

[Cierre de edición el 30 de abril del 2026]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Proceso de reflexión de docentes principiantes de historia, geografía y ciencias sociales. Una aproximación a los dispositivos utilizados

*Reflective Process among Beginning Teachers of History, Geography, and Social Sciences:
An Examination of the Tools Used*

*Processo de reflexão de professores iniciantes de História, Geografia e Ciências Sociais:
uma análise dos dispositivos utilizados*



Ximena Elizabeth Jara-Amigo

Universidad Católica del Maule

 <https://ror.org/04vdpck27>

Talca, Chile

xjara@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7695-7579>

Gerardo Ignacio Sánchez-Sánchez

Universidad Católica del Maule

 <https://ror.org/04vdpck27>

Talca, Chile

gsanchez@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

Recibido • Received • Recebido: 14 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 24 / 02 / 2026

Aceptado • Accepted • Aprovado: 23 / 03 / 2026

Resumen

Introducción. La reflexión es una competencia del desarrollo profesional, escasamente investigada en docentes principiantes de secundaria. Este profesorado se incorpora a la carrera docente en un siglo en el que los espacios laborales se caracterizan por su diversificación y creciente complejidad, lo que les exige desarrollar capacidad de agencia. **Objetivo.** El artículo forma parte de una tesis doctoral y tiene como objetivo caracterizar los procedimientos que utilizan docentes principiantes del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ejercicio de la reflexión docente. **Metodología.** El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo y un muestreo por conveniencia en el que participan diez docentes de establecimientos secundarios en Chile. Se opta por una entrevista semiestructurada de carácter individual, la que fue analizada en función de la teoría fundamentada. **Resultados.** Los resultados indican que el cuestionamiento personal, el uso de apuntes y registros; además del diálogo con colegas constituyen los procedimientos utilizados para analizar la docencia en un ejercicio de reflexión en y sobre la acción. **Conclusión.** La inserción en la docencia constituye una etapa de experimentación en la que este grupo de docentes busca dominar las tareas propias del oficio, descubrir sus recursos personales y profesionales, además de apropiarse de un conjunto de habilidades derivadas tanto de la práctica profesional como de la reflexión sobre ella. La reflexión emerge como un dispositivo utilizado de manera consciente ligado a la indagación sobre la práctica,



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

sin embargo, no constituye una competencia instalada desarrollada de manera sistemática y en torno a un método o modelo determinado.

Palabras claves: Reflexión; profesorado principiante; educación secundaria; dispositivos; Chile.

ODS: ODS 4; educación de calidad; desarrollo profesional.

Abstract

Introduction. Reflection is a professional development competency that remains insufficiently studied as a phenomenon in beginning secondary school teachers. These educators enter the profession in a century in which workplaces are characterized by their diversification and complexity, forcing them to develop professional agency. **Objective.** The article, derived from a doctoral dissertation, aims to characterize the procedures used by beginning teachers of History, Geography, and Social Sciences when reflecting on their teaching practice. **Methodology.** The study employed a qualitative research design with convenience sampling involving ten teachers from secondary schools in Chile. Individual semi-structured interviews were conducted and the data were analyzed using grounded theory. **Results.** The results indicate that personal questioning, the use of notes and written records, and dialogue with colleagues constitute the procedures through which teachers analyze teaching in an exercise of reflection both in action and on action. **Conclusions.** Entry into the teaching profession represents a stage of experimentation in which beginning teachers seek to master the tasks of the profession, identify their personal and professional resources, and develop skills derived both from professional practice and from reflection on that practice. Reflection emerges as a consciously employed tool linked to inquiry into teaching practice; however, it does not constitute an established competence developed systematically or structured around a specific method or model.

Keywords: Reflection; beginning teachers; secondary education; tools; Chile.

SDG: SDG 4; quality education; career development.

Resumo

Introdução. A reflexão é uma competência de desenvolvimento profissional pouco investigada em professores iniciantes do ensino médio. Estes professores ingressam na carreira docente num século no qual os espaços de trabalho se caracterizam pela sua diversificação e complexidade, obrigando-os a desenvolver capacidade de agência. **Objetivo.** O artigo, derivado de uma tese de doutorado, tem como objetivo caracterizar os procedimentos utilizados por professores iniciantes da área de História, Geografia e Ciências Sociais no exercício da reflexão sobre a prática docente. **Metodologia.** O estudo foi desenvolvido a partir de um desenho qualitativo, com amostragem por conveniência, no qual participaram dez professores de escolas de ensino médio do Chile. Optou-se por uma entrevista individual semiestruturada, que foi analisada com base na teoria fundamentada. **Resultados.** Os resultados indicam que o questionamento pessoal, a utilização de anotações e registros, além do diálogo com os colegas, constituem os procedimentos utilizados para analisar o ensino num exercício de reflexão na e sobre a ação. **Conclusão.** O início da carreira docente representa uma etapa de experimentação na qual esses professores procuram dominar as tarefas da profissão, descobrir seus recursos pessoais e profissionais, bem como adquirir um conjunto de habilidades derivadas tanto da prática profissional quanto da reflexão sobre ela. A reflexão emerge como um dispositivo utilizado conscientemente e vinculado à investigação da prática; contudo, não constitui uma competência consolidada, desenvolvida de forma sistemática e em torno de um método ou modelo específico.

Palavras chave: Reflexão; professores iniciantes; ensino médio; dispositivos; Chile.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; desenvolvimento de carreira.

Introducción

Profesorado principiante y desafíos de la inserción

Las investigaciones en países como Canadá, EE.UU., España, Francia y de América Latina con distintos sistemas educativos concluyen que la inserción laboral de profesorado principiante implica un verdadero desafío en la vida profesional (Iglesias & Southwell, 2020) expresado en incertidumbre, tensiones, además de desencanto, debido a la separación entre el ideario de la formación inicial y la realidad de los contextos escolares. Este profesorado, además, se inserta a la carrera docente en un siglo en que los lugares de trabajo se caracterizan por su diversificación y complejidad, obligándolos a desarrollar capacidad de agencia (Périer, 2014). Ello implica ser actores de su trabajo, capaces de tomar decisiones para ajustar, transformar y resignificar su práctica profesional, dentro de marcos estructurales que pueden condicionarla.

En el contexto chileno, la investigación de Ávalos & Valenzuela (2016), Beca & Boerr (2020), Ruffinelli (2013), Villalobos Vergara & Assaél Budnik (2018) confirman que la inserción laboral de este profesorado carece de apoyos y ocurre en precarias condiciones laborales, afectando su adaptación laboral y en consecuencia su desempeño. Expresión de tal complejidad lo constituye la presión por estandarizar, controlar y evaluar el desempeño docente, teniendo como consecuencia la pérdida de agenciamiento y la desprofesionalización (Villalobos Vergara & Assaél Budnik, 2018). De hecho, el estudio de Valenzuela & Sevilla (2013) indica que cerca del 40% del profesorado en Chile abandona la docencia durante los primeros cinco años de ejercicio. Ello implica un costo para el sistema escolar, ya que el fenómeno de los reemplazos desplaza el foco del aprendizaje a la búsqueda, selección y retención del nuevo profesorado. Ahora bien, las dificultades no se limitan a las tasas de abandono pues “una importante proporción de docentes permanece, pero con intención de abandonar, lo que implica una forma conflictiva y problemática de estar en la escuela, que puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje de los estudiantes” (Zamora Poblete et al., 2018, p. 43).

En una revisión a la bibliografía sobre profesorado novel de los últimos quince años en Chile, los trabajos de Cisternas (2011) y Ruffinelli (2013) confirman que los primeros años de inserción profesional están fuertemente determinados por las experiencias que proporcionan las instituciones formadoras. Se trataría de un proceso altamente complejo que desencadena una temprana deserción (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013) y que demanda la instalación de políticas públicas de inducción y mentorías que acompañen la comprensión de la cultura escolar, el desarrollo de la propia identidad y la promoción de autonomía (Beca & Boer, 2020; Cisternas León, 2016; Flores Gómez, 2014; Solís Zañartu et al., 2016).

Respecto a la inserción profesional, la bibliografía sobre formación de docentes confirma la adopción de marcos de competencia y estándares profesionales que relevan la reflexión con la intención de favorecer la conexión entre teoría y práctica. Sin embargo, en una especie de



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

paradoja, los estudios sobre reflexión se han centrado preferentemente en la formación inicial, donde se busca fomentar esta capacidad mediante experiencias prácticas, existiendo una notoria ausencia de investigación que profundice cómo dicha competencia evoluciona a lo largo de la trayectoria profesional. Esta falta de estudios centrados en docentes en ejercicio contribuye a ampliar la brecha entre el ámbito académico y la realidad cotidiana de las escuelas, dejando sin explorar un componente clave del desarrollo profesional continuo.

En consecuencia, investigar el desarrollo de la reflexión docente en profesorado principiante puede contribuir a la comprensión de este proceso y sus condicionantes con la intención de promover en la formación inicial el diseño e implementación de actividades curriculares que favorezcan la articulación teoría-práctica desde la reflexión; así como de acompañamiento en los procesos de inserción profesional que disminuyan la deserción laboral temprana.

En Chile, los estudios en torno a la reflexión desarrollados por docentes resultan escasos, pudiendo constatar la presencia de cuatro investigaciones en el último decenio. El trabajo de [Castro Carrasco et al. \(2012\)](#), realizado con profesionales de un liceo público, concluye respecto a la presencia de factores internos y externos que facilitan (motivación en el trabajo de docentes, y buenas relaciones entre la comunidad liceana) o dificultan (influencia negativa del horario y escasas instancias para la reflexión) el proceso reflexivo. Por otro lado, el estudio realizado por [Vidal Sepúlveda & Nocetti de la Barra \(2020\)](#), muestra la experiencia de reflexión en el marco de la elaboración del portafolio de la evaluación docente, en docentes de establecimientos públicos en la comuna de Santiago, Chile. Desde los hallazgos puede afirmarse que el profesorado no reconoce condiciones facilitadoras de la reflexión, sino más bien, la presencia de obstaculizadores de la práctica reflexiva relacionados a la estructura y modalidad de la evaluación docente.

Asimismo, el trabajo de [Asenjo Zapata \(2021\)](#), orientado a la experiencia del uso de diferentes estrategias reflexivas que inciden en un proceso de cambio de creencias y prácticas de enseñanza de cuatro docentes de inglés en Chile, concluye que el desarrollo de la reflexión implica generar un clima de confianza, generar empoderamiento profesional, y una intervención que los cuestione “mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas y estrategias, dependiendo del tipo de reflexión que se quiera promover ... con el fin de movilizar a las personas docentes en el replanteamiento de su trabajo y, en consecuencia, favorecer su aprendizaje a partir de la experiencia” ([Asenjo Zapata, 2021, pp. 36, 57](#)). En este sentido, el estudio de [Novoa Echaurren \(2023\)](#), plantea que la reflexión como modelo de Desarrollo Profesional Docente puede favorecer el perfeccionamiento continuo de las prácticas. De hecho, propone avanzar a una reflexión holística, dialógica y colaborativa para aumentar la agencia del profesorado y el aprendizaje dentro de las comunidades educativas.

La investigación resulta más escasa respecto a procesos de reflexión que desarrollan docentes principiantes de secundaria. De hecho, los estudios tienden a concentrar su atención en las dificultades generales de la inserción al contexto escolar, sin escudriñar en los procesos

reflexivos, lo que claramente resulta problemático considerando que “la competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso [fuertemente anclado a la] reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021, p. 13).

Reflexión: Modelos e instrumentos

En la bibliografía es posible identificar diversas personas autoras que han propuesto modelos para activar la reflexión en el profesorado, de tal forma que ésta sea un proceso secuenciado e intencionado. Los modelos se enmarcan en una relación permanente entre acción y reflexión, teoría y práctica. Ninguno de ellos se contraponen, dado que coinciden en la relevancia de la práctica, el aprendizaje desde la práctica, y la adquisición de conocimientos a partir de la reflexión sobre la práctica.

Así, la reflexión es una competencia profesional que favorece el mejoramiento continuo de la docencia, aportando evidencia que posibilita la toma de decisiones para ajustar la práctica pedagógica en función de situaciones contextuales. De esa manera, se fortalece el vínculo entre teoría y práctica, vínculo que, a su vez se encuentra mediado por la propia personalidad del profesorado.

Desde la perspectiva de los módulos, por una parte, el modelo Práctica Reflexiva Colaborativa planteado por Domingo Roget (2017), articula el proceso en tres ejes interrelacionados: la experiencia personal (donde se aplican, adquieren, construyen y deconstruyen saberes), el contexto profesional (en que se aplican los conocimientos y competencias docentes) y la reflexión como elemento articulador de teoría y práctica que orienta al profesorado como sujetos activos de su formación.

Asimismo, el modelo de práctica reflexiva mediada, postulado por Cerecedo Medina (2018), se enmarca en tres elementos, a saber: la mediación de una persona tutora que acompaña y apoya a las personas docentes participantes durante todo el ciclo de práctica reflexiva; el punto de partida del modelo, constituido por el autoconocimiento del personal docente y de su propia práctica; y la transformación del personal docente en su actuación real; es decir, debe existir coherencia entre lo que piensa, dice y hace.

Finalmente, se agrega además el modelo de ciclo reflexivo impulsado desde el Ministerio de Educación en Chile el que incluye como fases la definición de una situación problemática (que genera inquietud en el proceso de aprendizaje y se procura comprenderla desde los recuerdos y pensamientos iniciales); especificación (que implica detallar y definir la situación, situando el foco de discusión en lo que ocurre como docente, y lo que les sucede a las personas estudiantes); reformulación (orientada a esclarecer una versión de lo que ocurrió, incorporando otras variables que pudiesen influir, formulando hipótesis y explicaciones posibles); creación de alternativas de acción (orientada a diseñar una forma de *actuar* distinto que modifique las prácticas para generar cambios reales en el aprendizaje del estudiantado); y finalmente, la aplicación a nuevas situaciones, pudiendo enriquecer esta reflexión con el trabajo colaborativo que se realice con otras personas colegas.

Para accionar la práctica reflexiva en el quehacer docente, distintas personas autoras han propuesto un abanico de instrumentos que Davini (2015) y Perrenoud (2010) definen como dispositivos, vale decir, conjunto de estrategias sobre un tema o problema para estimular la

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

reflexión. En una revisión de los principales dispositivos que se pueden utilizar destacan el uso del relato, los cuadernos de narraciones, el registro de aprendizaje reflexivo, el video, la observación mutua, la exploración de la propia identidad, intercambiar representaciones y prácticas, tutorías, portafolios, talleres, entre otros.

El relato (Cifali, 2010) permite reconstruir la realidad, a través de la comprensión y explicación de la situación experimentada. Por tanto, significa hablar de los éxitos de la práctica, así como de las dificultades. Son estas últimas, las que promueven el aprendizaje y nuevos conocimientos.

Complementariamente, el cuaderno de narraciones permite el registro de aspectos significativos y experiencias vividas en la práctica, para hablarse a sí mismo o a otros. Para Perrenoud (2010), "la escritura permite poner en distancia, construir representaciones, constituir una memoria, volverse a leer, complementarse, avanzar interpretaciones y preparar otras observaciones" (p. 296). En esa línea está el *Registro de aprendizaje reflexivo* (Domingo Roget & Gómez Serés, 2014).

La video filmación en cuanto evidencia concreta de la práctica permite realizar una autoobservación y tomar conciencia. Por tanto, es una memoria que estimula la reflexión y el análisis, de forma individual o en grupo (Paquay & Wagner, 2010). Complementariamente, la observación mutua es un dispositivo que permite llevar a cabo un cuestionamiento recíproco basado en la realidad compartida que la persona observada no controla del todo. Cuando se comparte la realidad ciertas cosas pueden verse o tocarse con mayor facilidad (Perrenoud, 2010).

La exploración de la propia identidad docente es para Domingo Roget & Gómez Serés (2014), un instrumento que permite situar al docente frente a sí mismo, y renovar la propia mirada a partir de una serie de preguntas que gatillen la reflexión profesional de forma individual. Por último, las tutorías (Davini, 2015), son también dispositivos reflexivos que permiten regular el propio proceso de aprender en contextos reales y situados. Se apoya el razonamiento antes de la acción, durante la acción y después de la acción.

En consecuencia, el artículo retoma los resultados de una tesis doctoral sobre el proceso de reflexión docente en la práctica pedagógica de docentes noveles de historia, geografía y ciencias sociales de la autora Ximena Jara. En lo específico, el presente artículo profundiza los procedimientos utilizados por este profesorado en el desarrollo de la reflexión docente en este ámbito disciplinario.

Metodología

Paradigma y diseño. El estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo-simbólico y un diseño de investigación cualitativo, en tanto "permite comprender en profundidad el problema, cuáles podrían ser sus causas desde la mirada de los actores sociales" (Bedregal et al., 2017, p. 374), en este caso docentes noveles que enfrentan la inserción profesional en una institución educativa secundaria. El estudio asume un carácter descriptivo y transversal.

Sujetos de investigación. La participación de los sujetos fue seleccionada bajo la técnica de muestreo por conveniencia cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión: docentes

de historia, geografía y ciencias sociales de centros educativos ubicados en la región del Maule, Chile; docentes que desarrollan docencia en secundaria (enseñanza media); docentes principiantes con experiencia entre 2-5 años; voluntariedad de participación, vía firma de consentimiento informado. La muestra participante se define en la [Tabla 1](#).

Tabla 1: Detalles de la muestra para las entrevistas

Dependencia administrativa	Nº Docente	Distribución por comuna	Nº Docente
Municipal	3	Talca	5
Subvencionado	5	San Clemente	1
		San Javier	2
Particular pagado	2	Linares	1
		Empedrado	1

Nota: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de información y análisis de la información. Se opta por una entrevista de carácter semiestructurada “donde el contenido, orden, profundidad y formulación se hayan sujetos al criterio del investigador, en este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras” (Piza Burgos et al., 2019, p. 457). Las entrevistas individuales fueron registradas mediante dispositivo de grabación de audio y, posteriormente, transcritas en formato digital. Una vez obtenidas las transcripciones, las respuestas se sistematizaron en una tabla diseñada para cotejar las aportaciones de los diez participantes y destacar las ideas claves en sus discursos. Para el análisis de la información se opta por la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2008; Hernández Carrera, 2014), previo levantamiento de categorías vinculadas al ámbito de análisis correspondiente, lo que queda reflejado en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Levantamiento de categorías asociadas a las entrevistas

Preguntas	Ámbito	Categorías
¿Cómo resuelve las dificultades de su práctica pedagógica?	1. Mecanismos de acción	1.1 Cumplir con la tarea. 1.2 Experiencias personales previas.
¿Qué procedimientos considera en su quehacer para reflexionar y tomar decisiones respecto a su práctica pedagógica?	2. Mecanismos de reflexión docente	2.1 Cuestionamiento personal. 2.2 Apuntes y registros. 2.3 Observar y dialogar con colegas.
¿En qué momento de su práctica pedagógica utiliza tales procedimientos o estrategias?	3. Regularidad de la reflexión docente	3.1 Reflexión en la acción. 3.2 Reflexión sobre la acción.

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resultados y discusión

Ámbito 1. Mecanismos de acción

Los mecanismos de acción utilizados por las personas docentes con la intención de resolver las dificultades que les presenta su práctica pedagógica, quedan reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3: Cómo resuelve las dificultades de su práctica pedagógica

Pregunta	Ámbito	Categorías
¿Cómo resuelve las dificultades de su práctica pedagógica?	1. Mecanismos de acción	1.1 Cumplir con la tarea. 1.2 Experiencias personales previas.

Nota: Elaboración propia.

La primera categoría 'cumplir con la tarea', deja de manifiesto que, frente a la variedad de tareas particularmente de naturaleza administrativa que tienden a sobrecargar las responsabilidades profesionales, el profesorado novel asume una actitud de eficiencia, orientada al cumplimiento de la meta sin cuestionarla y en el menor tiempo posible, como lo narra el sujeto 2 al decir:

En lo administrativo procuro ser muy efectivo, entonces en una hora hago todo lo que tengo que hacer y lo hago bien. Como manejo bien el computador tengo las planificaciones pre hechas, pero igual hay que hacerles modificaciones, me dedico una hora u hora y media en hacer todo, y de esa manera despejar trabajo.

Del mismo modo lo reafirma el sujeto 5, enfatizando además el apoyo que recibe de colegas, dejando entrever que las tareas administrativas se transforman en rutinas, y por lo tanto son susceptibles de manejar:

Trato de administrarlo dentro del tiempo que no signifique estrés, y el apoyo de los colegas, asumir que es parte del trabajo y realizarlo, porque o sí no me hago más drama y atraso el trabajo. Descubro que es un trabajo que se logra realizar en menor tiempo.

Así también lo sustenta el sujeto 7:

Nada más que cumpliendo. En cuanto al trabajo administrativo, como estoy recién empezando estoy consciente de mi poca experiencia y sé que puede resultar un problema, pero también una ventaja. He hablado mucho con otros colegas para pedir consejo y orientaciones. Es una parte del trabajo que más que cuestionar hay que cumplir y hacerla bien.

Analizando los planteamientos de Davini (2015), la acción de cumplir con la tarea que asume este profesorado novel constituye un mecanismo de acción frente a la denominada

zona indeterminada de la práctica. En ella, el profesorado actúa regulados por el *hábitus*, su comportamiento responde a costumbres, rutinas y rituales construidas a partir de la experiencia. Según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad (Zeichner, 1993). Por su parte, Day (2006) se refiere a las rutinas como patrones de trabajo y respuestas intuitivas rápidas a las situaciones que les permite movilizar un saber situado, automatizado y rutinario.

Desde otra perspectiva, el profesorado novel reconoce que frente a las dificultades a las que se debe responder, es fundamental como mecanismo de acción *el saber adquirido a través de su experiencia* en la vida personal, donde la historia de vida y socialización primaria son claves. Así lo sostiene el sujeto 2 al señalar que:

Siempre he compartido con más personas, tengo buena llegada con la gente, con la gente mayor, la gente me entrega la confianza y soy calmado. Lo otro, es que soy consciente de la realidad de los estudiantes, por lo tanto, cuando les digo el problema a los papás y apoderados, también mostrarle la solución, darle la opción de que las cosas se pueden solucionar y eso calma la ansiedad de los apoderados.

Los sujetos entrevistados valoran como mecanismo de acción frente a las dificultades todos los saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, como manifiesta el sujeto 6 cuando se refiere a la distribución del tiempo en la clase señalando:

Creo que eso la experiencia lo va dando porque de primera era peor, como que a veces me emocionaba mucho con los temas, conversábamos y sentía que iba muy justo en los tiempos de la clase. Yo creo que la experiencia es importante para aprender a calibrar los tiempos, los espacios, las interacciones, en realidad todo.

Este hallazgo, sobre la toma de conciencia que tiene la experiencia práctica en el ejercicio de la docencia, coincide con lo planteado por Shulman (2001), quien destaca la importancia de la sabiduría emanada del quehacer pedagógico, la sabiduría adquirida con la práctica.

Refiriéndose al saber docente, Tardif (2004), rescata el carácter temporal del mismo, ya que es producto de la trayectoria de vida personal y profesional. Por tanto, la experiencia personal adquirida a lo largo de su vida se moviliza y adquiere protagonismo al desempeñar su rol docente. Respecto al conocimiento experiencial, Álvarez Álvarez (2013) citando a Schön (1992), destaca que el profesorado en muchas ocasiones, una vez que se inserta en su práctica docente se aleja de la teoría educativa porque no encuentra en ella *conocimiento útil* que contribuya a *solucionar* problemas, por tanto, el conocimiento práctico se transforma en fundamental para el trabajo cotidiano que desarrollan.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ámbito 2. Mecanismo de reflexión docente

Los mecanismos de reflexión utilizados por las personas docentes en su práctica pedagógica quedan reflejados en la [Tabla 4](#).

Tabla 4: Qué procedimientos o estrategias utiliza para reflexionar

Pregunta	Ámbito	Categorías
¿Qué procedimientos considera en su quehacer para reflexionar y tomar decisiones respecto a su práctica pedagógica?	2. Mecanismos de reflexión docente	2.1 Cuestionamiento personal. 2.2 Apuntes y registros. 2.3 Observar y dialogar con colegas.

Nota: Elaboración propia.

Tras ser consultados por los procedimientos o estrategias que considera en su quehacer para llevar a cabo la reflexión respecto a su práctica y la posterior toma de decisiones, emergen mecanismos asociados a tres categorías: *cuestionamiento personal*, *apuntes y registros* y *dialogar con colegas*.

En la primera categoría *cuestionamiento personal*, se menciona las interrogantes que cada docente se formula frente a las situaciones problemáticas vivenciadas en el aula que, como lo mencionan los entrevistados se asocian a un sentimiento de duda, durante o después de su proceso de enseñanza, lo que desencadena una serie de preguntas internas que les permiten analizar y evaluar su desempeño en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Así lo señala el sujeto 3:

Lo primero, es cuando ... uno sale de una clase y dice 'esto ya no me resultó como quería' entonces ya hay algo en el cerebro como que se está activando y luego, cuando llego a mi casa y me siento a planificar la clase, viene de nuevo ese sentimiento ... En una primera instancia es personal, individual, de cuestionarme también mi quehacer.

El sujeto 6 lo ejemplifica diciendo:

Las preguntas empiezan a aparecer de inmediato, en la misma clase, o al final cuando termina la jornada laboral, de todo lo que hice acá '¿era correcto para los 90 minutos?, ¿era correcto para este curso?' Cada curso es un universo distinto y uno se va haciendo las preguntas por los recursos que va utilizando, con el tiempo que va implementando y por supuestos, las reacciones o respuestas que finalmente logro con mis estudiantes.

Así mismo el sujeto 7 manifiesta:

Muchas veces cuando estoy planificando la clase del día siguiente, me empiezo a cuestionar la conversación es con uno mismo y me digo 'ya, qué te resultó hoy día para ir viendo mañana, ¿qué no te resultó?' Entonces, a lo largo de mi quehacer, la primera pregunta y más fundamental es ¿cumplí el objetivo de la clase?

Algún profesorado novel agregó que el hacerse preguntas o interrogar la propia actuación, les ayuda a tomar decisiones sobre lo que pueden implementar en su práctica pedagógica venidera, como lo declara el sujeto 1:

Constantemente me estoy haciendo preguntas Me ayudan también a tomar decisiones, a tratar de pensar un poco de mejor manera respecto a cómo hacer ciertas cosas.

Situación que sustenta el sujeto 10 al decir:

es como analizar cada uno de los puntos o las partes de mi clase. Es un cuestionamiento interno Entonces, empiezo ahí, '¿cómo lo podría hacer?' Buscar una solución o buscar una mejor forma de darlo a entender, preguntándome si esto es como yo lo explico ¿cómo ellos lo pueden entender?

Si se revisa la bibliografía respecto a los mecanismos que favorecen la reflexión, los resultados de este estudio resultan coincidentes con el planteamiento de [Domingo Roget & Gomez Serés \(2014\)](#), quienes sostienen que, el aprendizaje parte de los interrogantes que surgen de la experiencia personal dentro de un contexto escolar. Por tanto, la formación parte de la práctica real y subjetiva ligada a la Gestalts (conjunto de cambios inconscientes de conducta) del propio profesorado en ejercicio, y no de planteamientos teóricos.

La segunda categoría, *apuntes y registros*, hace referencia a notas escriturales que el profesorado principiante usa como mecanismo de reflexión, sobre episodios, ideas o respuestas en torno a distintas variables de la práctica, con el objetivo de ser corregidos en los próximos procesos de planificación e implementación de su enseñanza. Esto se refleja en lo que expresa el sujeto 4:

Cuando yo reflexiono generalmente después de una clase tomo apuntes de las cosas que yo siento que no hice bien para después, en la próxima planificación considerarla, yo anoto cosas que yo percibí que no fueron buenas, y después tratar de probar otro tipo de acciones, por ejemplo, al final de las clases, cuando hago evaluaciones trato de preguntarme ¿cómo hacerlo mejor la próxima vez para poder lograr lo que quiero?... y al momento de planificar busco esas notas. Me acuerdo y empiezo a pensar en cómo puedo trabajar el contenido para potenciar alguna habilidad o para tratar de evitar la situación que no me gustó o las cosas que siento que no se lograron.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El sujeto 8 reafirma el uso de este instrumento al señalar:

Voy tirando líneas en torno a si realmente era lo que se necesitaba o no. En mi agendita siempre tengo anotadas las didácticas que me han resultado, son mis comodines, después agrega, Un registro de lo que resulta y lo que no resulta, para no volver a caer en los mismos errores. Mi idea como profesor es siempre poder mejorar.

De igual forma el sujeto 6 manifiesta:

Tomo nota, voy escribiendo, voy haciendo rediseño de las clases, rediseño de planificación, todo lo reformulo constantemente.

Respecto a los instrumentos escriturales, los expertos señalan que estimula la práctica reflexiva, porque exigen disciplina, objetivación, control de las emociones, origina preguntas y concientización de la práctica. Los cuadernos de narraciones permiten hacer relatos de aspectos significativos y experiencias vividas en la práctica, para hablarse a sí o a otras personas. Vinculado a esta categoría, la investigación de [Domingo Roget & Gómez Serés \(2014\)](#), [Jarpa Azagra et al. \(2017\)](#) y [Perrenoud \(2007\)](#) relevan el uso de tareas de escritura para favorecer el pensamiento metacognitivo, mediante un análisis permanente de evaluación y valoración del ejercicio profesional docente propio y ajeno.

La tercera categoría de respuesta asociada al ámbito mecanismos de reflexión, está relacionada con el *diálogo con otro profesorado*. Para las personas entrevistadas es fundamental interactuar con otro profesorado, ya sean colegas o personas amigas que comparten la misma profesión. Para ellas escuchar, compartir experiencias y perspectivas pedagógicas amplía la visión de lo que sucede en la práctica. En este sentido, el sujeto 3 expone:

Me empiezo a hacer preguntas de la reflexión que yo hice en la sala de clases, y luego de eso, primero intento conversarlo con amigos docentes, y comentarles 'saben que, me pasó esta situación' y poder tener una doble lectura y luego también lo llevo al espacio con las personas que trabajo, ¿en el departamento de Historia con mis demás colegas para que ellos también me puedan dar una visión más profesional?

Sobre la necesidad que manifiesta el profesorado novel de narrar sus experiencias pedagógicas a otra persona, el estudio de [Agreda Reyes & Pérez Azahuanche \(2020\)](#), releva el acompañamiento pedagógico, señalando que el diálogo reflexivo tiene mayor incidencia a la hora de promover el ejercicio reflexivo con el personal docente. Para ello se requiere una persona docente acompañante que motive a reflexionar en forma crítica las experiencias pedagógicas.

En relación con esta categoría el sujeto 8 señala:

Con colegas es mucho más formal, estructurado, y es simpático porque se habla en el mismo idioma, en el sentido de que 'tal curso' todos lo conocemos. Cuando es con el grupo de amigos, es distinto, porque nos enfrentamos a realidades muy diversas. Entonces, la reflexión ahí se

basa en torno a lo que veíamos en la universidad, como cada uno lo ha tenido que aplicar y adaptar. Ahí vamos tirando líneas en torno a lo que vamos haciendo y de esa manera se logra avanzar, yo he aprendido de esa manera.

La persona docente novel se muestra de acuerdo con que esta instancia de diálogo con otro profesorado favorece la adquisición de conocimiento profesional. Así lo manifiesta el sujeto 9:

Conversar con los docentes, con los colegas es bastante útil recuerdo que, en el consejo de docentes, estábamos hablando sobre un tema de evaluación, y yo escuchaba, pero luego con mis amigos lo desglosábamos. Por ende, nos íbamos interiorizando sobre el tema que hablamos, de evaluación para ir actualizándonos. Entonces esas instancias son muy provechosas, espacio donde uno va aprendiendo cosas y finalmente sabemos que uno debe ir aprendiendo todo el tiempo

Luego agrega,

Es un avance del conocimiento y que se construye desde el diálogo, con escuchar a los colegas, con escuchar a las personas que están trabajando en la educación hoy en día y contrastarlo con lo que uno está realizando en su aula.

Vinculadas a esta categoría, distintas investigaciones proponen la implementación de programas de inducción y acompañamiento al profesorado principiante para mitigar las dificultades con las que se encuentran al insertarse al aula y la escuela (Beca & Boer, 2020; Cisternas León, 2016; Solís Zañartu et al., 2016). En un estudio realizado por Flores Gómez (2014), se concluye que la inducción en la escuela se caracteriza fundamentalmente por el apoyo técnico-administrativo, por tanto, surge una inducción informal al exterior de los límites de la escuela. Esto tiene diferencias a los hallazgos antes mencionados, dado que, si bien el profesorado principiante manifiesta compartir sus experiencias con personas amigas (docentes) fuera del centro educativo, también lo realizan con sus colegas, considerándolos como vía de conocimiento profesional. En esa línea, Marqués Rosa et al. (2021), relevan la importancia de la reflexión que se logra con una persona amiga crítica para retroalimentar su práctica en beneficio del mejoramiento de su experiencia educativa.

De manera complementaria, Perrenoud (2007) propone que el intercambio de representaciones y prácticas propicia la reflexión grupal. Compartir y comparar las representaciones y prácticas del grupo docente, favorecería la toma de conciencia de la naturaleza de la profesión. Señala la necesidad de un clima de confianza para que el profesorado sienta libertad de expresión y pueda contar lo que hace sin sentirse juzgado. De esta forma, cada integrante se da cuenta de que lo que para sí es sentido común, para otros no lo es, dado que en la práctica se movilizan esquemas y rutinas que no significan lo mismo para las personas integrantes de un contexto.

A pesar del profesorado novel manifiesta el uso de cuestionamiento personal, registros y diálogo con otros colegas, como mecanismos de reflexión pedagógica, sus discursos ponen de manifiesto que se trataría de un uso espontáneo, que les permite tomar decisiones para

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

intervenciones pedagógicas posteriores, sin embargo, no refieren a un análisis crítico de la experiencia práctica, relacionado con conceptualizaciones teóricas, análisis y aplicación de alternativas de acción que permitan reconstruir la realidad y la generación de un nuevo conocimiento teórico práctico.

Ámbito 3. Regularidad de la reflexión

La regularidad de las acciones reflexivas desarrolladas por el profesorado se expone en la [Tabla 5](#).

Tabla 5: En qué momento de su práctica pedagógica utiliza las estrategias de reflexión

Pregunta	Ámbito	Categorías
¿En qué momento de su práctica pedagógica utiliza tales procedimientos o estrategias?	3. Regularidad de la reflexión docente	1.1 Reflexión en la acción. 1.2 Reflexión sobre la acción.

Nota: Elaboración propia.

Identificada como *reflexión en la acción*, el profesorado entrevistado considera que la reflexión se desarrolla constantemente en el ejercicio del rol docente, enfatizando que en la práctica surgen situaciones imprevistas que gatillan un cuestionamiento interno, que les obliga a la toma de decisiones inmediatas. El sujeto 1 manifiesta que:

Está presente constantemente, por ejemplo, que si hago una pregunta y nadie contesta pienso ¿habré planteado bien la pregunta?, ¿estará aterrizada a los estudiantes?, ¿estarán prestando atención? ¿por qué no prestan atención? Constantemente me estoy cuestionando o preguntando respecto a lo que realizo cotidianamente.

El sujeto 8 respalda esta idea declarando:

Hay procesos que a uno lo obligan a reflexionar en el momento y cambiar de rumbo. Tomar decisiones en el aula es fundamental y si no están esas decisiones, puede hacer que tu clase salga mal. El tema de generar un quiebre, llamar la atención cuando corresponda, son decisiones que uno debe tomar en el minuto. Debo pensar en cómo llamo la atención, si es un acompañamiento, una palmadita en la espalda o si ya es un poco más allá con el fin de recuperar el orden para poder seguir avanzando.

A partir de estos planteamientos se puede afirmar que el profesorado novel reconoce la presencia de una reflexión durante la acción, lo que se vincula a la reflexión desde la acción planteada por [Shön \(1992; 1998\)](#) y, por tanto, un accionar mientras transcurre la acción orientada a reorganizar lo que se está haciendo, al mismo tiempo que se está desarrollando y, así, se reflexiona en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. Se trata de una reflexión que surge frente a lo inesperado y que conduce la práctica en contexto.

Complementariamente, la categoría *reflexión sobre la acción*, da a conocer que hay docentes noveles que desarrollan reflexión en el momento posterior a la acción e incluso anticiparse a la acción que vendrá, es decir, una reflexión sobre la acción, como lo detalla el sujeto 3:

Hay momentos en que salgo de la sala de clases y quedo con un sentimiento negativo, como ¿seré realmente yo el problema?, ¿o será a veces que los estudiantes vienen con otra mentalidad que a veces uno no logra el objetivo que quiere lograr con ellos? Entonces estoy constantemente cuestionándomelo. Uno se lo cuestiona desde que pisa la sala de clases hasta que se va y hasta que se acuesta, porque creo que estamos constantemente trabajando en ¿cómo hacer clases?, ¿qué actividades hacer?, ¿cómo abordo esto?, ¿cómo puedo motivar a los estudiantes? Creo que es contante.

Así también el sujeto 4 comenta:

Yo creo que uno lo hace siempre, pero de manera más profunda al final de la clase ... si una clase no me sale bien, puedo quedarme pegado todo el día con esa clase, aunque las otras me hayan salido todas bien, pero con la que me quedó mal, yo estoy todo el día pensando ¿qué fue?, ¿qué pasó?, ¿por qué esta misma clase me funcionó en otro curso y en este no? Yo me quedo muy pegado con eso, y cuando planifico también reflexiono, tomo las notas y digo qué fue lo que pasó en esta clase.

Lo manifestado por el profesorado principiante entrevistado muestra relación con la reflexión sobre la acción planteada por Shön (1992; 1998). Este proceso reflexivo permite anticipar una acción futura y, de este modo, poder simular una acción a través del pensamiento (Nocetti de la Barra, 2016), lo que constituye una capacidad clave en el espacio del aula para el mejoramiento del aprendizaje y el desarrollo de la docencia.

Estas categorías de análisis también se relacionan con los planteamientos de Dewey (1933), quien reconoce una reflexión activa, previa a la experiencia que permite prever el conjunto de acciones a desarrollar en el espacio del aula y una reflexión posterior a la experiencia que permite ponderar las implicancias de las propias acciones y decisiones tomadas (Vanegas Ortega, 2016). Como escribe Dewey, citado en González Monteagudo (2001): "Cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún aspecto los objetivos perseguidos en su labor anterior" (p. 28).

A partir de lo expuesto por Perrenoud (2007), Schön (1992, 1998), la autonomía y la responsabilidad profesional no se entienden sin una capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Se trataría de una competencia profesional que se adquiere en el tiempo y mediado por la propia experiencia. Competencia que exige condiciones de operación que deben ser promovidas desde la formación inicial y fortalecidas durante el ejercicio profesional

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

Desde el ideario construido durante la formación inicial, este profesorado principiante vive su inserción al trabajo como una fase que puede ser catalogada de experimentación, que combina la supervivencia y la exploración para dominar las tareas propias del oficio, descubrir sus recursos personales y profesionales, además de apropiarse de un conjunto de habilidades derivadas tanto de la práctica profesional como de la reflexión sobre ella.

En este proceso, experimentan la intensificación de un trabajo docente que se desarrolla bajo presión, ya que se enfrentan a la obligación de resultados, la rendición de cuentas, la eficiencia profesional, la estandarización y la competencia. En una suerte de paradoja, esta experiencia la viven preferentemente en solitario, sin recibir apoyo institucional.

En ese escenario, se ven conminados y conminadas a movilizar dispositivos o estrategias que les permiten hacer frente a los desafíos de la profesión y, con ello, evidenciar un ejercicio reflexivo asociado a la toma de conciencia que fundamenta tales acciones. Uno de estos dispositivos es *el cumplir con la tarea* en un intento por mostrarse eficiente frente a los requerimientos institucionales, a partir de la identificación y uso de ciertas rutinas de actuación que le permitan optimizar tiempos y mejorar la gestión profesional. El segundo dispositivo relacionado con el uso de *la experiencia adquirida* confirma que la experiencia profesional que comienza a generar está fuertemente influenciada por sus experiencias y su trayectoria pre-profesional. Desde ella se favorece la construcción de un conocimiento pedagógico que facilita la toma de decisiones y la búsqueda de solución a los problemas de la práctica.

De manera complementaria advierten el uso de ciertas estrategias y, con ello, dispositivos para hacer frente a las dificultades de la práctica y que son constitutivas de reflexión, tales como el *cuestionamiento personal*, el *uso de apuntes y registros*, y el ejercicio de *diálogo con colegas*. Sin embargo, se trataría de estrategias de naturaleza idiosincráticas, aplicadas en forma ocasional, de manera espontánea y pensando siempre intervenciones pedagógicas posteriores. De hecho, es posible concluir la ausencia de un análisis crítico de la experiencia práctica, la relación con conceptualizaciones teóricas, así como el análisis y aplicación de alternativas de acción que permitan reconstruir la realidad y la generación de un nuevo conocimiento teórico práctico.

Con base de este ejercicio reflexivo se advierte la presencia de un contexto institucional que condiciona la docencia. En los hechos, los factores que limitan la reflexión docente tienen que ver con las características que las personas docentes noveles le atribuyen a la institución educativa, la que es concebida como una unidad burocrática, que se concentra en las tareas administrativas, centradas en el hacer, y que terminan por instalar rutinas que determinan los *hábitus* del personal docente. Así también, los procesos reflexivos se ven limitados por las racionalidades curriculares implícitas en las instituciones escolares, que tienden a visualizar a las personas docentes como técnicos, y al proceso de enseñanza centrado en el producto. No obstante, las personas docentes noveles reconocen como factores que facilitan la reflexión en

las instituciones educativas, la presencia de diálogo con docentes con más experiencia, con quienes se encuentran en los departamentos disciplinarios, así como con docentes noveles – amigos o amigas– que, en otros contextos, enfrentan desafíos comunes y distintos.

Finalmente, para estas personas docentes la reflexión emerge como un elemento clave del aprendizaje docente, íntimamente ligada a la indagación sobre la práctica (práctica reflexiva), apoyada en el diálogo con otros. Pese a lo anterior, estas instancias carecen de sistematicidad, así como de métodos y modelos que propicien una práctica reflexiva desde la cual sea posible construir conocimiento pedagógico y tomar decisiones contextualizadas orientadas a mejorar la propia actuación docente y los aprendizajes del estudiantado.

Frente a estos hallazgos, se sugiere a las instituciones formadoras de profesionales de la educación avanzar en la definición, implementación y evaluación de un modelo de reflexión que promueva, de manera progresiva, la articulación entre teoría, práctica y reflexión. Asimismo, se recomienda a quienes forman docentes incorporar dispositivos didácticos basados en el análisis de casos y problemas reales de la docencia, con el propósito de modelar un ejercicio reflexivo sistemático.

Por último, se propone a las personas docentes principiantes el desarrollo de una observación sistemática de su propia práctica, acompañada de un ejercicio reflexivo continuo que les permita tomar conciencia de las decisiones pedagógicas que adoptan en el aula.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **X. E. J. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **G. I. S. S.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Conflictos de interés

Las personas autoras no reportan ningún conflicto de interés.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://repositorioinstitucional.ucm.cl/handle/ucm/12648>

Uso de Inteligencia Artificial

Las personas autoras no reportan uso de IA para la escritura del artículo o la elaboración de sus contenidos.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Agreda Reyes, A. A. & Pérez Azahuanche, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9825441>
- Álvarez Álvarez, C. (2013). Bases teóricas para el estudio de las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Revista Ciencias de la educación*, (235), 283-314. https://www.researchgate.net/publication/260274018_Bases_teoricas_para_el_estudio_de_las_relaciones_entre_la_teoria_y_la_practica_en_la_formation_del_profesorado
- Asenjo Zapata, N. (2021). Marco para la reflexión docente: Una propuesta metodológica. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 35-62. <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.87>
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Beca, C. E. & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a docentes nóveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso A., & Zubarew T. (2017). La investigación cualitativa: Un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista Médica de Chile*, 145(3), 373-379. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>
- Castro Carrasco, P., Agüero Carvajal, C., Barraza Alfaro, A., Escobar Puentes, G., & Jorquera Varas, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573-591. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/763/1178>
- Cerecedo Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica reflexiva mediada. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Coords.), *La Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>



- Cisternas León, T. E. (2016). Docentes principiantes de educación básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Domingo Roget, Á. (2017). La práctica reflexiva: Nueva perspectiva para la formación permanente. En A. Domingo & R. Anijovich (Coords.), *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 29-44). Aique.
- Domingo Roget, Á. & Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Flores Gómez, C. X. (2014). Inducción de docentes novatos en Chile: Un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55.
- González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-37). Editorial Graó. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1fe1c39448feabd6915efcdf6ec4baff9b1bf6f0.pdf>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815/8588>
- Iglesias, A. & Southwell, M. (2020). Las personas docentes principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: Rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Marqués Rosa, M. de la Luz, Molina Hernández, F. G., Gómez Nocetti, V. de L., & Angulo Carmona, M. B. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 137-159. [10.4067/S0718-07052021000200137](https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137)



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20102>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021). Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Nocetti de la Barra, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile. *EDUCADI*, 1(1), 41-54. https://www.researchgate.net/publication/339541086_Facilitadores_de_reflexion_docente_durante_la_practica_profesional_en_escuelas_vulnerables_de_Concepcion_Chile
- Novoa Echaurren, Á (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 24-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2010). Formación continua y videoformación: que habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro, Estrategias y Competencias* (pp. 222-264). Fondo de Cultura Económica.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.peri.2014.01>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* (pp. 265-308). Fondo de Cultura Económica.
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de las personas docentes principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 118-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, (83), 165-196. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/836/1516>

- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Vásquez Lara, N., Contreras Valenzuela, I., & Ritterhausen Klaunning, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de docentes: Necesidad de mentoría. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 201-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>
- Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vanegas Ortega, C. M. (2016). *Procesos reflexivos de docentes de ciencias durante las prácticas pedagógicas de Formación Inicial* [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/b672347d-6d88-4ac3-89d0-b70b189e0f40/content>
- Valenzuela, J. & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos docentes chilenos en la Década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro (Proyecto Fondecyt, N° 1120749).
- Vidal Sepúlveda, P. & Nocetti de la Barra, A. (2020). Experiencia de reflexión sobre el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y quehaceres del Pedagogo*, (29), 133-154. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1613>
- Villalobos Vergara, P. & Assaél Budnik, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de docentes principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 144-154. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1145>
- Zamora Poblete, G. M., Meza Pardo, M., & Cox Vial, P. (2018). Docentes principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 29-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-29.pdf>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, (220), 44-49. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y