

# REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Percepción de las Educadoras en Formación.

Patricia Leal Figueroa  
patricia.leal@mayor.cl

## RESUMEN

El presente artículo pretende contribuir a la comprensión de las percepciones sobre la reflexión pedagógica de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia a partir de su experiencia con estudiantes de último año de la carrera, para conocer si la educadora en formación valora la modificación pedagógica como una herramienta que aporte a mejorar su desempeño. Además, se realiza una revisión de los principales autores que abordan el complejo proceso de la reflexión desde la formación inicial docente. Este estudio se realiza utilizando una muestra de 28 estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Parvularia, a quienes se les aplicó un cuestionario semiestructurado para conocer su percepción respecto de fortalezas, debilidades y estrategias que utilizan para desarrollar la reflexión pedagógica en el contexto de su práctica. Los resultados nos permiten establecer que las educadoras en formación valoran la reflexión pedagógica como una oportunidad para mejorar su desempeño, declarando dificultades asociadas a la identificación de referentes teóricos vigentes que se relacionen directamente con la temática respecto de la cual reflexionan. Estos resultados aportan antecedentes para potenciar el desarrollo profesional docente tomando como eje los procesos reflexivos individuales y grupales.

**Palabras clave:** reflexión pedagógica, formación inicial docente, práctica profesional, educadoras en formación.

Desde hace unos años existe consenso respecto de la importancia de la reflexión en la formación inicial docente y desde aquí se abren diferentes posturas en cuanto a qué entendemos por reflexión pedagógica, cómo desarrollarla, de qué forma evaluarla y desde qué perspectiva realizar dicha reflexión pedagógica (Beauchamp, 2015; Kuswandono, 2017).

Más allá de las discusiones asociadas al cómo y desde qué paradigma se realiza la reflexión pedagógica, hay acuerdo en que ésta debe ser abordada en la formación inicial docente, ya que se asocia a aprendizajes

vinculados fuertemente con la experiencia contextualizada (Schön, 1992), de esta forma la reflexión pedagógica pone acento en el ejercicio de la profesión docente vinculada a la realidad de los establecimientos educativos y no a los aspectos técnicos instrumentales que provocan la reproducción de estrategias pedagógicas descontextualizadas, que solo contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales (Macinai, 2016, Perrenoud, 2010), desconociendo la realidad de las comunidades y las características particulares de los niños y niñas que las conforman.

Reconociendo la relevancia de la reflexión pedagógica, el Ministerio de Educación ha incluido la reflexión en el marco curricular vigente, es así como se revela la importancia de ésta en los estándares pedagógicos para egresados de pedagogía (Mineduc, 2012), así como en el marco para la buena enseñanza (Mineduc, 2008) y el marco para la buena enseñanza en educación parvularia (2018).

El presente artículo pretende contribuir a la comprensión de las percepciones sobre reflexión pedagógica de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, a partir de su experiencia como estudiantes de último año de la carrera, para conocer si las educadoras en formación valoran la reflexión pedagógica como una herramienta que aporte a mejorar su desempeño, identificar las principales dificultades al momento de realizar reflexión pedagógica y conocer las estrategias que utilizan para superar dichas dificultades.

La reflexión es un proceso complejo (Beauchamp (2015), Danielowich (2007) que debe ser comprendido a cabalidad para abordarlo e intencionarlo en la formación inicial docente, ya que involucra e integra recursos personales cognitivos, metacognitivos y emocionales (Correa et al., 2014). Pero estos recursos personales requieren de inspiración para ser activados y esa chispa es la que se genera a partir de la experiencia (Schön, 1992), de una situación no resuelta que provoca incertidumbre (Dewey, 2004). Este proceso metacognitivo decantaría cuando se genera una resignificación del objeto sobre el que reflexionamos (Brockbank & MacGill, 2002).

A partir de Dewey (1989) se configura la visión del profesor como un profesional eminentemente reflexivo, quien moviliza esta forma de pensar a partir de la necesidad de resolver un problema, que sigue una secuencia reflexiva donde las ideas van concatenadas para llegar a una conclusión. Esta resolución de problemas a partir de un proceso reflexivo contribuye al desarrollo profesional de quien está educando (Flores, 2007).

Entre los aportes de Schön (1992) a la discusión está el diferenciar la racionalidad teórica y práctica, de esta forma propone que en una primera etapa la reflexión se realice con el fin de describir un hecho pedagógico. A partir de estas ideas, Flores (2007) señala que el conocimiento del profesional reflexivo está vinculado al conocimiento práctico, es decir, la reflexión es parte de las acciones pedagógicas desarrolladas, siendo para la acción, en la acción y sobre la acción.

Algunos autores han propuesto niveles o tipos de reflexión (Hatton & Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon,

2007; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Van Manen, 1977). En este sentido, Schön (1996) es quien plantea que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Así, Schön (1988, 1996, 1998) propone tres niveles de reflexión en la práctica, como se observa en la Figura 1.

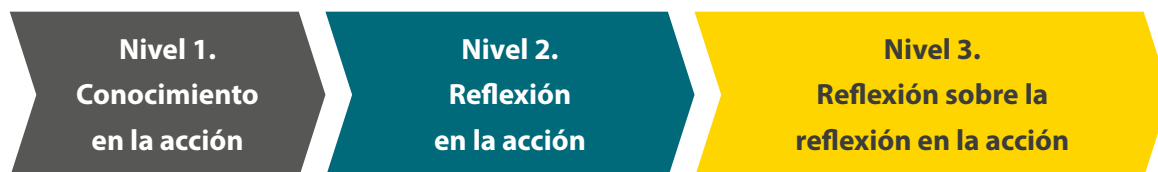


Figura 1. Niveles de reflexión (Schön, 1992).

El nivel 1 corresponde al conocimiento en la acción, en este nivel Schön (1998) señala que en la vida cotidiana las personas adquieren el dominio de un saber que en muchas ocasiones no pueden describir con claridad, lo que en educación conocemos con el Conocimiento Procedimental. Por ejemplo, sabemos andar en bicicleta, que supone una secuencia de acciones para alcanzar una meta, pero cuando lo sabemos hacer bien, tenemos dificultad para explicar cómo lo hacemos (Karmiloff - Smith, 1994). Esto para Schön (1994) es un conocimiento en la acción, es tácito y no proviene de una operación intelectual. La secuencia de acciones que parte de un problema que se presenta y permite buscar estrategias concretas para llegar a una meta, como aprender a andar en bicicleta. Durante el desarrollo se detiene a observar sobre sus acciones, así como planificar nuevamente tomando otras acciones desde la interpretación o explicación del primer proceso y toma de decisiones que le permitan mejorar y aprender a andar en bicicleta afrontando los problemas que se le presentan. Este nivel implica una reflexión descriptiva y narrativa, con una valoración cualitativa respecto de una situación observada en el quehacer pedagógico en el centro educativo en el que desarrolla la práctica pedagógica. Se consideran los sentimientos, los recuerdos y las creencias de la estudiante. Luego se categoriza, se define y se compara con la bibliografía. Además, se espera que la estudiante elabore un juicio constructivo elaborando una pequeña propuesta de cambio en relación a lo observado.

El nivel 2 corresponde a la reflexión en la acción, en donde el conocimiento en la acción no es totalmente seguro, ya que las situaciones prácticas son cambiantes; hay situaciones complejas, inestables, con las cuales nunca nos habíamos enfrentado (carácter único), que nos producen incertidumbre y conflicto de valores, aquí es donde surge el siguiente nivel reflexivo según Schön (1998), la reflexión en la acción. En ella un sujeto competente piensa sin dejar de actuar y reorganiza lo que está haciendo mientras lo hace, es una

acción presente con las posibilidades para modificar los resultados. Para Schön (1998), este tipo de reflexión es la que hace un futbolista cuando cambian al arquero o cuando un guitarrista improvisa escuchando a sus compañeros de banda, es como si estableciera una conversación reflexiva entre la persona y los materiales de una situación. Este nivel implica una narración respecto de la situación educativa liderada por la propia estudiante en práctica, la que a partir de la valoración cualitativa confronta la situación con criterios de análisis desde lo teórico. Así, tomando como base su propio desempeño docente, elabora un juicio analítico sobre la situación identificada como “movilizadora”, realiza una toma de decisiones con relación al mejoramiento de su desempeño, la que finalmente se fundamenta con referente teórico.

El nivel 3 es sobre la reflexión sobre la reflexión en la acción. Este nivel se refiere a que, en ocasiones, al finalizar la acción presente pensamos sobre lo que hicimos para “descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a ese resultado inesperado”. Esto es como “detenerse para pensar”; Schön (1998) lo denomina reflexión sobre la reflexión en acción. En este nivel se toman aspectos centrales del nivel de reflexión anterior, incorporando el criterio de análisis de evaluación. Así se parte de la identificación de problemáticas o nudos críticos en el desempeño docente en cualquiera de los estamentos educativos y poder elaborar una propuesta (fundamentada y reflexiva) y la posterior toma de decisiones con relación al mejoramiento de la labor educativa, contrastando con referentes teóricos.

Para Jay y Johnson (2002) existen tres niveles de reflexión: nivel descriptivo, nivel comparativo, nivel crítico. El primer nivel es donde el sujeto que reflexiona elabora una descripción sobre el objeto del que reflexiona, definiendo de qué se trata el asunto no resultado y delimitándolo según se refiera a problemas específicos y explícitos o implícitos. El segundo nivel es comparativo, en este el sujeto debe analizar puntos de vista diferentes al suyo, utilizando diversidad de fuentes, con ello considera su punto de vista de otra forma, incluso cuestionando sus propias creencias para comprender el problema desde diferentes enfoques, teorías o puntos de vista. En el tercer nivel el sujeto debe identificar consecuencias, emitiendo juicios de valor y deliberar al respecto, considerando aspectos sociales, políticos y morales involucrados en ese contexto socioeducativo del cual reflexiona, tal como se observa en la Figura 2.

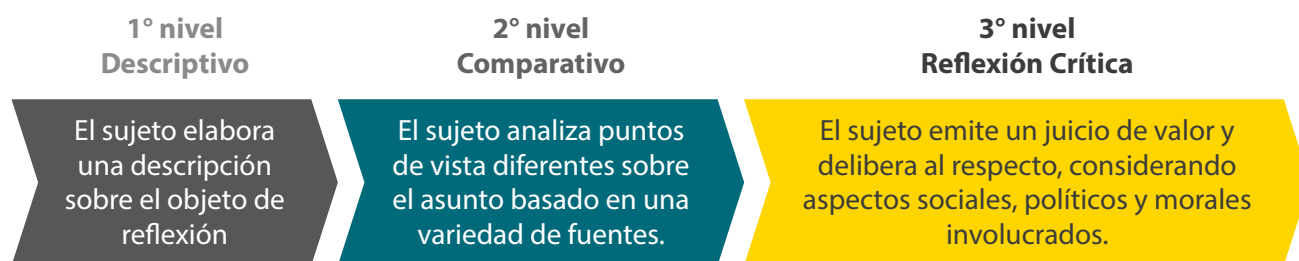


Figura 2. Niveles de reflexión según Jay y Johnson (2002).

Korthagen (1985) desarrolla su modelo de formación reflexiva ALACT, el que se basa en la premisa de que es imposible preparar a los futuros docentes para cada situación a la que puedan enfrentarse a lo largo de su carrera, pero sí es posible prepararlos para reflexionar sobre sus experiencias y de esta manera dirigir su autogestión en la formación docente, así como ayudarlos a tener respuestas a partir del vínculo entre teoría y práctica de manera efectiva (Korthagen, Loughran y Russell, 2006). El modelo ALACT es de carácter cíclico y está formado por cinco fases (Evelein, Korthagen y Brekelmans, 2008; Korthagen, 1985, 2010; Korthagen, et al., 2006), como se observa en la Figura 3.

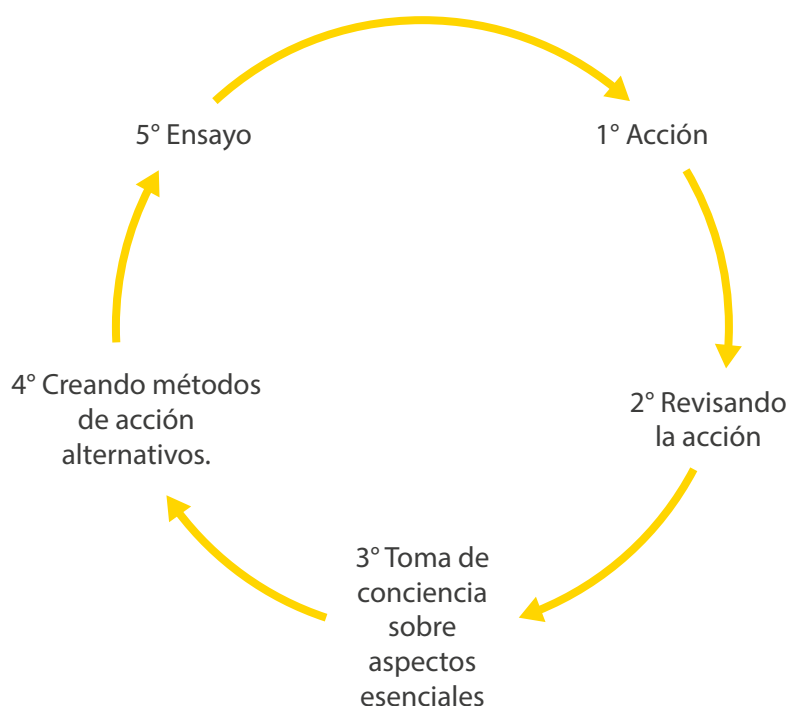


Figura 3. Modelo ALACT de formación docente en reflexión (Korthagen, 2010).

La primera fase es la acción, en la que el formador dispone de experiencias valiosas al docente en formación sobre las cuales pueda reflexionar. Estas experiencias no necesariamente deben ser referidas al aula, podrían incluso ser prácticas propias realizadas en su formación para aprender a reflexionar sobre sus pensamientos, emociones, actitudes, acciones y consecuencias para el aprendizaje de los niños y niñas.

La segunda etapa de revisión de la acción pretende que el sujeto sea consciente de lo que influye en su acción pedagógica durante la implementación de una experiencia de aprendizaje (internos y externos), esto, ya que al momento de operar, las personas empleamos dos sistemas mentales que funcionan en paralelo, uno racional, lógico, consciente y deliberado y otro experiencial que se manifiesta de forma automática, que aprende de la experiencia y que tiene una poderosa influencia sobre el comportamiento

(Evelein, et al., 2008). Esto es crucial en la formación inicial docente, ya que uno de los aspectos que resultan más complejos es el ser conscientes del sistema experiencial. Los docentes en formación no suelen reparar en sus sentimientos, emociones y necesidades al momento de enseñar, por ello es importante considerar aspectos implícitos al momento de reflexionar.

La tercera fase es la toma de conciencia sobre aspectos esenciales, partiendo de la base que regularmente los problemas de enseñanza tienen su origen en la discrepancia entre las diferentes variables que influyen en el proceso de enseñanza (pensamientos, sentimientos, propia acción pedagógica, propósitos, entre otros). En este nivel, el docente en formación debería analizar esas discrepancias, especialmente aquellas referidas a la disyuntiva entre las creencias personales y el comportamiento adoptado en la implementación, ya que los novatos usualmente actúan de forma diferente a lo que consideran correcto en pedagogía, y a partir de la reflexión de situaciones particulares comienzan a ser paulatinamente más conscientes de esta incoherencia entre su acción y su pensamiento.

La cuarta fase consiste en que el docente en formación pueda ocupar sus destrezas para ir integrando formas de acción alternativas para resolver asuntos conflictivos de la enseñanza. La quinta fase es un nuevo ensayo por parte del sujeto, acompañado por el tutor/a o supervisor/a, para que de esta forma progresivamente aprenda a aplicar sin ayuda del supervisor.

Por su parte, Larrivee (2008) plantea que la mejora en la calidad de la reflexión debe ser comprendida como un proceso continuo y en “capas”, donde los profesores menos expertos deben ser acompañados por aquellos más experimentados. De esta forma, la autora considera cuatro niveles de reflexión, tal como se observa en la Figura 4.



Figura 4. Niveles de reflexión propuestos por Larrivee (2008).

El primer nivel propuesto por Larrivee (2008) es la pre reflexión, que consiste en la reacción a las situaciones del aula de forma instintiva y rutinaria, previo análisis, lo que ocasiona que la responsabilidad de las dificultades no es propia, sino de otros, sin apoyarse en la experiencia y/o referentes teóricos o curriculares. El segundo nivel es la reflexión superficial, en donde las propias creencias y opiniones sobre las prácticas de

enseñanza son coherentes con lo ocurrido en la experiencia, pero carecen de sustento teórico consciente, ya que es una reflexión centrada en las estrategias utilizadas. El tercer nivel es la reflexión pedagógica, que considera un alto nivel de reflexión sobre los propósitos educativos, en base al marco teórico que subyace a las acciones pedagógicas y cómo se relacionan entre sí; en este nivel el sujeto analiza el impacto y posibles mejoras de las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de todos los niños y niñas. El cuarto nivel es la reflexión crítica, referida al análisis de las consecuencias de las prácticas pedagógicas en la realidad social y política, incorpora aspectos asociados a la moral y la ética, centrando la reflexión en el contexto y en las condiciones en que se da el proceso educativo.

#### VALORACIÓN QUE DAN LAS EDUCADORAS EN FORMACIÓN A LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN SU PROCESO DE PRÁCTICA.

Para recoger la valoración que dan las educadoras en formación a la reflexión pedagógica en su proceso de práctica se consideró una muestra de 28 estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Parvularia. El instrumento utilizado para recolectar la información es un cuestionario semiestructurado, donde se realizan preguntas relacionadas con su experiencia en reflexión pedagógica, utilidad que representa para ellas la reflexión pedagógica, percepciones sobre su propio desempeño, dificultades al momento de realizar reflexiones y estrategias para superar dichas dificultades.

En el contexto de las prácticas de especialidad las estudiantes realizan reflexión pedagógica, porque es parte de su proceso; esta reflexión se realiza de forma gradual desde las primeras prácticas hasta llegar a niveles más complejos de reflexión en la medida en que se acercan a egresar. A partir de esto y considerando que reflexionan porque deben hacerlo, considerando que en la formación permanente de los profesores es fundamental trabajar sobre la reflexión crítica y sobre la práctica (Freire, 1997), se preguntó a las estudiantes si es que consideran que la reflexión pedagógica les aporta en algún aspecto en el marco de las prácticas. Ante ello, un 85,7% declara que la mayoría de las veces la reflexión les sirve para resolver aspectos de su práctica, seguido por un 14,3% que señala que siempre es un aporte, tal como se observa en el Gráfico 1.

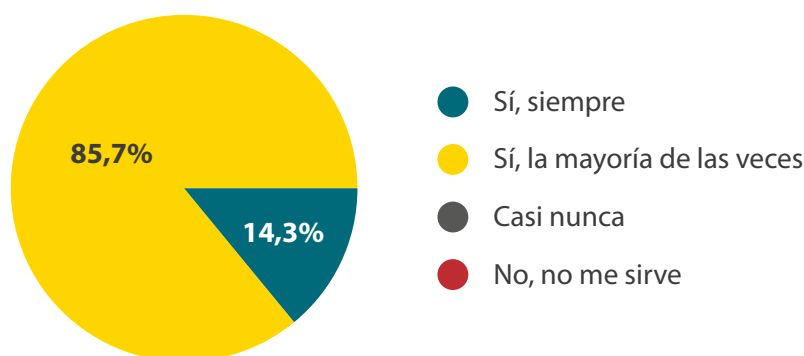


Gráfico 1. Percepción de las educadoras en formación sobre la reflexión pedagógica como aporte a su formación en el marco de las prácticas.

Las estudiantes en formación consideran que la reflexión pedagógica les sirve principalmente para mejorar sus prácticas pedagógicas y para tomar mejores decisiones, tal como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

*Las reflexiones me sirven para profundizar en algún tema que haya ocurrido durante la jornada, el cual generalmente es relacionado con mi quehacer pedagógico. Como en el formato hay un punto que dice qué podría hacer distinto o mejorar, generalmente me sirven para mejorar mis interacciones durante las sesiones sincrónicas (E7).*

*Nos permiten poder considerar situaciones que ocurren en el aula, para mejorar en nuestra labor pedagógica, además de obtener información relevante de nuestras prácticas pedagógicas para poder ir mejorando día a día (E8).*

*Sirve para repensar las estrategias realizadas y las propias interacciones llevadas a cabo en la experiencia junto con los niños y niñas, evidenciando fortalezas y aspectos por mejorar para las instancias educativas que siguen, de esta manera no se repiten ciertas falencias que pueden existir en la implementación de estas (E12).*

Desde esta perspectiva cabe destacar que la reflexión se entiende como una compleja vinculación entre técnicas y experiencias, que dan lugar al surgimiento de herramientas que permitirán una toma de decisiones justificada (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

Complementando lo anterior es posible observar que en algunos casos las estudiantes puntualizan que la reflexión les permite retroalimentarse, siendo un espejo de la labor que realizan y acercándose de esta forma a una mirada metacognitiva de su propio aprendizaje:

*Para retroalimentarme a mí misma, darme cuenta de situaciones que debo mejorar y sobre todo me ha servido para escoger estrategias nuevas a la hora de planificar (E17).*

En algunos casos la reflexión pedagógica permite a las estudiantes mejorar el planteamiento de sus decisiones pedagógicas visualizando las características y necesidades de los niños y niñas, lo que es especialmente relevante considerando que como se mencionaba anteriormente la reflexión es una herramienta que permite situar la labor pedagógica a los contextos y realidades particulares y con ello contribuir a disminuir las brechas sociales (Perrenoud, 2010).

*Para visualizar aspectos que puedo mejorar, como los que puedo seguir perfeccionando aún más, también para planificar de mejor manera, buscando estrategias que sean pertinentes a los gustos, preferencias y necesidades de los niños y niñas (E9).*



*Me sirven para analizar y replantearnos las acciones que se realizan y contrastar con el desarrollo del niño o niña. Además, nos permite darnos una vuelta por la clase, tomando en cuenta lo que más nos llamó la atención, ya sea positivo o negativo (E24).*

Al focalizar en los aspectos pedagógicos en los que contribuye la reflexión según la experiencia declarada por las educadoras en formación, lo que más se destaca es la planificación y la definición de estrategias pedagógicas más pertinentes, con 77,8% en ambos casos, tal como se puede observar en el Gráfico 2, seguido de aspectos asociados a la implementación, lo que se relaciona estrechamente con la planificación.

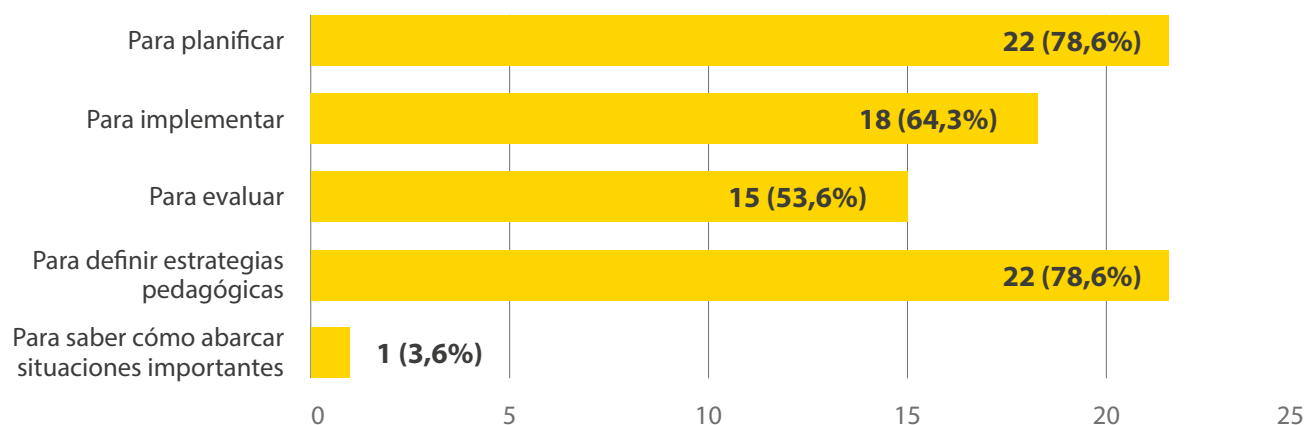


Gráfico 2. Aspectos en los que aporta la reflexión pedagógica respecto al desempeño en práctica de las estudiantes.

Esto se relaciona con lo señalado por las estudiantes respecto a que la reflexión les permite tomar mejores decisiones, especialmente en lo referido a la planificación de diferentes aspectos asociados a los ambientes para el aprendizaje, lo que es relevante, ya que coincide con Freire (1997), quien señala que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica y que ésta encierra el movimiento dialéctico entre hacer y pensar sobre lo que se hace.

#### DIFICULTADES DECLARADAS POR LAS EDUCADORAS EN FORMACIÓN RESPECTO DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Entre las principales dificultades declaradas por las educadoras en formación respecto de la reflexión es determinar dónde se pueden buscar referentes teóricos que les permitan ampliar sus conocimientos acerca del tema sobre el que reflexionan (57,1%). Otro aspecto que se visualiza como difícil de realizar es la definición de una pregunta pedagógica que surja a partir del tema y/o situación en la cual se reflexiona

(53,6%), así como la determinación del planteamiento teórico que estaría a la base de la decisión pedagógica que sea posible tomar a partir de la reflexión realizada, tal como se observa en el Gráfico 3.

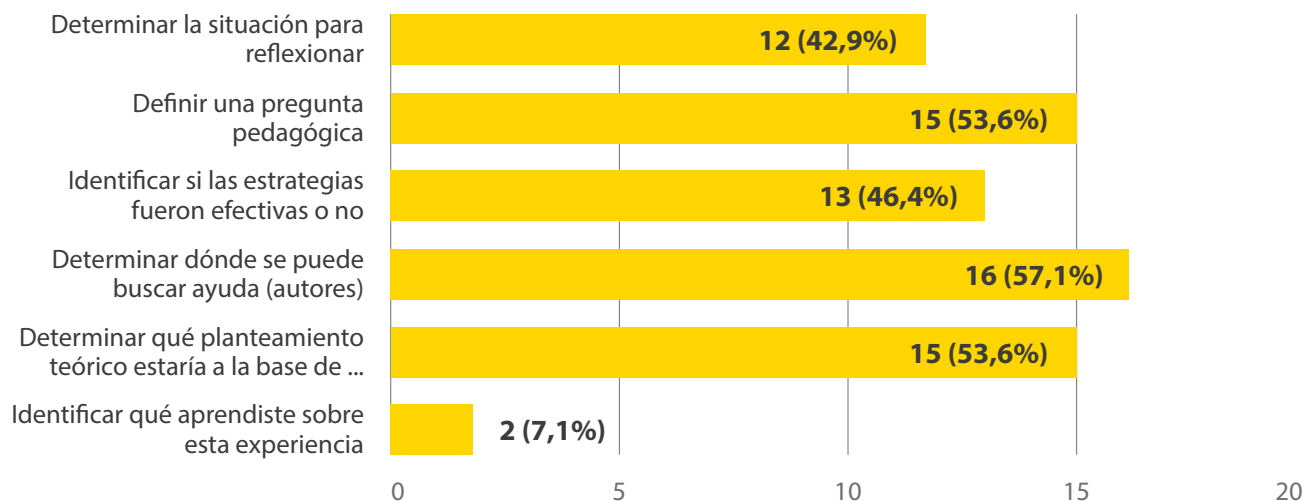


Gráfico 3. Aspectos de la reflexión pedagógica en que las estudiantes declaran tener mayores dificultades.

Entre los aspectos que presentan mayor incidencia de dificultades, según lo declarado por las educadoras en formación, están el determinar si las estrategias fueron efectivas (46,4%) y definir una situación respecto de la cual referirse en la reflexión pedagógica (42,9%). Lo que menos dificultades genera es identificar qué aprendieron las estudiantes de la experiencia movilizadora de la reflexión.

En cuanto a las estrategias que utilizan las educadoras en formación para resolver las dificultades que tienen en los diferentes aspectos de la reflexión pedagógica, la mayoría señala que busca información de diferentes fuentes escritas, además se señala en varias oportunidades la búsqueda de apoyo con alguna compañera, especialmente en aquellas que trabajan juntas, asumiendo un rol pedagógico en la misma sala y/o a través del diálogo con su tutora de práctica. En este sentido, cabe destacar que los aportes y opiniones enriquecen la discusión para lograr la convicción de mejorar (Perrenoud, 2010), por lo que la búsqueda de orientación con tutores de práctica y/o compañeras de práctica permitiría fortalecer el ejercicio de la reflexión pedagógica para mejorar el desempeño en este aspecto.

*Busco la forma de hacerla lo mejor posible, preguntando en caso de tener alguna duda y reflexionando en conjunto con mi compañera de práctica, visualizando como equipo qué es lo que debemos fortalecer (E8).*

*Si presento muchas dificultades a la hora de reflexionar, lo converso con mi compañera de práctica, a veces también descanso y la hago más tarde, cuando tenga más tiempo, de esta forma he notado que mis reflexiones tienen más calidad (E11).*

*Cuando tengo dificultades converso con mi dupla, veo el video de la clase y busco información por internet sobre lo que me gustaría reflexionar (E26).*

Otra estrategia mencionada por las educadoras en formación es tomar distancia de la reflexión que están realizando, de esta forma vuelven a su reflexión horas más tarde o al día siguiente para tener mayor claridad sobre algunos aspectos, tal como se puede observar en las siguientes aseveraciones:

*En algunas ocasiones dejo algunos puntos o aspectos de la reflexión para el día siguiente, pienso en referentes teóricos, en qué instancias vimos sobre alguna temática o autores que me ayuden a complementar mis decisiones (E3).*

Si tengo dificultad en algunas de las preguntas o en cómo puedo plantear lo que quiero decir, o si no se me ocurre nada, me tomo un poco el tiempo para pensar bien sobre lo sucedido durante esa situación (E8).

El concepto de reflexión es abordado por diferentes autores, considerando diversos énfasis y variables que convergen, lo que nos señala que la concepción de la reflexión no es unívoco ni universal, así como tampoco lo son los niveles o fases de la reflexión propuestos por los autores revisados en este artículo. En este sentido, es claro que los programas de formación inicial docente parten de diferentes marcos conceptuales para abordar el fenómeno, pero tienen en común la convicción de que para mejorar la calidad de la formación es necesario desarrollar profesionales independientes, autónomos, creativos y críticos, que les permita autogestionar su aprendizaje y cuestionar (Saiz Linares y Susinos, 2014) procesos propios y de otros, por lo que es trascendental desarrollar la habilidad reflexiva en los educadores en formación.

Las educadoras en formación valoran la reflexión pedagógica como una oportunidad para mejorar su desempeño pedagógico, pero declaran dificultades asociadas principalmente a la identificación de autores que se encuentran a la base de la reflexión que realizan y/o dónde dirigirse para buscar referentes teóricos vigentes y confiables para apoyar sus procesos reflexivos.

En menor grado se visualizan dificultades para determinar la situación movilizadora para reflexionar, lo que se relaciona con lo que declara Hong (2018), quien detectó que al momento de reflexionar los estudiantes presentan dificultades para tomar conciencia de los problemas desde el contexto y por ello requieren de un facilitador para llegar más lejos, así vemos en esta muestra cómo la mayoría de las estudiantes señala que resuelve sus dificultades conversando con alguna compañera y/o tutora de práctica.

No es posible afirmar que las estudiantes perciban resignificación sobre el objeto de reflexión, ya que no declaran cambios en su forma de pensar o sentir sobre aquello de lo que reflexionan durante la práctica, pero sí declaran que la reflexión les ha servido para aprender.

Entre las limitaciones de estos hallazgos está la muestra reducida, lo que sería pertinente ampliar en futuras indagaciones; además, sería interesante analizar las reflexiones escritas de las estudiantes para identificar tópicos que utilizan con mayor frecuencia, profundidad de las reflexiones, entre otros.

Los hallazgos aquí mencionados aportan antecedentes para potenciar el desarrollo profesional docente basadas en procesos reflexivos individuales y grupales, ya que evidencian las principales dificultades percibidas por las educadoras en formación.

En el contexto de la práctica en nuestro Centro de Apoyo Pedagógico Online Pequeños Pasos (CAPIPPUM) la reflexión se caracterizó por ser colectiva y cooperativa, ya que uno de los principales aportes percibidos por las estudiantes de trabajar en parejas por sala es la posibilidad de trabajar y aprender colaborativamente, a esto se suma la posibilidad de reflexionar de forma colaborativa, compartiendo aportes, visiones y opiniones que enriquecen la discusión para analizar aspectos a mejorar, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Brockbank, A., & MacGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. doi: 10.4067/S0718-07052014000200005
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. doi: 10.1002/sce.20207
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Evelein, F., Korthagen, F. y Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.

- Flores, P. (2007). Profesores de matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, Granada, n. 1, p. 139-158.
- Freire (1997). Pedagogía de la Autonomía. D.F., México: Siglo XXI.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Review of Educational Research, 66(4), 507-542. doi: 10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Hong, S-H. (2018). A Study on student teaching problem solving process through reflective practice model of pre-service physical education teacher. Korean Society for the Study of Physical Education, 23(1), 69-80. doi: 10.15831/JKSSPE.2018.23.1.69
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education, 18(1), 73-85. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24(2), 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22(8), 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022
- Korthagen, F. (1985). Reflective thinking as a basis for teacher education.
- Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 15(1), 49-162. doi: 10.24071/llt.2012.150102
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice, 9(3), 341-360. doi: 10.1080/14623940802207451
- Macinai, E. (2016). Teacher Training for Secondary Schools in Italy: Professional Role and Reflective. Practice. Foro de Educación, 14(21), 59-75. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.004
- Ministerio de Educación (2003). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación (2012). Estándares pedagógicos para egresados de pedagogía. Santiago, Chile.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200. doi: 10.1017/S1460396907006188
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México: Graó.
- Saiz Linares, A. y Susinos Rada, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453-476.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. doi: 10.1177/002248719004100504
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. doi: 10.1177/002248718904000202
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi: 10.1080/03626784.1977.11075533



Facultad de Humanidades

---

**PEDAGOGÍA EN  
EDUCACION PARVULARIA**

---

UMAYOR.CL - 600 328 1000



**5** años  
Universidad  
acreditada

**UNIVERSIDAD MAYOR ACREDITADA NIVEL AVANZADO**  
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado -  
Vinculación con el Medio - Investigación  
Por 5 años, hasta octubre de 2026



**Gratuidad**  
UNIVERSIDAD ADSCRITA