

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857>

## ¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente?

### *What Do Elementary Teachers Think about Teacher Reflection?*

Valentina Droguett-Araya  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*  
Santiago,  
Chile  
[vdroguetta@uft.edu](mailto:vdroguetta@uft.edu)  
<https://orcid.org/0000-0003-3150-1767>

Alexis Narváez-Anrique  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*  
Santiago,  
Chile  
[anarvaeza@uft.edu](mailto:anarvaeza@uft.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-2009-6746>

Macarena Yancovic-Allen  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*  
Santiago,  
Chile  
[myancovi@uc.cl](mailto:myancovi@uc.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-3179-817X>

Recepción: 22 de marzo 2023  
Aprobación: 28 de abril 2023

### ¿Cómo citar este artículo?

Droguett-Araya, V., Narváez-Anrique, A. y Yancovic-Allen, M. (2023). ¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente?. *Revista Educación*, 47(2).  
<http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857>



**RESUMEN:**

La presente investigación, de corte cualitativo, busca analizar las percepciones del profesorado en ejercicio de enseñanza básica en relación con la utilidad de la reflexión docente. La recolección de la información se realizó a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 18 docentes en ejercicio de distintos establecimientos de Santiago de Chile. A través de un análisis temático se identifican tres temas principales: obstáculos, utilidad y momentos en los que el profesorado reflexiona, compuesto de cuatro y tres códigos, respectivamente. Entre los obstáculos se destaca el tiempo, los espacios, la afinidad y la disposición. En relación con la utilidad se destaca la innovación, las mejoras para el aprendizaje del estudiantado y las mejoras profesionales. Con respecto a los momentos se destaca la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción. A partir de los resultados, se concluye la trascendencia que tiene el proceso reflexivo en la labor docente y se releva la importancia de fortalecer la presencia de un proceso reflexivo continuo por parte de las personas docentes, con el fin de promover óptimas prácticas pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** Reflexión docente, Enseñanza básica, Docentes en ejercicio, eflexión.

**ABSTRACT:**

This qualitative research aims to analyze the perceptions of elementary teachers regarding the usefulness of teacher reflection. The authors collected the data through the application of semi-structured interviews with 18 teachers from different schools in Santiago, Chile. In addition, through thematic analysis, the researchers identified three main themes: obstacles, usefulness, and moments in which teachers reflect, composed of four and three codes, respectively. Time, space, affinity, and disposition were identified as obstacles. Innovation, improvements in student learning, and professional development were highlighted as useful outcomes of teacher reflection. Regarding moments, reflection in action, on action, and for action were emphasized. Based on the results, the authors concluded that the reflective process is essential in teaching, and the importance of strengthening a continuous reflective process by teachers is emphasized to promote optimal pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Teacher Reflection, Elementary Education, In-service Teachers, Moments of Reflection

## INTRODUCCIÓN

La reflexión docente permite generar cambios en los procesos de aprendizaje del estudiantado, es por esto que es una de las principales competencias que debe tener el profesorado, puesto que esta permite observar y analizar las decisiones tomadas en el aula (Castellanos y Yaya, 2013) y establece de manera deliberativa si estas fueron las adecuadas o no para el estudiantado. En este sentido, el personal docente está llamado a desempeñar un rol como investigador en lo que respecta a sus propias prácticas, con la finalidad de mejorar la formación y desempeño en su propia aula, y a nivel de comunidad en cada establecimiento (González et al., 2007).

En Chile, la ley 20.903 de sistema de desarrollo profesional docente “contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional del profesorado mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos” (BCN, 2016, p.4). Es acá en donde la reflexión juega un rol de fortalecimiento de la inclusión educativa, de mejora e innovación de las prácticas pedagógicas, lo que lleva a un proceso de introspección y concientización de las acciones por parte de personas docentes, lo cual permite que busquen diversas estrategias a partir de los problemas presentados en el aula, lo cual contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje e innovación de las prácticas pedagógicas. Es por esto que, en el Marco para la Buena Enseñanza, definido por el Ministerio de Educación en Chile (Mineduc, 2021), se establece la reflexión de manera explícita en el estándar 11 como un compromiso hacia el continuo aprendizaje profesional, orientado a mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado. Por otro lado, en torno al quehacer docente, se desarrolla la autoestima laboral, dado que genera que las personas docentes se sientan más satisfechas, comprometidas y efectivas con su labor, lo cual generaría un mejoramiento continuo de su docencia (Mineduc, 2021).

Como se mencionó anteriormente, la reflexión docente puede generar cambios sustanciales en los aprendizajes del estudiantado, sin embargo, se ha evidenciado que existe una falta de reflexión por parte del personal docentes, puesto que las prácticas están en un estado de conformismo ante su desarrollo profesional y de los aprendizajes del alumnado (Bazán y González, 2007). Sumado a esto, las reflexiones que realizan las personas docentes se encuentran en un nivel superficial, en las cuales simplemente se reflejan las preocupaciones que tienen, pero no realizan un análisis crítico de sus acciones, lo cual genera que no se cumpla el objetivo de la reflexión pedagógica, el cual es observar las prácticas para desprender las fortalezas y debilidades, y generar un cambio que permita mejorar el aprendizaje (Pazos, 2014; Giacumbo, 2019).

Esto queda demostrado en los resultados de los portafolios docentes, los que son parte del Sistema Nacional de Evaluación Docente en Chile, el cual es un instrumento que permite evaluar las prácticas del cuerpo docente en ejercicio, con el fin de ir mejorando su desempeño, proceso a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020). En el informe de la evaluación 2019 se aprecia que el apartado de reflexión es aquel que tiene una mayor cantidad de docentes en el nivel de desempeño básico e insatisfactorio (78 %), con tan solo un aproximado de 32 % de docentes que se encuentran en los niveles competentes y destacados (CPEIP, 2020).

Debido a lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de profesores y profesoras en ejercicio de enseñanza básica en relación con la utilidad de la reflexión docente, al identificar sus beneficios, las dificultades para su implementación y los momentos en los cuales se lleva a cabo.

### **Aspectos teóricos**

Desde principios del siglo XX se ha hablado de la reflexión en la práctica docente, entendida como un acto que nace desde el pensar rutinario, con el fin de comprender los actos y el poder ayudar (Dewey, 1910). Posteriormente, a principio de los años ochenta, este postulado fue afinado y se vio la reflexión como una estrategia para que las personas docentes reflexionen sobre sus prácticas con el fin de mejorar sustancialmente su enseñanza. Para esto se deben hacer las preguntas, ¿qué pasó?, ¿por qué pasó? y ¿qué más se pudo haber hecho para alcanzar la meta?, así como trabajar en conjunto con otras profesoras y profesores antes de implementarlo en el aula (Cruickshank y Applegate, 1981). En este sentido, reflexionar se vuelve una herramienta clave para crecer en la práctica, dado que se genera un diálogo entre los pensamientos y acciones (Schön, 1987).

En la década de los 90 se agrega la importancia de realizar el proceso de reflexión de manera colaborativa, puesto que esta manera permite mirar las prácticas educativas de manera objetiva (Sparks-Langer y Colton, 1991).

A principios del siglo XXI la reflexión se entendió como un medio para que las personas docentes tuvieran oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional, al ser conscientes del impacto que tiene su desempeño (Osterman y Kottkamp, 2004).

Con los años, el término de reflexión fue tomando mayor fuerza, por lo que se empieza a considerar la reflexión en la formación inicial docente desde un nivel técnico y teórico a uno descriptivo, para llegar finalmente a uno crítico (Russell, 2012). Para esto, el personal docente debe

analizar el contexto del aula, realizar una evaluación crítica justificada de las experiencias e identificar problemáticas que emergen de esta misma (Ruiz et al., 2020; Buendía-Arias et al., 2018; López y Basto, 2010). Es decir, debe tomar una actitud crítica ante su quehacer pedagógico (Elgueta y Palma, 2021), lo que le permitirá recoger datos sobre sus metodologías, actitudes, contenidos, participación (Marqués et al., 2021) y reconocer los distintos componentes que interactúan al momento de enseñar (Elgueta y Palma, 2021). La identificación y propuesta de mejoras permitirá que las personas docentes tengan mayor capacidad para abordar situaciones complejas y no contempladas en el aula (Salinas et al., 2018), para promover el éxito del aprendizaje del estudiantado (Muñoz et al., 2016).

En este sentido, reflexionar se vuelve más allá que una orden, se convierte en un deber y atributo importante en el quehacer docente (Chacón, 2006; Salinas et al., 2018) debido a que genera cambios en la educación con base en la constante innovación pedagógica (Elgueta y Palma, 2021).

Schön (1987) describe dos tipos de reflexión: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El primero se realiza mientras se está efectuando la práctica, lo cual permite encontrar soluciones a situaciones inesperadas y guiar el proceso de toma de decisión. Sin embargo, esta reflexión se ve teñida y limitada por la presión social, emocional y temporal. Por otro lado, la reflexión sobre la acción se realiza posterior a la práctica, establece un tiempo y espacio determinado para llevarla a cabo, momento en el cual se cuestiona el cómo se actuó, cuál fue el resultado, y qué se pudo haber hecho mejor (Schön, 1987). Una década más tarde, Killion y Todnem (1991) establecen un momento distinto de reflexión denominado reflexión para la acción, la cual, en lugar de observar y analizar las prácticas en pasado, guía las prácticas futuras con base en las necesidades de cambio observadas. Los tres momentos previamente mencionados son abordados por Buendía-Arias et al. (2018), quienes establecen que la reflexión se debe producir en estos tres momentos.

Años después, Ruffinelli (2018) establece la reflexión generativa como aquella que permite el desarrollo de las prácticas docentes, puesto que se tensionan las experiencias de las personas docentes con la teoría, lo cual permite generar nuevo conocimiento, aprendizaje profesional y transformación de las propias prácticas en pos de la mejora (Ruffinelli et al., 2021a; Ruffinelli et al., 2021b).

Adicionalmente, se habla de la reflexión colaborativa, la cual se da en instancias de trabajo en conjunto, donde se revisan tanto las planificaciones como los acontecimientos ocurridos en la clase, todo esto con la finalidad de compartir distintos puntos de vista e ir ganando diversas experiencias pedagógicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrera-Seda et al., 2021).

## Revisión de literatura

Se identifican cinco tendencias sobre cómo se ha estudiado la reflexión docente. Por una parte, la reflexión de sus propias prácticas es un elemento fundamental para el mejoramiento de las estrategias utilizadas en las intervenciones (Castellanos y Yaya, 2013) y al momento de la toma de decisiones relacionadas al aprendizaje del estudiantado (Contreras y Arbesú, 2008). Junto con esto, la reflexión no solo permite el aprendizaje y mejoramiento propio, sino que también fomenta el co-aprendizaje entre colegas, lo cual genera un aumento a nivel formativo, personal y colaborativo (Herrera-Seda et al., 2021). En este sentido, la reflexión forma parte de las buenas prácticas docentes, puesto que permite que aquellas personas profesionales que ejercen la docencia sean capaces de tener una reflexión crítica con respecto a sus propias prácticas (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017).

En segundo lugar, se muestran las percepciones que tiene el cuerpo docente sobre los procesos reflexivos, donde se relata que parte del profesorado tiene una formación pedagógica relevante que le ayuda para las prácticas docentes. De esta forma es consciente del compromiso que tiene con respecto a las reflexiones en el aula y les permite desarrollar la competencia investigativa de la reflexión (Buendía-Arias et al., 2018). Con base en esto último, las personas docentes valoran la reflexión; en este mismo sentido, no solo son ellas quienes deben desarrollar competencias reflexivas, sino que esta se debe fomentar en el alumnado (Tejedor et al., 2020).

Junto con lo anterior, la reflexión se destaca como un potenciador de cambios, dado que es una estrategia principal al momento de mejorar las prácticas pedagógicas que permiten a las personas docentes identificar las fortalezas y debilidades sobre sus prácticas y establece qué elementos fomentan u obstaculizan el aprendizaje del estudiantado. De tal manera generan mejores condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, permite la innovación en las prácticas pedagógicas (Alberca y Frisancho, 2011; Padilla y Madueño, 2019). En este sentido, el personal docente tiene conciencia de lo que implica reflexionar y comprende que es el factor principal en este proceso, donde la motivación es el motor para desarrollar la práctica reflexiva (Alberca y Frisancho, 2011).

De esta manera, la reflexión docente se puede llevar a cabo en diferentes momentos con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (Buendía-Arias et al., 2018; Martínez-Izaguirre et al., 2018; Torres et al., 2020). Con base en esto se plantea la reflexión en la acción, la cual es el proceso de modificación del quehacer docente, que reacciona a las situaciones que pueden ocurrir en el instante que suceden (Buendía-Arias et al., 2018; Martínez-Izaguirre et al., 2018). También se encuentra la reflexión sobre la acción, que ocurre después del proceso de

enseñanza-aprendizaje y es una retrospección de lo ocurrido en el aula, al tomar en cuenta decisiones para una innovación en la enseñanza (Buendía-Arias et al., 2018; Torres et al., 2020). Finalmente, se establece la reflexión para la acción, que es cuando se examinan las acciones del pasado junto a las del presente, y genera un conocimiento para las acciones que se lleven a cabo en el futuro (Buendía-Arias et al., 2018). Torres et al. (2020) mencionan que este último tipo de reflexión es el proceso de simbiosis entre la reflexión de una autoevaluación realizada por el mismo personal docente y el quehacer dentro del aula, lo cual genera una transformación de las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, Salinas et al. (2018) establecen que las personas docentes presentan baja profundidad de análisis reflexivo. Dentro de las razones se encuentra que focalizan sus reflexiones con base a la metodología y los recursos utilizados en la sala de clases, por lo que dejan de lado el cómo afectan sus decisiones, emociones o el manejo del clima del aula. Lo anterior conlleva a una reflexión insuficiente por parte del profesorado (Muñoz et al., 2016; Park, 2022). Junto con esto, al momento de establecer la reflexión, se quedan en un ámbito descriptivo y no desarrollan conexiones con la planificación de la clase (Ruffinelli et al., 2021a). Este bajo nivel de profundidad puede ser ocasionado porque existen pocos espacios de promoción y realización del proceso reflexivo dentro de los establecimientos, porque aquellas personas docentes a quienes las escuelas les brinda tiempo para realizar la reflexión, lo usan en la realización de otras actividades, las cuales muchas veces están fuera del ámbito pedagógico (Muñoz et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018).

Junto con esto, Alberca y Frisancho (2011) mencionan que las dificultades para articular el proceso de reflexión se pueden deber también a que una gran cantidad de docentes aún presenta problemas para identificar la importancia que tiene el proceso de reflexión en la mejora de sus prácticas.

## Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, el cual tiene un carácter cualitativo, puesto que busca comprender la realidad desde las creencias, valores y reflexiones de los individuos estudiados. Tiene como premisa que el conocimiento no es neutro y la realidad es cambiante e interactiva, donde los sujetos son aquellos que, al interactuar en la cotidianeidad, le entregan un significado a esta (Ricoy, 2006). Junto con lo anterior se utilizará la fenomenología hermenéutica como estilo de investigación, puesto que esta permite conocer las

interpretaciones y reflexiones que tienen los docentes sobre su experiencia y labor profesional (Fuster-Guillen, 2019).

## Participantes

El grupo participantes de esta investigación se definió por muestra de tipo no probabilística intencionada, debido a que permite seleccionar a los individuos que presentan las características necesarias para cumplir con los objetivos de la investigación (Arias et al., 2016; Otzen y Manterola, 2017; Hernández y Carpio, 2019). Las personas participantes se seleccionaron a partir de los siguientes criterios establecidos: estar ejerciendo la docencia en la actualidad; pertenecer a un establecimiento de las distintas dependencias; hacer clases en primer o segundo ciclo básico; y tener un mínimo de 3 años de ejercicio docente. Esto último para garantizar que las personas docentes de la investigación hayan tenido alguna una cercanía con la reflexión docente, además de la experiencia en realizar clases en los contextos que ha vivido el país en los últimos años.

Para un estudio cualitativo, Trigwell (2000) sugiere que sean entre 15 a 20 participantes, dado que de esta forma se asegura la obtención de una variación en las experiencias y una gestión razonable de datos. Es por esto que se seleccionaron 18 docentes, lo que permitió obtener mayor diferencia con respecto a las dimensiones planteadas en la entrevista que se realizó. Adicionalmente, un 55,5 % del profesorado participante trabaja en establecimientos educativos de dependencia particular pagada, un 38,9 % en particular subvencionada y solo un 5,6 % en el sector municipal o público. Más información de cada uno de los participantes se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Docentes entrevistados**

Entrevista	Género	Años de experiencia	Dependencia administrativa
Docente 1	Femenino	9 años	Particular pagado
Docente 2	Femenino	7 años	Particular pagado
Docente 3	Femenino	12 años	Particular pagado
Docente 4	Masculino	8 años	Particular pagado
Docente 5	Femenino	8 años	Particular subvencionado
Docente 6	Femenino	6 años	Particular pagado
Docente 7	Femenino	22 años	Municipal
Docente 8	Femenino	15 años	Particular subvencionado
Docente 9	Femenino	6 años	Particular subvencionado

Docente 10	Femenino	20 años	Particular subvencionado
Docente 11	Femenino	13 años	Particular subvencionado
Docente 12	Femenino	10 años	Particular subvencionado
Docente 13	Femenino	3 años	Particular pagado
Docente 14	Femenino	25 años	Particular pagado
Docente 15	Femenino	15 años	Particular pagado
Docente 16	Femenino	17 años	Particular pagado
Docente 17	Femenino	30 años	Particular pagado
Docente 18	Masculino	9 años	Particular subvencionado

Fuente: Elaboración propia.

### Instrumento

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, puesto que permite a la persona entrevistadora tener libertad para profundizar en ciertos temas establecidos con la finalidad de obtener información adicional sobre lo que se busca indagar (Hernández et al., 2010; Corral, 2017).

El guion de entrevista contó con diez preguntas base divididas en dos dimensiones (Tabla 2): las que buscaban indagar en la percepción que tiene el grupo de participantes sobre la reflexión docente y la utilización que este le da en su práctica. El instrumento fue validado por dos personas expertas.

**Tabla 2.**  
**Guion de entrevista**

#### Dimensión 1: Percepción sobre la reflexión docente

1.1 ¿Qué entiende por reflexión docente?

1.2 ¿Qué rol juega la reflexión en la labor docente?

1.3 ¿Cuál es su opinión sobre la reflexión docente? ¿por qué?

1.4 ¿Para qué piensa usted que se utiliza la reflexión en la labor docente?

1.5 ¿Cuál es su impresión sobre la reflexión colaborativa, es decir, reflexionar con un par?

#### Dimensión 2: Utilización de la reflexión en la práctica docente

2.1 ¿Cómo utiliza la reflexión en su práctica docente?

2.2 ¿Qué beneficios considera usted que tiene la reflexión en su práctica educativa?

2.3 ¿Cuáles son las principales problemáticas u obstáculos que usted encuentra en su contexto profesional para reflexionar sobre su práctica?

2.4 ¿En qué momentos de la clase genera una reflexión de su práctica?

2.5 ¿Cómo promueve el establecimiento el uso de la reflexión docente?

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de junio y octubre de 2022 de manera mixta, online y presencial; Google Meet fue la plataforma para la entrevista virtual. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 20 minutos y fueron transcritas de manera íntegra.

### **Análisis de la información**

Para analizar las entrevistas se llevó a cabo un análisis temático, puesto que este método permite identificar, analizar y reportar los patrones presentes en las experiencias, significados y realidad de las personas participantes de la investigación en relación con las diversas temáticas abordadas en la recolección de datos (Braun y Clarke, 2006).

Los datos se analizaron según las fases establecidas por Braun y Clarke (2006). En primer lugar (fase 1) se realizó una lectura reiterada para poder familiarizarse con los datos en busca de estructuras y significados que permitieran tener la base del análisis. Seguido de esto se generaron códigos, los cuales organizaron la información en grupos semánticamente afines (fase 2). Posteriormente, se buscaron temas que permitieran englobar los diferentes códigos (fase 3), los cuales fueron revisados con el fin de que todos estuvieran en concordancia con el objetivo de la investigación, no existiera una saturación de códigos y que cada uno de los temas fueran distintos entre sí (fase 4). En quinto lugar, se denominaron los temas de manera simple para poder jerarquizarlos en un mapa temático (fase 5), para finalmente construir la narrativa de los códigos, los cuales fueron sustentados con diversas citas extraídas de las entrevistas (fase 6). Para mantener el anonimato de las personas participantes, estas fueron caracterizadas por la letra E de entrevista seguido por un número que las identifica.

### **Resultados**

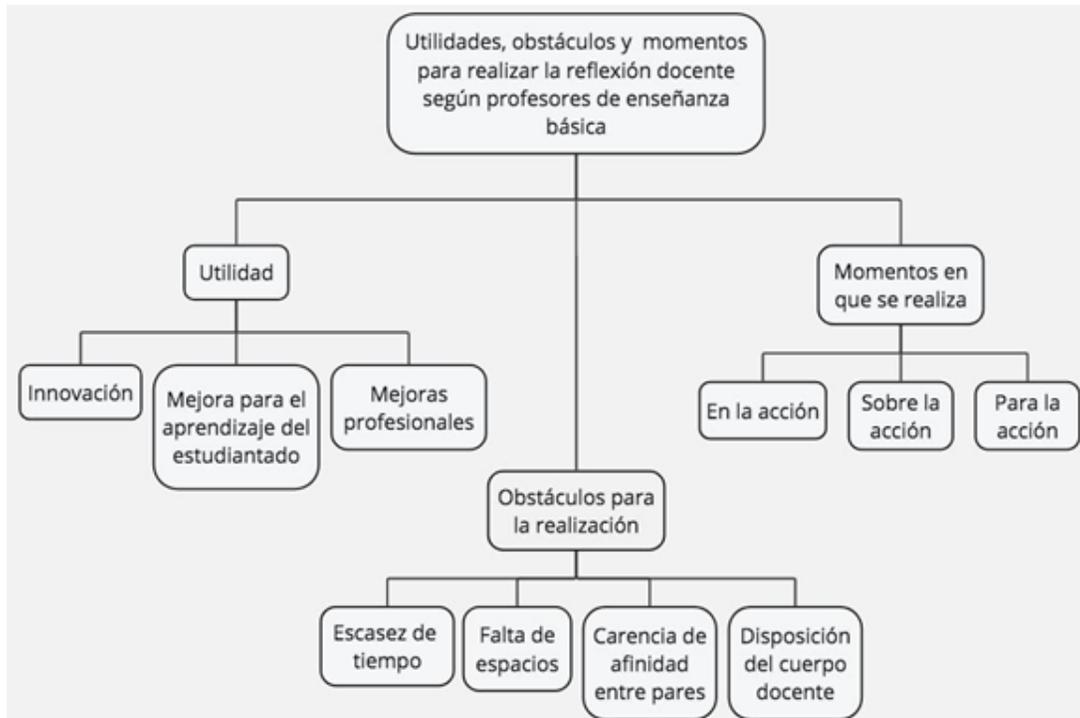
La presente investigación buscó analizar las percepciones de profesores y profesoras en ejercicio de educación básica en relación con la utilidad de la reflexión docente. Es por esto que al realizar el análisis de las entrevistas se identificaron tres temas principales junto a sus respectivos códigos, estos son: utilidad, que contiene la innovación, mejoras para el aprendizaje del estudiantado y mejoras profesionales. En segundo lugar, Obstáculos, donde se presentó el tiempo, espacios,

afinidad y disposición. Finalmente, momentos en que se realiza, cuyos códigos son: en la acción, sobre la acción y para la acción.

La Figura 1 muestra el mapa temático elaborado a partir de los datos obtenidos.

**Figura 1.**

**Mapa temático**



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la utilidad de la reflexión docente, se identificaron tres códigos:

**Primer código: Innovación**

Uno de los beneficios que trae la utilidad de la reflexión docente en las prácticas educativas es innovar sobre el propio actuar; no solo con las metodologías, sino que también creando momentos nuevos para el desarrollo del aprendizaje o material que puede ser de interés para el estudiantado, o incluso con palabras, frases o juegos más interactivos o lúdicos, que generan un aprendizaje significativo y llamativo, “(...) porque a veces a lo mejor una frase, un juego que saques de ahí te hace innovar inmediatamente una clase, y ese estudiante se va a acordar siempre cómo lo aprendió, ese es el gran cambio que poder hacer” (Sujeto 4, comunicación personal, 21 de agosto de 2022).

Por otro lado, innovar no solo se queda desde el área de la labor propia en las aulas de clases, sino también desde observar las prácticas pedagógicas de colegas. La finalidad es obtener distintos puntos de vista, y no de una manera sesgada, sino que estos ayuden a crear e innovar en el actuar: “ehmm ver otros puntos de vista, uno, uno siempre ehm como que está enfocado en realidad va más sistemáticamente en el tiempo” (Sujeto 3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2022).

Elgueta y Palma (2021) determinan la innovación en la docencia como un proceso en el cual se realiza algún cambio pedagógico. La innovación se logra mediante la realización de la reflexión por parte de las personas docentes, debido a que estas exponen las modificaciones que cada profesora o profesor debe realizar en su quehacer pedagógico, las cuales se expresan por medio de la introducción de alguna novedad, ya sea en la metodología, forma de enseñar, recursos, etc. En este sentido, al igual como expone el grupo docente entrevistado, la innovación se traduce como un beneficio para el profesorado, dado a que estos cambios generan mejoras en sus prácticas y fortalecen el aprendizaje.

### **Segundo código: Mejoras para el aprendizaje del estudiantado**

Una segunda utilidad que conlleva reflexionar es perfeccionar las prácticas con la finalidad de que el alumnado aprenda de una mejor manera, ya sea conociendo cómo se desenvuelven en las clases, los intereses que tiene, buscar cómo mejorar el clima o el formato de enseñanza, esto siempre en beneficio directo de cada estudiante. Lo anterior implica un trabajo más personalizado a la hora de conocer a los niños y los niveles que estos tienen: “te ayuda a conocer más a las y los estudiantes y niveles, yo creo que eso también nos da a nosotros eso un beneficio de cómo estamos trabajando” (Sujeto 4, comunicación personal, 21 de agosto de 2022).

Además, reflexionar en los distintos momentos de clase, antes o posterior a esta, lleva a que la persona docente pueda reestructurarse diariamente, al determinar y condicionar las prácticas en un beneficio directo para estudiantado, más que a la propia persona docente:

(...) yo creo que tú te puedes reestructurar, la función principal es que si tú reflexionas el niño tal vez logre un aprendizaje más significativo del que tú creías, pero si tú sigues haciendo siempre lo mismo y nunca te determinas a decir ya voy a parar un poco voy a pensar si esto está bien o no está bien, vas a seguir marcando el paso igual (Sujeto 7, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022).

De igual manera, como se mencionó anteriormente, Elgueta y Palma (2021) y Marqués et al. (2021) establecen que la reflexión permite que las personas docentes tomen una actitud crítica ante

sus prácticas, así pueden recoger datos relacionados al funcionamiento de metodologías aplicadas, el índice de participación del estudiantado, cómo se abordaron incidentes no esperados, entre otros aspectos que interactúan e influyen en el proceso de enseñanza. Al igual como se establece en los testimonios anteriormente expuestos, esta identificación permite elaborar propuestas de mejora para clases futuras, las cuales son relevantes para el proceso enseñanza-aprendizaje debido a que promueve aprendizajes significativos en el estudiantado (Ruffinelli et al., 2021a; Salinas et al., 2018; Muñoz et al., 2016; Schön, 1998).

### **Tercer código: Mejoras profesionales**

El profesorado, por otro lado, señala que la reflexión le permite generar mejoras en sus propias prácticas desde el cuestionamiento constante de estas, lo cual ayuda a visibilizar aquellos aspectos que funcionan o no: “(...) analizar nuestro quehacer desde lo práctico hasta lo teórico (...) pararse ee para ver lo que uno está haciendo y como lo está haciendo (...) ver qué es lo que uno puede realizar, qué prácticas funcionan qué prácticas no funcionan” (Sujeto 5, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Sin embargo, estas mejoras no solo se ven demostradas dentro de su quehacer docente, sino que también se presentan de manera interna, pues disminuye su estrés y les hace sentir que están realizando bien su trabajo:

(...)hay varios beneficios, el primero bajar el estrés que uno lleva del día a día, porque al final uno se siente que se atrasa o que va muy adelantado y se va a quedar como sin nada que hacer como, suena muy raro, porque es muy poco lo, muy pocas veces que pasa que uno no tiene nada que hacer. (Sujeto 6, comunicación personal, 4 de octubre de 2022)

Como establece Schön (1987) y Osterman y Kootkamp (2004), la reflexión es un proceso y herramienta clave para para generar transformaciones y mejoramiento en el desarrollo profesional, dado que esta genera una comunicación constante entre los pensamientos y acciones tomadas antes, durante y después de la sala de clases, la cual se evidencia por medio del desarrollo de propuestas y adecuaciones según el contexto de aula, en el cual el cuerpo docente se esté desarrollando. Esto se logra por medio del rol de persona docente investigadora y reflexiva (Ceniceros, 2003), que, como se ha mencionado anteriormente, observa y analiza de manera crítica su contexto, en el cual identifica problemáticas e impedimentos que limitan el desarrollo eficiente de sus prácticas y contrasta estas con teoría para lograr una mejora significativa que permita que el profesor o la profesora se sienta con mayor autoestima laboral.

## Segundo Tema: Obstáculos

### Primer código: Tiempo

Para llevar a cabo la reflexión existen diversos obstáculos o problemáticas que dificultan este proceso para las personas docentes. Uno de ellos es el tiempo que estos tienen en la actualidad, ya que no solo deben realizar las clases, sino que también existe un trabajo administrativo ajeno a la sala de clase, pero que también incide a la hora de estar en ella, como son las planificaciones de clases, reuniones con el personal coordinador de la escuela o con las entidades apoderadas:

“Yo creo que sí, los obstáculos principales que tenemos los profesores, de un colegio particulares, me imagino que los colegios municipales o cualquier colegio, es el tiempo, es la carga de actividades que se te van agregando a tu trabajo” (Sujeto 14, comunicación personal, 30 de agosto de 2022).

Por otro lado, el tiempo de otras profesoras y profesores que trabajan en la escuela también puede dificultar esta tarea, ya que hay muchas veces en donde se espera o busca una instancia en la cual poder reflexionar de manera colaborativa o grupal sobre los cursos en los cuales realizan las clases, pero el tiempo variado de cada docente hace que se vuelva un problema poder llevar a cabo esta acción:

Lo otro que también tiene en contra, es el tiempo de los otros, porque a veces me gustaría sentarme a reflexionar con no sé, con o, con otro profesor, o con otra persona del equipo, y sé que hay tiempos diferentes. (Sujeto 2, comunicación personal, 5 de septiembre de 2022)

Como se establece en la investigación de Assaél et al. (2012), las personas docentes carecen de tiempo para poder ser entes activos en el análisis y mejoras de sus prácticas, lo que genera que la reflexión pase a un segundo plano en el quehacer educativo. Es por esto que el profesorado considera que las tareas dentro de su labor que no se evidencian inmediatamente en los resultados del alumnado, son una pérdida de tiempo. La reflexión es considerada parte de estas tareas.

### Segundo código: Espacios

Un segundo obstáculo que enfrenta el profesorado es el de los espacios o instancias para llevar a cabo la reflexión. Los establecimientos educacionales son principalmente los encargados de esta tarea, ya sea en los consejos que tienen estos mismos de manera semanal o mensual.

Adicionalmente se señala que al no estar adscritos a la carrera docente establecida por la ley N° 20.903 (la cual establece una obligatoriedad de reflexionar constantemente) esta no tiene mayor énfasis:

(...) uno no tiene mucho tiempo y que también porque se realizan pocas instancias para hacer este tipo de cosas y acá en este colegio al menos como no tenemos la carrera docente tampoco quizás no le hacen énfasis (...) no promueven esto y tampoco hay instancias como te digo, muy pocas que hemos podido sentarnos a conversar todos de algo. (Sujeto 9, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022)

Por otro lado, existe el caso que aun cuando se instauran los espacios reflexivos en los consejos de docentes de los establecimientos, no siempre se utilizan para llevar a cabo una reflexión de carácter colaborativa, sino que hay temáticas instauradas que se deben conversar antes o tienen una importancia mayor: “Es que el consejo de profesores, si bien conversas con el resto, conversas del consejo y termina la hora y ya te vai, entonces no es que logres formar una conversación más allá de lo escolar” (Sujeto 13, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

Los testimonios expuestos se ven en contraposición a lo que establece Krichesky y Murillo (2011), puesto que estos determinan que en las escuelas se deben cumplir ciertas condiciones para que se desarrolle de la mejor manera la reflexión. Dentro de estas condiciones se encuentra que los establecimientos provean de tiempo y espacios al cuerpo docente dentro de sus horas no lectivas, para la realización efectiva de las reflexiones individuales y colectivas. Sin embargo, para que se vele por cumplir estas condiciones, se debe tener un consenso en toda la comunidad educativa en relación con la importancia de la reflexión en el quehacer docente.

### **Tercer código: Afinidad**

Las personas docentes declaran que realizar reflexiones colaborativas son beneficiosas. Sin embargo, algunas declaran que esta solo es posible si existen puntos en común, ya sea el encontrarse en el mismo ciclo o nivel que permita hablar sobre lo que sucede en los cursos, de tal manera que no exista un conflicto de por medio y tenga un efecto en la labor docente:

(...) con gente que estás trabajando, por ejemplo, a mí, que me interesa, no voy a ir a reflexionar de repente con un octavo (...) pero no sé a veces yo creo que es que si no hay feeling te vai a pelear. (Sujeto 10, comunicación personal, 30 de agosto de 2022)

Por otro lado, hay docentes que ven viable reflexionar con colegas de distintos niveles y ciclos. No obstante, debe existir un manejo de conceptos semejantes que permita encontrarse con puntos de vista similares sobre temáticas planteadas:

Entonces complicado hablarlo con los pares cuando no están en tu sintonía, cuando no hay información (...) Entonces tenemos que manejar un código un idioma para poder que en el fondo la, la, la conversación no sea como algo por cumplir y que en el fondo produzca efecto. (Sujeto 12, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022)

A pesar de lo expuesto por las personas docentes entrevistadas, Sparks-Langer y Colton (1991) y Herrera-Seda et al. (2021) afirman la importancia de la reflexión colaborativa desde las diferencias presentadas entre una persona docente y otra, puesto que brindan diversos puntos de vista que permiten obtener mejoras sustanciales. Junto con esto, en Schuck y Russell (2016) se evidencia que los obstáculos anteriormente presentados no impiden el desarrollo de una reflexión que permita el crecimiento profesional ni genera conflictos que se transformen en pelea, sino al contrario, que las diferencias en relación con los niveles o con el manejo de conceptos permite el desarrollo de distintas áreas que quizá con los puntos en común no se desarrollarían.

#### **Cuarto código: Disposición**

El último obstáculo declarado es la escasa disposición de las personas docentes para llevar a cabo el proceso reflexivo debido al tedio que implica llevar ejecutarlo, ya sea de manera personal sobre su propio actuar o en las instancias y espacios que brinda el establecimiento para que sea un trabajo colaborativo:

(...) cuando nos hacen estas cuestiones de “reflexiones con la cuestión”, estamos todos así, aaag que lata, te juro que en los consejos es como, ya chiquillos vamos a hacer esto super entretenido y tu deci, noo me quiero matar (...) te juro que cuando llega la instancia que supuestamente lo hacen uno no está dispuesto a hacer eso. (Sujeto 10, comunicación personal, 30 de agosto de 2022)

Al igual que lo mencionado por Pazos (2014), el personal docente presenta una mala disposición ante el proceso reflexivo. El profesorado no comprende la importancia que tiene la reflexión para poder realizar cambios en sus prácticas, lo cual genera que vea y lleve a cabo la reflexión como una obligación impuesta más que como un proceso que permite mejoras para las prácticas dentro y fuera del aula.

### **Tercer Tema: Momento en que se realiza**

#### **Primer código: En la acción**

Las personas docentes declaran que un momento para realizar el proceso de reflexión es durante la misma clase, con la cual pueden identificar el rumbo que está tomando la sesión e ir modificando sus prácticas para lograr los aprendizajes propuestos o esperados:

(...) a veces se puede hacer y otras veces es más difícil, pero si, también en la, en el, en la práctica (...) en el momento si también de repente uno tiene que hacer una reflexión rápida (...) ver si se puede salvar la clase o termina como estaba planificada nomás. (Sujeto 8, comunicación personal, 17 de octubre de 2022)

Dado lo anterior, hay situaciones inesperadas en las cuales las personas docentes deben evaluar lo que está sucediendo y tomar decisiones inmediatas que permitan continuar con la clase:

Llegue con una actividad que era muy lúdica, muy entretenida, pero se me puso a llorar una niña en la sala, pero mal apunto de que casi se me desmaya entonces eso cambio el ambiente de inmediato completo y por tanto la actividad que yo traía no había forma de que me generara el aprendizaje, desarrollar el indicador que buscaba, tuve que cambiar y tomar la decisión de inmediato, entonces era o sigo lo que tenía planificado que sé perfectamente no me va a generar el impacto que yo buscaba o cambio esto que va a ser a lo mejor un impacto menos, pero un poco más real o un poco más que va a perdurar y esas son las reflexiones que uno va haciendo constantemente. (Sujeto 11, comunicación personal, 11 de octubre de 2022)

Tomando en cuenta lo que se menciona anteriormente, Schön (1987) señala que se puede reflexionar sobre la acción teniendo como base del pensamiento el actuar propio, para así generar una contribución a un resultado esperado. Por otro lado, Buendía-Arias et al. (2018) mencionan que los contextos propicios para poder llevar a cabo un proceso reflexivo están en las prácticas pedagógicas, al desarrollar una capacidad de toma de decisiones que influye sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el impacto de este mismo.

#### **Segundo código: Sobre la acción**

Una de las instancias en las cuales los docentes realizan su proceso de reflexión, es después de las clases, una vez terminado el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es ahí cuando se puede reflexionar y analizar en cómo resultaron las actividades a grandes rasgos, pensando en si es posible volver a realizar algo, si se logró o no el objetivo de la clase, entre otras cosas.

(...)bueno, siempre al, después de cada clase en los recreos como que analizo un poco cómo resultó la actividad, por ejemplo (...) Entonces ahí yo, después de cada clase pienso y digo pucha esto no resultó, esta actividad no la hago más o esto tengo que esperar un poco están muy chico y uno va analizando eeh las actividades y los aprendizajes, si se logró, si no se logró (Sujeto 8, comunicación personal, 17 de octubre de 2022).

Además, otra manera de realizar este proceso es mediante las conversaciones que se tienen con el estudiantado, a modo de retroalimentación, ya que así ellos entregan distintas impresiones y puntos de vista de cómo resultaron las actividades y como se adhirieron a esta:

“Cuando hago feedback con los alumnos de las actividades, porque ahí uno se da cuenta de que quizás no funciono lo que hice, como lo mejoro y también al final cuando uno concluye su clase” (Sujeto 9, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022).

Como establece Schön (1987) y luego Buendía-Arias et al. (2018), corrobora, la reflexión de igual manera se realiza sobre la acción, es decir, después de haber realizado la práctica, determinando un espacio y tiempo distintos de la clase, para llevarla a cabo. En este momento, al igual como mencionan los docentes entrevistados, se cuestiona cómo resultó la clase, si las decisiones tomadas fueron las mejores para resolver las situaciones sucedidas en el aula y que se podría haber realizado mejor, tomando en cuenta lo que los mismos profesores observan y lo dicho por el alumnado.

### **Tercer código: Para la acción**

Otra instancia en la que los docentes realizan sus procesos reflexivos es antes de llevar a cabo sus clases, más específicamente llevando a cabo una instancia en la cual analizan sus propias prácticas, y de qué manera se puede innovar o generar un aprendizaje más significativo para sus estudiantes, ya sea mediante estudios, búsqueda de información o metodologías nuevas, pero en todo momento reflexionando sobre las acciones futuras que se realizarán:

Ehm... en qué momento la voy generando... eh cuando me doy cuenta que, que se pone rutinaria la enseñanza, cuando me doy cuenta que por ejemplo, eh están estamos enseñando un contenido que yo mismo lo aprendí así, cuando yo digo, yo aprendí esto así es porque está malo (...) de qué manera nueva aprendo esto, ya, y empiezo a buscar. (Sujeto 4, comunicación personal, 21 de agosto de 2022)

Junto con esto, la actualización del conocimiento que se tiene sobre las áreas disciplinares en las que la persona docente se va desarrollando y comparando las actividades anteriores con los contextos actuales de educación, genera un proceso reflexivo beneficioso para el estudiantado:

(...) me pasa que la tecnología se actualiza día a día, entonces requiere de una profunda reflexión y actividades que no funcionan, que uno pretende que funcionen, que se ha probado otros años funciona y este año no resulta, entonces, me pasa que tengo que estar constantemente, aparte actualizar conocimientos, reflexionando si es la forma, si el grupo de niños, el grupo etario es el correspondiente a lo que yo tengo pensado. (Sujeto 15, comunicación personal, 19 de octubre de 2022)

Junto con la reflexión en la acción y sobre la acción, Killion y Todnem (1991) y Buendía-Arias et al. (2018) establecen la reflexión para la acción, la cual se desarrolla una vez realizada la reflexión sobre la acción, puesto que se analizan las acciones tomadas anteriormente en las aulas y se realizan mejoras para las clases futuras por medio del proceso de investigación-acción. Junto con esto, al igual como se observa en los testimonios, dichas mejoras en las acciones futuras van acompañadas de una actualización de conocimientos por medio del contraste con la teoría.

## Discusión

La presente investigación buscó analizar las percepciones de profesores y profesoras en ejercicio de educación básica sobre la utilidad de la reflexión docente.

Los hallazgos obtenidos sugieren que las personas docentes utilizan la reflexión para realizar innovación dentro de su quehacer. Lo anterior conlleva a mejoras profesionales, puesto que se realizan modificaciones en las prácticas que les permiten solucionar problemáticas e impedimentos existentes dentro de la sala de clases. Dicha situación genera en el profesorado sentimientos de alivio, liberación de estrés y autoestima laboral, lo cual coincide con lo mencionado por Alberca y Frisancho (2011) y Padilla y Madueño (2019), que determinan que la reflexión es un aspecto fundamental para las mejoras en las prácticas pedagógicas, pues generan innovaciones en la labor docente. Asimismo, el profesorado destaca que estas mejoras profesionales e innovación dentro del aula generan mejoras en los aprendizajes, dado a que abordan sus acciones, metodologías y estilo de enseñanza desde una mirada crítica con sustento en lo mencionado y actitudes tomadas por sus estudiantes, lo cual produce aprendizajes significativos. De igual manera, Contreras y Arbesú (2008) mencionan que establece que al momento en que las personas docentes toman decisiones, estas afectan de manera directa en los aprendizajes del estudiantado.

En este sentido, los resultados evidencian que el proceso de reflexión se realiza en los tres momentos destacados por Schön (1987), Killion y Todnem (1991) y Buendía-Arias et al. (2018), los cuales son en la acción, sobre la acción y para la acción.

Sin embargo, a pesar de que el profesorado entrevistado expone la utilización de la reflexión para lo anteriormente expuesto, este evidencia obstáculos al momento de realizar el proceso de reflexión, donde el tiempo es uno de los más destacados debido a la constante carga horaria y trabajo administrativo en las horas no lectivas impuestas por los establecimientos. Junto con esto se determina que los establecimientos no entregan los espacios correspondientes para poder realizar el proceso de reflexión, puesto que no existe o muchas veces son utilizados para otras actividades dentro o fuera del ámbito pedagógico, lo cual se condice de manera directa con Muñoz et al. (2016) y Buendía et al. (2018). Por otro lado, los resultados exponen que el profesorado muchas veces no cuenta con la disposición para realizar la reflexión, dado que se considera como una tarea tediosa e impuesta. Unido a esto, al momento en el que las personas docentes deben realizar reflexiones colaborativas, señalan que solo se pueden llevar a cabo si existe cierta afinidad entre ellas, dado a los conflictos que esta puede traer o debido a la sensación de que si no se maneja el mismo conocimiento, esta reflexión no generará mejoras.

## Conclusiones

Con esta investigación se puede concluir que, a pesar de que la reflexión es un aspecto relevante para la mejoras y perfeccionamiento de las prácticas docentes, aún existen grandes limitaciones que impiden el correcto desarrollo de este proceso. Lo anterior se debe a que aún no existe un sentido de apropiación con la reflexión por parte del profesorado ni una cultura de reflexión dentro de los establecimientos que vayan en concordancia con las habilidades docentes establecidas por el Ministerio de Educación, lo cual deja entrever la gran problemática aún existente en esta temática.

Es por esto que los hallazgos servirán de insumo para tener en cuenta un plan de acción por parte de las personas docentes y los establecimientos educacionales. Se debe tomar como base cuáles son los beneficios que contrae llevar a cabo un proceso reflexivo sobre el propio actuar; así mismo, determinar y entregar más espacios y tiempos dentro de las actividades diarias en los equipos de aula, e incluso a nivel de gestión del establecimiento.

Dentro de las limitaciones que posee esta investigación, se encuentran el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos en los que trabajan los participantes, ya que solamente se pudo entrevistar a un docente que trabaja en el sector público. Una segunda limitación se relaciona con el territorio, en donde se entrevistó solamente a profesores de la región metropolitana, dejando de lado a aquellos que trabajan en otras regiones o sectores ajenos a la capital.

Dentro de las líneas futuras de trabajo que se establecen a partir de la presente investigación, se encuentra indagar en las percepciones de docentes recién egresados, con la finalidad de conocer si hay algún tipo de diferencia significativa entre profesores que llevan tiempo trabajando, con quienes están iniciándose en esta labor. Por otro lado, una segunda proyección se desprende directamente de una de las limitaciones planteadas, la cual tiene relación con indagar en los contextos no urbanos que se encuentran en Chile, para conocer de esta manera cómo se está desarrollando la reflexión docente en otros contextos.

## Referencias

- Alberca, R. y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2601>
- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. y Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente?. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 219-228. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69-90. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2016). *La Ley 20903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-12-21&idParte=9690838>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Usando análisis temático en psicología]. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

<https://www2.uwe.ac.uk/services/Marketing/students/Newstudents/HAS/Using%20thematic%20analysis%20in%20psychology.pdf>

- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. y Alirio-Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00179.pdf>
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006)
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603317.pdf>
- Contreras, G. y Arbesú, M. I. (2008). Evaluación de la docencia como práctica reflexiva. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 137-153. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4659/5096>
- Corral, C. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://bit.ly/3JYGill>
- Ceniceros, D. (2003). El profesor como investigador. *Investigación Educativa Duranguense*, (2), 4-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880748>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2019.pdf>
- Cruickshank, D. y Applegate, J. (1981). *Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth* [La enseñanza reflexiva como una estrategia para el crecimiento profesional docente]. Educational Leadership.
- Dewey, J (1910). *How we think* [Como pensamos]. D.C Heath & Co.
- Elgueta, M. y Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de la docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. *Revista de la facultad de derecho*, (87), 499-522. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015>
- Fuster-Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Giacumbo, C. (2019). *Las reflexiones de los docentes de Educación Primaria sobre sus prácticas de enseñanza* [tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. <https://repositorio.udesar.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16883/1/%5bP%5d%5bW%5d%20M.%20Edu.%20Giacumbo,%20Carolina.pdf>
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/419/4191907012/4191907012.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E. y Maldonado-Amaro, K. (2021). La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 111-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). *A Process for Personal Theory Building* [Un proceso para la construcción de teorías personales]. Educational Leadership.
- Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educ.Educ*, 13(2), 275-291. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Marqués, M., Molina, F., Gómez, V. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docentes y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137-159. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-137.pdf>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Galleg, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1-31. <https://revistas.um.es/red/article/view/321621/225691>
- Mineduc. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Procesos de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios: segunda época*, (44), 77-91. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3958/3437>
- Osterman, K. y Kottkamp, R (2004). *Reflective Practice for Educators*. Corwin Press, Inc.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Park, E. (2022). The Reflectivity of EFL Preservice Teachers in Microteaching Practice [La reflexión de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera en la microenseñanza]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4), 186-204. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.11>
- Pazos, M. (2014). La reflexión como instrumento de desarrollo profesional docente en contexto de formación inicial. En E. Tobar y M. E. Mañas (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 55–73). Secretaría General Técnica.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión Docente: Oportunidades de Desarrollo en la Formación inicial* [tesis de doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C. y Salas, M. (2021a). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers [Condiciones de la reflexión generativa en la práctica de tutores: la representación de tutores y las percepciones docentes]. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C. y Salas, M. (2021b). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students [Estrategias para promover reflexión generativa en las prácticas de tutores en la formación docente]. *Reflective Practice*, 1(23), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371>

- Ruiz, P., Mateu, R. y Baviera, A. (2020). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, 34, 97-122. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.711>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, (13), 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>
- 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://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-87.pdf>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Iberica.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Cómo Piensan Los Profesionales Cuando Actúan*. Paidós Iberica.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En C.Hirmas y R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-study* (pp. 117-131). BUK gráfica & editora.
- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). *Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking*. Educational Leadership.
- Torres, M. J., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. En J. Bowden y E. Walsh (Eds.), *Phenomenography*, (pp. 62-82). RMIT University Press.
- Yáñez-Galleguillos, L. M. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>