referentes bibliográficos y evidencias, por ejemplo, estudiantes que finalizan actividades en distintos formatos, a fin de dar cuenta cómo impactan en la motivación, la colaboración y el establecimiento de un ambiente para el aprendizaje. En este criterio, los participantes evidencian un alto desempeño, conforme un 91 % de estos se encuentra en los más altos niveles de la rúbrica.

3.6. Criterio 6. Análisis de resultados de aprendizaje

Esta tarea requiere que los resultados de aprendizaje estudiantil se sistematicen en tablas y gráficos por medio de criterios de evaluación y sus niveles de desempeño para los diversos instrumentos de evaluación implementados. Tal como se evidencia en la gráfica, un 76 % del profesorado da cuenta de desempeños en un nivel competente y destacado.

3.7. Criterio 7. Evaluación del impacto de su enseñanza

Con relación a los aspectos antes sistematizados por el profesorado en formación, se solicita en esta tarea que estos puedan emitir juicios sobre qué tan efectivos fueron los planes diseñados y las modificaciones realizadas a la planificación y evaluación durante la implementación, a la luz de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Este criterio da cuenta de un 82 % de desempeños competentes y destacados.

3.8. Criterio 8. Análisis de su práctica pedagógica a partir de opiniones de los estudiantes

En esta sección del protocolo, el profesorado en formación debe analizar su práctica pedagógica a partir de las opiniones cualitativas y cuantitativas de sus estudiantes, familias, mentor, entre otros actores que se involucran en su proceso formativo durante la práctica profesional, con el fin de conocer los aciertos de su práctica y establecer brechas de desarrollo profesional. Tal como se evidencia en la figura 1, este apartado da cuenta de los desempeños más bajos a nivel general, conforme el 61 % de estos se encuentra en un nivel destacado y competente, pero un 33 % en el nivel insuficiente, evidenciando una alta diversidad de desempeños asociados a su reflexión.

3.9. Criterio 9. Reflexión pedagógica

En este apartado, se solicita al profesorado en formación interrelacionar el proceso reflexivo sobre el aprendizaje de sus estudiantes con diversas evidencias del contexto, poniéndolo en diálogo con referentes teóricos que les permitan analizar su toma de decisiones junto al desarrollo de su identidad y misión docente. En este apartado el 76 % del profesorado se encuentra en los más altos niveles de desempeño; es decir, los niveles competente y destacado.

3.10. Criterio 10. Género discursivo

Este apartado del protocolo solicita crear un texto argumentativo en el que se acrediten los conocimientos adquiridos, interrelacionando información proveniente de la literatura especializada, el contexto escolar y la propia subjetividad. En este, se evidencian los más altos desempeños, dado que un 91 % de los profesores en formación se ubican en los niveles destacado y competente.

3.11. Criterio 11. Calidad de la escritura

Por último, se solicita a profesores en formación cumplir con un registro académico utilizando correctamente normas de citación, desarrollar párrafos coherentes y sin errores. El desempeño alcanzado en niveles destacado y competente corresponde al 76 %.

Como parte de una segunda etapa se analizó el foco de la reflexión pedagógica en los criterios 7: “evaluación del impacto de su enseñanza”, 8: “análisis de su práctica pedagógica a partir de opiniones de los estudiantes” y 9: “reflexión pedagógica”. Lo cual se ha sintetizado y ejemplificado para una mejor comprensión.

3.12. Tipo de reflexión criterio “evaluación del impacto de su enseñanza”

Tal como se planteó anteriormente, este criterio solicita a profesores en formación emitir juicios que permitan comprender cómo evalúan su implementación de la enseñanza y, consecuentemente, cómo esta impacta en el aprendizaje. En esta, los distintos tipos de reflexión permiten identificar no solo diversos juicios evaluativos con relación a los materiales utilizados o el desarrollo de la planificación, sino también una revisión de sus propias competencias profesionales, por la inclusión de actores y ponderación de conceptos propios de la literatura especializada.

Al clasificar cada una de las respuestas del profesorado en formación en esta tarea, solo se evidencia una de tipo crítica, la cual, a modo de metaevaluación, pondera tanto el impacto en el aprendizaje del estudiantado como un aprendizaje profesional proyectivo.

Sin embargo, pude haber creado mayor material de apoyo, nuevamente se reitera entonces la importancia de crear material atractivo que aporta nueva información de forma clara y que también cumple el objetivo de marcar nuevos momentos de la secuencia de aprendizaje y, sobre todo, con relación al pensamiento histórico para permitir aprender mejor. Esto también pudo relacionarse con la evaluación general realizada en los primeros momentos de trabajar con el curso, puesto que se evidenció su rechazo -de estudiantes- hacia las guías de trabajo escritas que suelen ocupar en otras asignaturas. Se considera aquí que esta es una conclusión a la que se llegó bien avanzados en el trimestre, de manera que un aprendizaje asociado a esto es no tomar posturas radicales respecto de las decisiones pedagógicas que a veces no funcionan, sino explorar opciones y sobre todo evitar los juicios impresionistas (PF 7).

Con relación a las reflexiones del tipo comparativas, podemos visualizar que 4 profesores en formación explican desde otros actores el impacto de su ejercicio docente, en este caso desde el estudiantado, junto con referenciar conceptos propios de la literatura especializada que permiten sustentar otros puntos y alternativas en su evaluación. A continuación, se presentan dos ejemplos:

Como reflexión final y en relación con las últimas conversaciones compartidas con los estudiantes, las clases lograron significar una innovación de la clase tradicional, notaron el cambio a través de la implementación de juegos, dinámicas y actividades que los hace parte de la asignatura como ser activo y crítico. La disposición de los estudiantes al entrar a clases era distinta, cada vez más positiva. Una característica del curso que facilitó la cooperación fue lo enérgicos que son, por lo que participaron activamente en las actividades de inicio y cierre. Les gusta la competencia, les gusta leer, les gusta dar a conocer sus pensamientos e ideas, lo que facilita el proceso de aprendizaje a través de preguntas. Tal como plantea Ritchhart (2014) los estudiantes se vuelven agentes activos de su aprendizaje y aprovechan cada oportunidad de pensamiento para poder reflexionar y opinar (PF 11).

Es imperativo considerar la necesidad de proporcionar más opciones de formas de expresión a los estudiantes, permitiéndoles evaluar su desempeño de acuerdo con el criterio de logro de manera flexible. En esta planificación e implementación, los inicios y cierres de clases muestran una diversidad limitada, centrada principalmente en evaluaciones escritas y, posteriormente, en evaluaciones orales. Es necesario ajustar ambos aspectos con el fin de alcanzar un equilibrio adecuado, evitando dirigirse exclusivamente hacia una evaluación oral, dado que varios estudiantes expresan sentir nerviosismo frente a dicho desempeño. En este contexto, reviste importancia la explicación de los estudiantes sobre la opción de elegir la modalidad que consideran más cómoda, serena y tranquila para expresar sus conocimientos. Esta recomendación se encuentra, además, en consonancia con el segundo principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (PF 18).

Con mayor presencia, podemos evidenciar que el profesorado en formación elabora reflexiones de tipo descriptivas al realizar un juicio crítico de su desempeño. En este sentido, 28 respuestas plantean una evaluación que responde a lo que sucedió, que con mayor o menor cantidad de ideas se adentran en una descripción crítica de lo ocurrido en la práctica. En estas, se considera a otros actores (por ejemplo, estudiantes), pero no como interlocutores que permiten ponderar otros puntos de vista, sino como sujetos que se ven afectados por las decisiones pedagógicas que toma el profesorado en formación. A continuación, presentamos algunos ejemplos de este tipo de reflexión:

A pesar de que el clima de aula o una gran parte de las actividades que se plantearon para el 2° Medio no resultara como se esperaba debido a múltiples factores que en su mayoría es responsabilidad del docente en formación, se lograron buenos resultados tanto en las evaluaciones formativas como en las evaluaciones sumativas, en donde solo una pequeña parte de los estudiantes lograron una nota insuficiente (PF 1).

Las actividades de inicio de clases acompañadas de un juego en la plataforma *Word Wall* permitió que los estudiantes percibieran el aprender historia desde una visión de diversión y de utilidad. En cuando a este último punto, durante varias sesiones se llevaron a cabo reflexiones al final de clases sobre la importancia del conocimiento que estaban adquiriendo. En todo momento se buscó que entendieran el proceso de

aprendizaje como uno que trasciende las paredes del salón de clases (PF 9).

En cuanto a mi papel como profesor en formación, es crucial reconocer que existían oportunidades para mejorar y contribuir al proceso de evaluación. Quizás, para fortalecer la expresión escrita de los estudiantes, debí haber implementado diversos ejercicios con un enfoque más centrado en la escritura en lugar de la expresión oral. Esto cobra especial relevancia al considerar que una de las principales debilidades identificadas en el curso radica en la capacidad de los estudiantes para comunicar de manera escrita las ideas organizadas en sus mentes (PF 13).

3.13. Criterio 8. Análisis de su práctica pedagógica a partir de opiniones de los estudiantes

Para esta tarea del protocolo analizado, el profesorado en formación fue instado a incorporar la opinión de estudiantes en el análisis de su práctica pedagógica, a partir de la elaboración de diversos instrumentos o estrategias que las recogiesen. Existe una presencia importante de respuestas del tipo comparativa (con 22 menciones) y en menor medida, descriptivas (con 7). Ninguna mención se clasifica como una reflexión crítica.

Seguidamente se ejemplifica cómo el profesorado en formación incorporó la voz del estudiantado para realizar un análisis de su práctica pedagógica, lo que permite dar cuenta de una gran cantidad de ejemplos donde existen reflexiones con la inclusión de estos actores. No obstante lo anterior, la voz de estos aparece referenciada en las reflexiones del tipo descriptivas, dando cuenta de los instrumentos elaborados, la explicación otorgada por estos o como sujetos que permiten responder el qué sé y cómo lo sé, junto con cómo me sentí.

Ejemplos de reflexión descriptiva:

(...) para conocer las percepciones de los alumnos acerca del proceso de enseñanza, les solicité escribir “Lo mejor y lo mejorable” con respecto a la docente y las clases en general. Como podemos observar, las ideas expresadas por los estudiantes son positivas y constructivas, enfatizando en la didáctica del modelo de enseñanza planteado, destacando las actividades “entretenidas” y la dinámica de las sesiones de clases. Como sugerencia, la mayoría de los estudiantes menciona que les gustaría seguir teniendo a la profesora haciendo clases, lo cual, personalmente, considero que es la mejor evaluación que podría haber recibido (PF 3).

En relación con el punto anterior, parte de la retroalimentación a recibir debe centrarse en la percepción del estudiantado respecto a las clases, métodos y estrategias aplicadas. Para recopilar este tipo de información, se implementó una encuesta de tipo cualitativa en el grupo curso, con tal de recabar opiniones e impresiones del estudiantado frente a siete ejes particulares: Expectativas docentes, Participación, Relaciones docente-estudiante, Efectividad pedagógica, Clima de clases, Valoración de la Asignatura, y Estrategia de aprendizaje. La encuesta se aplicó a un total de 38 estudiantes, (...) lo que puedo sacar en conclusión es el hecho de que todavía debo seguir mejorando para proporcionar una buena calidad de educación, por ejemplo, mejorar mis tiempos en las actividades, enfocar el nivel de voz, moverme más por el aula, lo cual he recibido la retroalimentación de manera anticipada (PF 28).

Del tipo comparativas, se observa, por un lado, que los actores ya no solo son estudiantes, sino también se incluye en algunos casos a mentores o a la comunidad educativa, principalmente para analizar desde distintas perspectivas el propio desempeño, amplificando el lente y la mirada evaluativa, así como también la inclusión de puntos de vista que valoran

positivamente el trabajo realizado, permitiendo reafirmar su identidad y valoración como docentes. A continuación, se presentan algunos ejemplos de reflexiones del tipo comparativas:

Sobre la opinión que tienen las estudiantes de la profesora, estas consideran que casi siempre se muestra contenta de hacer su clase y que las expectativas que tiene sobre ellas son bastante altas. Asimismo, señalan que la docente casi siempre les pide explicar sus respuestas, que es muy probable que las anime a dar lo mejor de ellas y a seguir intentándolo cuando las tareas se vuelven difíciles. También señalan que casi siempre se asegura de un entendimiento por el contenido. Esta información cuantitativa nos denota una información relevante: la labor realizada fue positiva en términos generales y los esfuerzos realizados por impactar positivamente en el aprendizaje se alcanzaron y fueron evidenciados por las mismas alumnas, con quienes se logró desarrollar lazos socioafectivos, al punto de que la mayoría estaría entre algo y muy entusiasmada de volver a tener a la docente (PF 5).

(...) Lo que puedo sacar en conclusión es el hecho que todavía debo seguir mejorando para proporcionar una buena calidad de educación, por ejemplo, mejorar mis tiempos en las actividades, enfocar el nivel de voz, moverme más por el aula, lo cual he recibido en la retroalimentación de manera anticipada. Por otro lado, desde la encuesta que realicé a mis estudiantes, me he llevado la sorpresa que muchos me han reconocido como profesora y han disfrutado mis clases, el clima del aula es bueno cuando imparto clases, recordando que el mes de noviembre estuve impartiendo clase en solitario. Quiero ocupar este apartado para agradecer a todo el equipo docente del colegio por su constante apoyo en mi formación. A pesar de sus múltiples responsabilidades, han demostrado un compromiso invaluable con mi desarrollo profesional. Esta experiencia ha despertado en mí una mayor responsabilidad docente, llevándome a adoptar diversas estrategias pedagógicas para mantener el interés de los alumnos (PF 33).

Cabe destacar que existen 4 reflexiones de profesores en formación que no pudieron ser clasificadas en esta tipología y no fueron incluidas en ninguna categoría.

3.14. Criterio 9. Reflexión pedagógica

En este criterio, el profesorado en formación plantea una serie de problemas y dilemas éticos asociados tanto a sus competencias profesionales como al impacto de estas y su relación con el aprendizaje estudiantil. De las reflexiones, 17 son clasificadas como descriptivas, 1 como comparativa y 3 como críticas.

Se observa en las reflexiones del tipo descriptivas un foco principal en la identificación de competencias profesionales adquiridas, como la toma de decisiones, la consideración del contexto de estudiantes o la resiliencia como formadores. En este sentido, se describe lo sucedido, pero a la luz de nuevos significados como profesores, más que como sujetos en formación.

El conocimiento se adquirió a partir de situaciones positivas y de crecimiento constante en la toma de decisiones, por lo cual, cada lección aprendida se revela como fundamental para el desempeño docente y la adquisición de las competencias necesarias para ser una profesora eficaz. La interacción con las estudiantes no solo fue formativa para ellas, sino también recíproca, ya que me enseñaron que el foco principal debe estar en los estudiantes, a pesar de las diversas responsabilidades que conlleva la labor docente, y, sobre todo, a tomar consciencia de cómo los contextos personales interfieren en el ambiente educacional y siempre deben ser considerados en el trabajo docente a realizar.

En este sentido, se destaca la importancia de que el rol del profesor trascienda la mera transmisión de conocimientos conceptuales, convirtiéndose en un referente basado en características y valores (PF 16).

La práctica profesional en el Instituto ha sido enriquecedora y ha proporcionado valiosas lecciones para la formación docente. La capacidad de adaptación, resiliencia de los estudiantes y los impactos positivos de las estrategias pedagógicas resaltan la importancia de abordar la enseñanza de manera contextualizada y centrada en el estudiante (PF 32).

La única reflexión del tipo comparativa que se identifica corresponde a una que pondera principalmente a diversos actores, pares, estudiantes y familia, como sujetos que permiten un soporte, pero, a la vez, perspectivas valiosas para resignificar el rol docente y permitir reconsiderar desde la complejidad otras posibilidades o soluciones ante el desafío que entrega este proceso.

(...) en ciertos momentos me vi sobrepasado porque intentaba una cosa tras otra y no me resultaba, pero el compartir mis experiencias con otras personas, con compañeros que estaban en la misma situación de mí, con los mismos estudiantes y con mis familiares, me sirvió para reflexionar acerca de las cosas que estaba haciendo bien y las cosas que podía mejorar. Si no hubiese sido por todos los apoyos que tuve en el proceso, hubiese renunciado por lo difícil del reto (PF 1).

Por último, las tres menciones tipificadas como críticas dan cuenta de nuevas alternativas profesionales y caminos posibles, sobre todo a partir de una crítica mirada al rol desempeñado, pero también un foco en una dimensión moral y ética, propia del ejercicio docente y el impacto en la vida y el aprendizaje de estudiantes, que en otras reflexiones no se visualizó tan nítidamente.

Siendo este el protocolo final del último proceso de práctica del docente en formación, quisiera expresar una insatisfacción con mis propias habilidades y capacidades para afrontar los procesos y dificultades que se aproximan al momento de ingresar a la vida profesional docente, ya que siento que he demostrado de manera constante una insuficiencia durante el proceso de práctica y en el proceso de formación, pero esto me ha motivado a desarrollar una habilidad que siento que es mi mayor fortaleza, aunque aún tiene mucho espacio para crecer, que es la capacidad autorreflexiva, que es fundamental para poder potenciar mis habilidades y corregir mis falencias y conductas negativas como docente, lo cual procuraré desarrollar constantemente de manera consciente durante mi vida profesional y así poder alcanzar un alto grado de efectividad en la docencia para promover mejores aprendizajes con mis estudiantes (PF 2).

Este aprendizaje ha implicado la exploración de métodos alternativos, desafiando las estructuras tradicionales establecidas tanto por el docente mentor como por la institución y, además, por mis propias percepciones como profesora. Esta experiencia ha permitido experimentar con nuevas ideas, concebir actividades más innovadoras y fortalecer habilidades que previamente no habían sido exploradas en profundidad. En este proceso, reconozco que la evolución constante es esencial para adaptarse a diversos escenarios pedagógicos y ofrecer una educación más efectiva y enriquecedora para los estudiantes. Este camino de desarrollo continuo contribuye no solo a mi crecimiento personal y profesional, sino también al impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a los que tengo el privilegio de guiar (PF 19).

Al igual que en el criterio anterior, por su naturaleza, 12 reflexiones no pudieron ser catalogadas por medio de esta tipología, principalmente por su acotada extensión.

4. Discusión

La reflexión constituye un proceso trascendental para construir saber pedagógico y profesional (Lara *et al.*, 2015), pero ni surge espontáneamente ni significa simplemente recordar elementos del quehacer. Muy por el contrario, esta debe contribuir al diálogo e interacción con otros, ser sistemática y continua para que se convierta en un *habitus* (Anijovich y Capelletti, 2018; Perrenoud, 2001). En este sentido, podemos mencionar que el desempeño evidenciado en las distintas tareas y criterios, los cuales se encuentran en los niveles más avanzados (competente y destacado) por parte de la mayoría de los profesores en formación, puede explicarse a partir de la importancia de las estrategias y dispositivos empleados progresiva y continuamente en la carrera, como es el caso del protocolo *de reflexión de la enseñanza*, el cual, además de orientar e intencionar detalladamente múltiples focos de reflexión -como lo es la revisión de creencias, la descripción de modificaciones realizadas, el análisis de la práctica pedagógica y puesta en discusión del impacto a la luz de los aprendizajes del estudiantado y, por supuesto, la reflexión pedagógica-, permite de una manera sistemática, al ser solicitado en dos de las tres prácticas que realizan, constituirse como un continuo articulado coherentemente dentro del proceso formativo. No solo por la sistematicidad, al presentarse en prácticas y otras asignaturas del programa, sino también por la intensidad, dada la necesidad de reflexionar individual y colaborativamente, lo que en todo momento es evaluado, retroalimentado y acompañado como instancia fundamental de la formación de competencias profesionales.

Aun cuando se presentan obstaculizadores, como el escaso tiempo para promover instancias más periódicas de reflexión entre pares, experiencias de práctica previas desarrolladas en virtualidad y con ello de menor interacción por la falta de presencialidad en que se desarrollaron, junto con el acotado tiempo para elaborar este protocolo (dado que se realiza al término de la práctica profesional), este propende a la construcción de un saber pedagógico sustentado en el análisis de sus prácticas y experiencias educativas, que no solo implica responder a si se han cumplido los objetivos, sino lo que es más importante, si estos cumplen las expectativas y si los resultados son los esperados desde el punto de vista académico, personal y político social, responsabilidad que tal como plantea Dewey (citado en Zeichner, 1993) correspondería a una actitud esencial del profesor reflexivo, por cuanto permite considerar todo tipo de consecuencias de nuestra acción docente, deseadas y no, y no solo desde un abordaje académico que podría ser la lectura principal. Es este tipo de reflexión la que “permitiría a los futuros profesores mejorar su capacidad para pensar acerca de su enseñanza, y así abordar los desafíos que se les presentan en los diversos escenarios de prácticas formativas por los que deben transitar” (Chávez *et al.*, 2023, p. 40)

Otro resultado que debe ser puesto en discusión radica en la preponderancia de reflexiones del tipo descriptivas en desmedro de las comparativas y críticas, conforme no siendo un resultado esperado, es visiblemente relevante de considerar, para explicar y tomar decisiones formativas a posteriori. La respuesta al “qué” es una tendencia que predomina en los criterios que solicitan al profesorado evaluar el impacto de su enseñanza y reflexionar pedagógicamente; es decir, las reflexiones tienden a dar cuenta del qué hice, qué sucedió o qué siento. Si entendemos que la reflexión tiene como consecuencia, por un lado, un cambio en la identidad profesional y, por otro, en la posibilidad de mayor agencia profesional (Chávez *et al.*, 2023), entonces cabe preguntarnos cómo promover mayores oportunidades que permitan autoevaluar la práctica, experiencias y conocimientos que propendan a una mejora del desempeño profesional, una acción docente responsable y una resolución de los problemas

que el complejo contexto educativo interpelará a futuros docentes, no solo desde la comprensión del contenido de la reflexión, sino también desde la evaluación crítica de otros juicios/interpretaciones y la ponderación de las consecuencias o implicancias que pueda este tener.

En complemento de lo antes expuesto es relevante remarcar la ausencia de reflexiones del tipo crítica en una de las tareas analizadas y la escasa presencia en las otras dos, así como también que existan juicios de docentes en formación que no son posibles de clasificar por su acotada extensión, al tiempo que, aun cuando es explícitamente solicitado, los participantes del estudio escuetamente puedan identificar necesidades de desarrollo profesional. Lo enunciado es importante de analizar. Por un lado, porque merma la posibilidad de autoconocimiento del profesorado (Leitch y Day, 2000), pues esto queda truncado al solo identificar elementos. Por otro lado, porque impide identificar alternativas posibles, implicancias y nuevas perspectivas a modo de metacognición reflexiva, propia de un tipo crítico. Para Guerra (2009), el objeto sobre el que reflexiona el profesorado debe también considerar o complejizarse con cuestiones morales y éticas. A futuro, ayudará el examen crítico que se realiza desde diversos marcos e interpretaciones que permiten iluminar el juicio respecto al desempeño profesional evidenciado, el sistema educativo y la cultura donde se inserta o los fines para los que se utiliza la información, principalmente para proyectar competencias que se perfilen como oportunidades de desarrollo profesional continuo y que evidencien, finalmente, la posibilidad de ser docentes investigadores y críticos de sus prácticas.

Para finalizar, es importante relevar el aporte de una reflexión junto y gracias a otros, para el caso: pares, estudiantes y mentores. Molina (2008) destaca la capacidad inter-formativa entre los sujetos, sean profesores o estudiantes, para descubrir nuevos contextos de aprendizaje. Por su parte, Solís *et al.* (2011) destacan la interacción de estos actores y roles como un aspecto a considerar en la formación práctica, lo cual permite, además, considerar junto con el saber y el saber hacer, una dimensión más emocional, donde sentimientos y emociones -tanto positivas como negativas-, junto a valores y significaciones, emergen gracias a esta reflexión colaborativa, promoviendo una comprensión del propio quehacer ampliada y con otros lentes, desde la perspectiva de otros.

A partir de lo antes expuesto, será relevante en futuras investigaciones indagar por qué no se aprecia la relevancia o potencialidad del acompañamiento elaborado por tutores de la universidad, ya que no se observó en ningún tipo de reflexión que permitieran mayores apoyos o se identificaran como catalizadores de saberes pedagógicos. No obstante lo anterior, esto no quiere decir que no realicen un acompañamiento o que no promuevan una práctica reflexiva, muy por el contrario, este constituye un espacio de construcción identitaria (Lara, 2009). Será menester, entonces, relevar este acompañamiento por medio de modelos, tal vez como el realista (Kortaghen, 2010), cuyo foco es la integración de la reflexión y acción, así como potenciar diversos énfasis o ejes articulares respecto a qué, con quiénes y para qué se reflexiona en los distintos momentos de la formación inicial docente.

5. Conclusiones

Como una oportunidad y desafío para la formación de la práctica reflexiva en el profesorado en formación, está, en primer lugar, atender al objeto de reflexión, es decir, no tratarla como un fin en sí misma (Zeichner, 1993), ni reducirla a una técnica desconectada de objetivos trascendentales (Jay y Johnson, 2002), sino promoverla como competencia clave, con fines asociados al plano del saber, saber hacer y del ser (Molina, 2008), considerando diversos tipos de reflexión, los cuales, al no ser excluyentes, permiten convivir distintos tipos de juicios para comprender y evaluar el propio desempeño, colocando al profesor investigador como un

sujeto que reflexiona críticamente a partir de la relación con otros actores, así como desde distintas preguntas que le permiten construir conocimiento y mejores comprensiones profesionales. En este sentido, cobra relevancia considerar cómo se construye este objetivo en la formación inicial, pero, a la vez, evaluar sistemática y rigurosamente este proceso de fomento de la práctica reflexiva (Guerra, 2009).

Finalmente, la práctica docente se consolida como un espacio de aprendizaje continuo que permite formar “el protagonismo docente y el liderazgo pedagógico. Ambas cualidades profesionales se aprenden, se ejercen y se perfeccionan en el aprendizaje cotidiano” (Mineduc, 2005, p. 74). La valoración que hace el profesorado en formación de la práctica como espacio de aprendizaje, por su acercamiento y vivencia del quehacer docente, es una importante oportunidad que valorizar y seguir fortaleciendo, pues es en esta en la que se consolidan las capacidades personales y profesionales que permiten construir una identidad profesional, por medio de una reflexión permanente. Esta es la razón por la que se vuelve fundamental pensar la práctica profesional como un espacio de reflexión por excelencia, por su relación con el mundo escolar y su espacio privilegiado para el abordaje de los problemas de este a la luz de un conocimiento disciplinar, las creencias docentes, representaciones y emociones, junto con la inclusión de distintos actores que, en colaboración y sinergia, pueden cimentar nuevas comprensiones y saberes.

6. Referencias

- Alsina, A. y Batllori, R. (2013). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Investigación en la Escuela*, 85, 5-18. <http://hdl.handle.net/11441/59714>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paguay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Capelleti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28(1), 75-92. <https://acortar.link/3nIeiR>
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. y Rivero, R. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. FONIDE. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15747>
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603317>
- Chávez, J., Almuna, J., Méndez, C., Garrido, C. y Fauré, J. (2023). Las Prácticas de Reflexión Guiadas en un Contexto de Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 27-49. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>
- Contreras, P. (2020). Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 117-128. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4127>

- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 343-373. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26535>
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75. <https://acortar.link/fYtJHc>
- Farrell, T. S. C. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. En J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1ª ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) McGraw-Hill Interamericana.
- Huang, H. (2001). Professional Development Through Reflection: A Study of Pre-Service Teachers' Reflective Practice. *IEJLL*, 5(6), 1-12. <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/499/161>
- Jay, J. K. y Jhonson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Lara, B., Pereira, M., Alvarado, P. y Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2, 11-26. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5637>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leitch, R. y Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=430>
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140). UCSH.
- Navarro Asencio, E. (coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAÓ.

- Ridley, J., Rowe, L., Borkowski, M. y Hikida, M. (2022). From reflection to analysis: Languaging literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103634. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103634>
- Salinas, A., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58402>
- Solís, M., 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.136>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49. <https://acortar.link/BX1qXX>

AUTORA

Cinthia Peña Hurtado

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Magíster en Educación, con mención Evaluación Educativa por la Universidad Católica de Valparaíso. Docente del área de Práctica y Didáctica del Instituto de Historia y del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares de la misma casa de estudio. Sus áreas de interés corresponden a la formación inicial docente, la educación ciudadana y la gestión curricular.

cinthia.pena@pucv.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6390-482X>