

Reflexión Pedagógica: Una oportunidad para formar Comunidades de Aprendizaje

**PEDAGOGICAL REFLECTION:
AN OPPORTUNITY TO FORM LEARNING COMMUNITIES**

Marianela Pradenas*

Resumen: El presente artículo expone una intervención psicoeducativa dirigida a promover la reflexión pedagógica como herramienta para el desarrollo profesional docente y la conformación de comunidades de aprendizaje en un liceo municipal de la región del Biobío, Chile. La intervención responde a una problemática institucional vinculada a la ausencia de espacios sistemáticos de reflexión, atribuida a la alta rotación de equipos directivos. Con base en la teoría del profesional reflexivo de Schön (1992), se diseñó una propuesta orientada a instalar lineamientos pedagógicos que fortalecieran las prácticas reflexivas docentes. Participaron doce docentes de enseñanza media, pertenecientes a las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias e Inglés. El proceso metodológico incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y pautas de observación realizadas por la asesora pedagógica durante el diagnóstico institucional. Los principales hallazgos evidencian tres componentes débiles de la cultura escolar: la escasa práctica colaborativa, la insuficiente instalación de lineamientos pedagógicos y la falta de retroalimentación profesional. Con el propósito de ofrecer una respuesta pertinente a la problemática identificada, se optó por la implementación de la metodología de talleres, la cual propició la construcción de espacios de análisis colectivo y favoreció la apropiación de herramientas reflexivas contextualizadas. Como resultado, se identificó un cambio cultural incipiente orientado al fortalecimiento de la autonomía profesional docente, la colaboración entre pares y la consolidación de una cultura institucional centrada en la mejora continua.

Palabras Clave: Intervención psicoeducativa, reflexión pedagógica, comunidades de aprendizaje, cultura escolar, metodología de talleres, cultura institucional.

* Magíster en Psicología Educacional, Programa de Integración Escolar, Liceo Simón Bolívar, Hualpén. Correo electrónico: marianela.pradenas@educahualpen.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5662-7211>

Abstract: This article presents a psychoeducational intervention aimed at promoting pedagogical reflection as a tool for teacher professional development and the formation of learning communities in a municipal high school in the Biobío region, Chile. The intervention responds to an institutional issue related to the lack of systematic spaces for reflection, attributed to the high turnover of leadership teams. Based on Schön's (1992) theory of the reflective practitioner, a proposal was designed to establish pedagogical guidelines that strengthen reflective teaching practices. Twelve secondary school teachers participated, representing the subjects of Language, Mathematics, History, Science, and English. The methodological process included semi-structured interviews, focus groups, and observation protocols carried out by the pedagogical advisor during the institutional diagnosis. The main findings reveal three weak components of the school culture: limited collaborative practice, insufficient implementation of pedagogical guidelines, and a lack of professional feedback. In response to the identified problem, a workshop-based methodology was implemented, which facilitated the creation of collective analysis spaces and fostered the appropriation of context-based reflective tools. As a result, an incipient cultural shift was observed, oriented toward strengthening teacher professional autonomy, peer collaboration, and the consolidation of an institutional culture focused on continuous improvement.

Keywords: Psychoeducational intervention, pedagogical reflection, learning communities, school culture, workshop methodology, institutional culture.

Recibido: 16 Junio 2021 / Aceptado: 25 Octubre 2025

Introducción

Algunas investigaciones internacionales como la de Wenger (2001) plantean que el aprendizaje profesional ocurre principalmente en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye a través de la participación activa y la negociación de significados. En este sentido, las comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje son el núcleo de nuestro sistema de aprendizaje social y el resultado de esas interacciones interpersonales e intrapersonales es lo que concebimos como aprendizaje. En la misma línea, otro investigador destacado, Santos Guerra (2006), señala que “La comunidad educativa tiene que descifrar el significado de los conceptos y de las conductas, tiene que buscar el sentido de las prácticas”. Bajo los estándares de aprendizaje, la implementación de prácticas pedagógicas debe enmarcarse dentro de una estructura institucional clara y responder a una planificación estratégica coherente. En este sentido, las acciones educativas no pueden ser concebidas como eventos aislados o improvisados. Particularmente, una comunidad de práctica orientada a la reflexión pedagógica requiere de un diseño previamente estructurado, debidamente implementado, sistemáticamente evaluado y retroalimentado de manera continua para garantizar su efectividad y sostenibilidad.

Desde el Principio de Profesionalidad, Santo Guerra (2006) enfatiza que se puede aprender a ser mejores profesionales de muchas maneras, pero una de las más eficaces es el aprendizaje que se deriva de la reflexión rigurosa, compartida y constante sobre la práctica profesional.

Estas ideas también han sido analizadas en el contexto chileno, donde diversos estudios han evidenciado tensiones. Por ejemplo, Ávalos (2011) plantea que los sistemas escolares en Chile han tendido a subestimar la dimensión profesional reflexiva del rol docente, priorizando evaluaciones estandarizadas sobre procesos formativos. Del mismo modo, Bellei, Valenzuela y Vanni (2014) identifican una débil cultura de colaboración profesional y escasos espacios institucionalizados para la reflexión pedagógica colectiva en establecimientos escolares, especialmente en contextos de alta rotación de equipos directivos.

En el ámbito educativo nacional, caracterizado por escenarios complejos, cambiantes y altamente demandantes, la práctica reflexiva —en sus dimensiones individual y grupal— se constituye en una necesidad urgente para comprender la profundidad de los fenómenos escolares y su impacto en la calidad de los aprendizajes. En este marco, la reflexión pedagógica no solo permite resignificar la experiencia docente, sino también abrir espacios para el diálogo profesional, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de una cultura colaborativa.

Desde el campo de la psicología educacional, este tipo de intervenciones representa un espacio fértil para la investigación de dinámicas pedagógicas y sociales que atraviesan los distintos niveles del sistema educativo. En consonancia con el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), se reconoce la interdependencia entre factores internos de la unidad educativa y variables contextuales externas, como la contingencia social y cultural que incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto escolar de esta institución educativa, la ausencia de espacios sistemáticos para la reflexión pedagógica debido a la alta rotación de los equipos directivos, emergió como una demanda central durante el diagnóstico institucional, evidenciando una debilidad estructural en la cultura profesional docente. Como señala Coll (2024), los cambios frecuentes de profesorado y de los equipos directivos trae con ellos la ruptura del liderazgo organizativo y pedagógico necesario para el desarrollo y la culminación con éxito de los procesos de transformación y mejora educativa.

Esta carencia, identificada inicialmente como un obstáculo para la mejora educativa, fue transformándose progresivamente a través de la implementación de una intervención psicoeducativa, posicionándose como una herramienta valorada para el fortalecimiento tanto de las prácticas individuales como colectivas.

Este artículo se enmarca en dicha problemática y expone una intervención psicoeducativa orientada a promover la reflexión pedagógica como herramienta para el desarrollo profesional docente y la conformación de comunidades de aprendizaje en un liceo municipal de la región del Biobío, Chile. La intervención se sustenta en la teoría del profesional reflexivo de Schön (1992) y propone la instalación de lineamientos pedagógicos como una vía para fortalecer prácticas docentes críticas, colaborativas y situadas. A partir de una metodología de talleres con doce docentes de enseñanza media, se analizaron los obstáculos institucionales y las posibilidades de transformación cultural mediante procesos reflexivos intencionados y acompañados.

En este sentido, la intervención psicoeducativa que aquí se describe constituye una invitación a comprender la reflexión pedagógica no sólo desde una perspectiva teórica, sino como una práctica situada, flexible y sensible al entorno. Implica, además, asumir una postura de acompañamiento profesional que permita atender las necesidades emergentes de una comunidad educativa mediante una escucha activa, el análisis crítico de las prácticas docentes y la apertura a la transformación institucional. Tal como señala Schön (1992), “el ejercicio profesional no se reduce al dominio técnico, sino que exige competencias complejas como la definición de problemas, la implementación contextualizada de soluciones y la capacidad de improvisar ante situaciones inciertas, articulando así el saber científico con la praxis educativa”.

Marco teórico

En una sociedad que está en constante cambio y que enfrenta diversas problemáticas sociales, se precisa primero plantear el enfoque de formación desde las competencias prácticas. En la actualidad, aún prevalece y se prioriza la formación profesional en conocimientos teóricos por sobre las habilidades de desempeño en la práctica. Pensando en nuestro foco de intervención psicoeducativa, que es la ausencia de reflexión pedagógica en los procesos de aprendizaje, consideramos que es de suma importancia la formación y la práctica de profesionales reflexivos, ya que permite generar un estado de confianza; con relación a tener seguridad en los conocimientos de los docentes y la aplicación de los mismos.

De esta manera, se abordará en forma eficaz, situaciones de incertidumbre y de conflicto en el ejercicio de la profesión docente. Schon (1992), señala que es importante conocer y considerar el estado del arte para dar soluciones a las situaciones conflictivas, ya que ello, ayudará a definir el problema (diseño), ponerlo en práctica (ejecución) e incluso improvisar soluciones desde lo acontecido. En su libro, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983) , se describen tres fases del pensamiento práctico propuesto por el autor de este modelo:

- I. Conocimiento en la acción.
- II. Reflexión en y durante la acción
- III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Sus estudios se basan en la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar con el objetivo de profesionalizar al maestro. Son estos principios los que nos ayudarán a comprender en mayor profundidad y fundamentar las causas de la demanda a trabajar. El proceso reflexivo, se entiende entonces, como un procedimiento que sirve para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales y reflexionar después de las acciones ejecutadas. De acuerdo a las fases del pensamiento práctico mencionadas anteriormente, consideramos que una intervención psicoeducativa debe integrar estos componentes para desarrollar una práctica que sea efectiva y significativa para los docentes.

Tabla 1
Principios de Reflexión Profesional Docente

Principio de reflexión	Descripción	Aplicaciones prácticas sugeridas
Conocimiento en la acción	Se refiere a los saberes integrados que combinan teoría, práctica, experiencia, y elementos inconscientes (prejuicios, vivencias personales, interpretaciones subjetivas).	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de aula por parte de directivos. - Retroalimentación inmediata basada en la práctica observada. - Aporte técnico-pedagógico externo que permita visibilizar aspectos implícitos del actuar docente.
Reflexión en y durante la acción	Implica la toma de decisiones pedagógicas en tiempo real ante situaciones complejas del aula, tanto de carácter académico como vinculado al clima escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las respuestas docentes frente a situaciones imprevistas en el contexto educativo - Uso formativo de evaluaciones externas. - Seguimiento de metas de aprendizaje de los planes de mejora. - Coherencia entre enseñanza y objetivos.
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	El docente debe activar sus recursos intelectuales en un proceso semiautomático de análisis y búsqueda de estrategias que respondan de forma eficaz a las necesidades reales del aula (Domingo & Gómez, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> - Promover espacios de trabajo colaborativo como instancias para la reflexión compartida. - Buscar soluciones pedagógicas en conjunto con otros docentes. - Estimular el análisis posterior a la acción como herramienta de mejora.

La importancia de la reflexión pedagógica en esta intervención, no sólo está relacionada con los procesos de aprendizaje si no que busca entregar herramientas al docente para apoyar procesos y situaciones pedagógicas que se dan en el propio contexto escolar.

Específicamente, en la práctica del análisis reflexivo y sus implicancias en grupos de trabajo, Perrenoud (2007) cree que para que exista una real transformación de las prácticas, el enseñante debe implicarse en el proceso de forma comprometida. Para ello, en el desarrollo de esta práctica cada integrante debe representar un papel activo en el análisis de su propia práctica. De este proceso surgirán conductas de ambivalencia que se dan entre el deseo de progresar y el rechazo al cambio, ya que propendemos a ver en el exterior las dificultades y a no aceptar que somos parte del problema, pues el arte de enseñar es un proceso complejo y que consta de variados matices que nos brinda el contexto. Es por esto que, en los espacios de trabajo colaborativo podremos encontrarnos con mecanismos de defensa tales como: racionalización, negación o justificación de las prácticas que para el practicante no tienen su origen en la forma que enseña.

Para aminorar estos mecanismos de defensa, se ha escogido la metodología de talleres, como una metodología que promueve el trabajo en grupo, y que busca integrar la teoría y la práctica. Según Cano (2012), la metodología de talleres es limitada en el tiempo, tiene objetivos específicos y se caracteriza por la producción colectiva, los aprendizajes y las creaciones. Esta metodología está estrechamente ligada con la metodología de aprendizaje cooperativo de Slavin (2004), donde se comparte el principio básico de que los individuos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio.

Según las investigaciones de Perrenoud (2007), nos enfrentaremos a 2 tipos de retos: el reto de la explicitación y el reto de la interpretación. Ambas situaciones contextuales deben ser orientadas de la forma más objetiva posible. En relación al reto de explicitación, recordar siempre que el análisis es un proceso de investigación y como tal, se busca establecer hechos, sin designar víctimas ni sospechosos; en el reto de la interpretación, escuchar atentos el testimonio de cada participante, ya que cada persona relata su propia práctica en función de la interpretación que quiere atribuirle. Por tanto, el instaurar prácticas de análisis reflexivo es un proceso que se basa en la complejidad y que expresa aristas tan subjetivas de los docentes que pueden mostrar otras necesidades o aflorar nuevos desafíos. Es por ello, que es importante avalar nuestro trabajo con modelos teóricos que nos permitan también ser monitores con conocimiento-acción.

Metodología

La presente intervención se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, cuyo propósito es comprender las prácticas de reflexión pedagógica en contextos escolares reales y promover el desarrollo profesional docente mediante la instalación de lineamientos pedagógicos compartidos. Este enfoque se alinea con la necesidad de rescatar la voz de los actores educativos y favorecer procesos colaborativos de transformación institucional.

Participantes

La intervención se llevó a cabo en un liceo municipal de la comuna de Hualpén con un grupo conformado por quince **participantes**. La institución se caracteriza por una cultura escolar fragmentada, una alta rotación de los equipos directivos y un contexto marcado por elevados índices de vulnerabilidad social. En este sentido, la selección de los participantes, se realizó mediante un muestreo intencional y estratégico, considerando especialmente:

- Docentes de distintas asignaturas (Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias, Inglés, Artes visuales, Música, y Filosofía), representando la diversidad del cuerpo académico.
- Miembros del equipo directivo (Director, Inspector, Jefe de UTP y Evaluador) y departamento de convivencia escolar: psicóloga, trabajadora social y encargada de convivencia, por sus roles claves en la dinámica institucional.
- La muestra intencional buscó representar múltiples perspectivas de la comunidad educativa y maximizar la validez ecológica de la intervención.

Metodología mixta (con predominancia cualitativa)

El análisis se desarrolló en dos niveles: cualitativo y cuantitativo descriptivo, en coherencia con el enfoque interpretativo del estudio.

Estos datos fueron analizados por medio de categorías emergentes organizadas en torno a dimensiones clave: cognitiva, comunicacional, emocional y de liderazgo. Se utilizaron rúbricas y criterios predefinidos para evaluar la profundidad de las respuestas, la coherencia interna y la reflexión pedagógica demostrada. Se aplicaron: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, registros anecdóticos y observacionales

El análisis estadístico descriptivo permitió cuantificar el grado de cumplimiento de los objetivos e indicadores definidos (por ejemplo: “80% de participación”). Se midieron variables como: nivel de apropiación de los conceptos, grado de participación, y efectividad percibida de las estrategias implementadas. Se aplicaron: encuestas con Escala Likert (valoración del grado de satisfacción), cuestionarios individuales y fichas de trabajo.

Tabla 2

Instrumentos e identificación de actores

Herramientas	Dimensiones	Actores
		Docentes de distintas asignaturas.
Entrevistas semiestructuradas	Cognitiva: lineamientos pedagógicos, gestión y mejora de aprendizajes.	Director
Grupo focal	Comunicativa: canales de comunicación, espacios de diálogo y grado de satisfacción. Emocional: influencias del clima organizacional y repercusiones en clima laboral.	Equipo de Convivencia: psicóloga, trabajadora social y encargada de convivencia.
Pautas de Observación:	Dimensión A 1 y A 2: Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Estructura de trabajo, dinámica de comunicación, instancias de diálogo, espacios de reflexión.	Participantes de Consejo de profesores: Docentes, equipo de convivencia y equipo directivo.

Desarrollo de la propuesta de intervención

La intervención se diseñó a través de la metodología de talleres, enmarcada en el modelo de programas generales de facilitación, el cual se propone como una estrategia de implementación rápida y efectiva para el fortalecimiento de la reflexión pedagógica y la generación de consensos en equipos docentes. La metodología utilizada promueve la participación activa, la construcción colectiva de conocimiento y la articulación de saberes teóricos y experienciales en contextos reales de aula. Desde una perspectiva ética, el desarrollo de esta intervención consideró el consentimiento informado de los participantes, asegurando su voluntariedad y el resguardo de la confidencialidad en el tratamiento de sus opiniones, relatos y experiencias. Asimismo, se promovió un clima de respeto mutuo durante las sesiones, garantizando un espacio seguro para la expresión libre de ideas, emociones y propuestas. La validación del proceso se realizó mediante una triangulación metodológica entre entrevistas, grupos focales y observaciones sistemáticas, lo cual permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado y otorgó mayor robustez a los hallazgos obtenidos.

Objetivos

Objetivo general de la intervención:

Instalar lineamientos pedagógicos que fortalezcan la reflexión pedagógica entre docentes del establecimiento.

Objetivos específicos:

- a) Implementar la observación al aula como una herramienta de reflexión en la acción que permita retroalimentar el desempeño docente desde una mirada formativa.
- b) Establecer procedimientos sistemáticos de reflexión pedagógica, promoviendo estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo y la construcción compartida de saberes.
- c) Promover espacios institucionalizados de reflexión, a través de la elaboración de una propuesta metodológica contextualizada que considere las necesidades reales del establecimiento.

Procedimientos

La intervención se ejecutó en tres momentos:

- a) **Diagnóstico institucional:** a partir de entrevistas, grupos focales y observaciones sistemáticas, con el fin de identificar fortalezas y debilidades en las prácticas de reflexión y colaboración docente.
- b) **Diseño e implementación de talleres de reflexión pedagógica:** centrados en los principios de Donald Schön sobre el conocimiento en la acción, la reflexión en la

acción y la reflexión sobre la acción. Estas sesiones promovieron la reflexión situada, el análisis de prácticas y la apropiación de herramientas de mejora continua.

c) **Evaluación participativa y ajustes:** donde se registraron avances en la instalación de una cultura profesional reflexiva, con indicadores de cambio en la autonomía docente, la colaboración entre pares y el alineamiento pedagógico institucional.

Resultados

La presente sección describe de forma objetiva los resultados obtenidos tras la implementación parcial de la intervención psicoeducativa orientada a fortalecer la reflexión pedagógica docente. Para ello, se establecieron criterios e instrumentos de evaluación centrados en la observación sistemática de las prácticas reflexivas, la participación activa en los talleres, y la aplicación de procedimientos orientados a la toma de decisiones pedagógicas.

Los resultados obtenidos tras la implementación de la intervención psicoeducativa fueron sistematizados a partir de los registros de actas, cuestionarios, entrevistas y grupos focales, permitiendo identificar hallazgos cualitativos relevantes.

A continuación, se presentan algunos de los principales hallazgos reforzados con evidencia empírica:

Tabla 3

Matriz de análisis cualitativo de testimonios docentes según dimensiones de intervención

Categoría emergente	Testimonio representativo	Dimensión de intervención	Interpretación analítica
Valoración de la observación al aula	“Nunca habíamos analizado nuestras clases entre nosotros, esto fue nuevo y muy útil para mejorar.”	Cognitiva	La observación se resignifica como herramienta formativa, promoviendo conciencia profesional compartida.
Fortalecimiento del trabajo colaborativo	“Me ayudó a entender que trabajar con otros no es perder autonomía, sino compartir estrategias y soluciones.”	Comunicacional	El trabajo en equipo se percibe como espacio de construcción profesional, superando prejuicios de autonomía.
Impacto emocional positivo	“Por primera vez me sentí escuchada en un consejo, sentí que mi voz importaba y no fue una reunión de quejas.”	Emocional	La participación activa genera sentido de pertenencia y valoración institucional.
Codificación transversal	Conciencia profesional, toma de decisiones pedagógicas, trabajo colaborativo, resignificación de la retroalimentación.	Cognitiva, comunicacional, emocional	Las categorías emergentes se vinculan con las dimensiones del diseño, evidenciando impacto integral.

Nota. Elaboración propia a partir de testimonios recogidos en grupos focales docentes. La matriz organiza los hallazgos según categorías emergentes y dimensiones del diseño de intervención.

A nivel cuantitativo, los datos recogidos mediante rúbricas y cuestionarios mostraron que:

Tabla 4

Resultados cuantitativos y validación cualitativa de la intervención docente

Indicador evaluado	Porcentaje (%)	Interpretación
Docentes que completaron al menos una pauta de reflexión estructurada.	83%	Alta participación en procesos de reflexión formal, evidencia compromiso con la mejora profesional.
Docentes que elaboraron propuestas pedagógicas contextualizadas y colaborativas.	75%	Predominio del enfoque colaborativo en el diseño pedagógico, fortaleciendo el trabajo en equipo.
Docentes que expresaron satisfacción alta o muy alta respecto a los talleres.	80%	Percepción positiva generalizada sobre la utilidad de los espacios formativos ofrecidos.
Validación cualitativa mediante triangulación metodológica (entrevistas, grupos focales y observación).	-	Se observaron mejoras en la autoevaluación, toma de decisiones pedagógicas y cultura profesional reflexiva

Nota. Los datos cuantitativos fueron obtenidos mediante rúbricas y cuestionarios con escala Likert. La validación cualitativa se realizó mediante triangulación entre entrevistas, grupos focales y observación directa.

Criterios de Evaluación

El logro de los objetivos fue monitoreado a través de trabajos grupales, cuestionarios y encuestas personales. Estas herramientas permitieron identificar el nivel de apropiación de los conceptos de reflexión pedagógica y la capacidad para aplicarlos en la resolución de problemas educativos. Al finalizar cada sesión, se socializaron los resultados individuales y colectivos, generando instancias de retroalimentación que reforzaron la práctica sistemática de la reflexión docente.

Evaluación

La propuesta contempló inicialmente ocho sesiones y se extendió a doce, evidenciándose un progreso significativo en el cumplimiento de los objetivos específicos, especialmente en cuanto a la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y en la instalación de prácticas reflexivas contextualizadas.

Evaluación del proceso de implementación

La finalidad de la evaluación fue constatar el desarrollo de sesiones orientadas a los tres objetivos específicos propuestos. La función de esta evaluación se centró en garantizar la participación activa y reflexiva de al menos el 80% de los docentes participantes. La metodología de talleres aplicada permitió analizar colectivamente la situación problemática y avanzar en la formulación de soluciones conjuntas, es-

pecialmente en torno a la mejora de los resultados académicos mediante prácticas reflexivas.

La recolección de información se llevó a cabo mediante instrumentos como actas, cuestionarios, encuestas y fichas de trabajo. Estas herramientas permitieron valorar la calidad de las tareas realizadas, su relevancia contextual y su efectividad. El análisis incluyó técnicas estadísticas descriptivas para establecer niveles de logro, y análisis cualitativos basados en rúbricas y criterios previamente definidos.

La información recolectada se centró en el uso de habilidades de reflexión, aplicación de conocimientos y propuestas surgidas en el contexto de las sesiones.

Durante el proceso, se tomaron decisiones clave: 1) tras la regularización de las clases presenciales se construyó y aplicó una pauta de observación al aula, 2) se decidió continuar con la metodología ABP como estrategia post intervención y 3) se acordó elaborar una propuesta metodológica orientada al fortalecimiento de la autonomía estudiantil mediante la metodología de aula invertida.

Tabla 5

Representación gráfica de la implementación

Objetivos específicos	Acciones	Indicadores de logro	Verificadores	Responsables
Implementar la observación al aula como una herramienta de reflexión en la acción para retroalimentar el desempeño de los docentes.	Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la observación en aula	Un 80% de los participantes aprecia la observación al aula como una instancia de retroalimentación.	-Grabación de exposición grupos. -Pauta de observación del establecimiento. -Acta de reunión	Docentes Jefe de UTP Asesora
		Un 80% de los docentes participan de la construcción de una pauta de observación adecuada a su contexto.	-Fichas grupos de trabajo. -Encuesta online -Acta de reunión.	Docentes Jefe de UTP Asesora
Establecer procedimientos para la reflexión pedagógica utilizando estrategias que promuevan el trabajo colaborativo.	Jornadas de reflexión pedagógica que establecen procedimientos a través del trabajo colaborativo.	Un 80% de los participantes define y aplica procedimientos para la reflexión pedagógica.	-Ficha de reflexión CPEIP -Rúbrica grupal -Acta de reunión.	Docentes Jefe de UTP Asesora
		Un 80% de los participantes define y aplica procedimientos para la reflexión pedagógica.	-Guía de trabajo ABP -Rúbrica grupal -Acta de reunión	Docentes Jefe de UTP Asesora

Tabla 5. *Representación gráfica de la implementación (Continuación).*

<p>Promover espacios para la reflexión pedagógica mediante la elaboración de una propuesta centrada en metodologías de que se ajusten al contexto.</p>	<p>Jornada de reflexión pedagógica usando nuevas metodologías de aprendizaje.</p> <p>Un 80% de los docentes responde en forma individual respecto a instancias de reflexión de sus prácticas y su participación en espacios de trabajo colaborativo.</p>	<p>-Cuestionario individual -Rúbrica cuestionario -Acta de reunión</p>	<p>Docentes Jefe de UTP Asesora</p>
	<p>Jornada para elaborar una propuesta con espacios para la reflexión pedagógica centrada en el aprendizaje.</p> <p>Un 80% de los docentes participantes cumple con los criterios establecidos para crear una propuesta con espacios para la reflexión pedagógica.</p>	<p>-Propuesta con criterios de evaluación -Acta de reunión</p>	<p>Docentes Jefe de UTP Asesora</p>

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la implementación parcial de la intervención psicoeducativa evidencian un impacto significativo en la instalación de prácticas reflexivas docentes en el establecimiento.

La participación activa de más del 80% de los docentes en las sesiones, así como el cumplimiento del plan de talleres, dan cuenta de una disposición institucional favorable hacia la transformación cultural centrada en la reflexión pedagógica. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Schön (1992), quien plantea “que la profesionalización docente implica el desarrollo de competencias reflexivas que permitan abordar la complejidad del aula mediante la articulación del conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción”.

En comparación con investigaciones previas, el trabajo aquí presentado coincide con los planteamientos de Avalos (2011), quien advierte sobre la limitada institucionalización de la reflexión en el sistema educativo chileno, y destaca la necesidad de espacios que promuevan el análisis crítico de la práctica. Asimismo, estudios de

Bellei, Valenzuela y Vanni (2014) refuerzan la idea de que la ausencia de culturas colaborativas y la alta rotación de equipos directivos dificultan la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje. En esta línea, los hallazgos de este estudio muestran cómo la metodología de talleres, aplicada con sentido contextual y enfoque participativo, se constituye en una estrategia efectiva para revertir esta situación.

Uno de los aportes distintivos de esta intervención radica en la apropiación progresiva de herramientas reflexivas por parte de los docentes, quienes no solo reconocieron la importancia de estas prácticas para mejorar sus procesos pedagógicos, sino que también las integraron en el diseño de propuestas contextualizadas. En este sentido, se observa un tránsito desde una práctica individual fragmentada hacia una práctica profesional más colaborativa y consciente, lo cual coincide con el enfoque dialógico de comunidades de aprendizaje descrito por Elboj y Oliver (2003).

A diferencia de experiencias previas centradas únicamente en la implementación de talleres reflexivos, esta intervención se distingue por su enfoque integral, que articula la teoría del profesional reflexivo con un diagnóstico institucional situado, involucrando no sólo a docentes, sino también al equipo directivo y de convivencia escolar.

Asimismo, el uso de la metodología de talleres fue contextualizada a las dinámicas reales del establecimiento, permitiendo la creación de propuestas prácticas co-construidas y evaluadas participativamente por la comunidad educativa.

Desde una perspectiva cualitativa, las respuestas de los participantes indican que la reflexión pedagógica ha promovido instancias de autoevaluación, cuestionamiento profesional y búsqueda de soluciones en conjunto, elementos centrales en el enfoque de análisis de la práctica propuesto por Perrenoud (2007). La emergencia de estos procesos también da cuenta del desafío que representa el “reto de la interpretación”, en tanto que exige a los docentes construir representaciones más lúcidas de su actuación profesional a partir del intercambio con sus pares.

Las implicancias de estos hallazgos son relevantes tanto a nivel institucional como en la proyección de futuras políticas de desarrollo profesional docente. En primer lugar, se reafirma la necesidad de consolidar instancias sistemáticas de reflexión pedagógica como parte de la cultura organizacional de los establecimientos escolares. En segundo lugar, se visibiliza el rol de la asesoría pedagógica como agente facilitador del cambio, capaz de acompañar procesos de mejora desde una lógica situada y colaborativa.

Finalmente, esta intervención refuerza la importancia de considerar modelos formativos como el del profesional reflexivo en el diseño de estrategias de formación continua, reconociendo la reflexión como una práctica que no solo mejora la enseñanza, sino que transforma el vínculo del docente con su contexto, sus estudiantes y su comunidad educativa.

Conclusiones

Los docentes exigen que los lineamientos para reflexión pedagógica sean metódicos, organizados, y consensuados con tiempos adecuados para la retroalimentación docente. Gómez, V. (2008), señala que primeramente se hace necesario un profesional de la educación que sepa mediar los procesos de reflexión y también conocer cómo se caracteriza en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los profesores.

En segunda instancia, es importante institucionalizar las reuniones de reflexión como parte de las tareas del profesor, ya que durante la enseñanza los profesores tienen poco tiempo para relacionar sus conductas y la toma de decisiones conscientes con la teoría.

La reflexión pedagógica los lleva a cuestionarse respecto a sus necesidades como docentes: fortalezas y debilidades. Algunos docentes manifiestan que debido a este cuestionamiento tomaron cursos online para buscar nuevas estrategias, como, por ejemplo, en tecnologías y educación emocional para enfrentar los desafíos de la educación a distancia.

Las estrategias didácticas en el uso de la conectividad y la búsqueda de herramientas para la comunicación en la era digital han llegado para instalarse. En palabras de López Yáñez (2008), la dinámica institucional se configura a partir de una particular tensión entre las nuevas formas organizativas que tratan de sustituir a las formas preexistentes (lo instituyente) y la resistencia a esta transformación para preservar la identidad organizativa (lo instituido). Es en la actualidad que esta dinámica institucional requiere de un rol de asesoramiento que ayude a los participantes en un proceso en que la resistencia al cambio es superada por la inmediatez de la contingencia y donde surgen nuevos paradigmas de enseñanza.

Por otra parte, los docentes expresan que el trabajo colaborativo los ayuda a mejorar sus prácticas bajo la mirada de otros docentes, que les entrega nuevas ideas para mejorar su forma de enseñanza y mejorar los resultados. Sentencian que es útil para la toma de decisiones. Desde el enfoque de Perrenoud (2007), se describe como: “el reto de la interpretación que señala que el talento en un grupo de análisis de prácticas depende de su composición y de las sinergias que se establecen entre la serie de preguntas y las interpretaciones de unos y otros”. Es decir, dentro de la interacción, se conduce al practicante a seguir una serie de pistas que lo lleven a construir una representación más lúcida de sus móviles y prácticas.

Respecto a la reflexión in situ o en la acción, expresan que tiene un impacto para la persona, en el momento como un darse cuenta, percibirse de situaciones, lo definen como una toma de conciencia. Señalan que, al tener una práctica reflexiva habitual, se predisponen a mirar la clase con una mayor conciencia. Este estado de conciencia desde la perspectiva de Schon (1992), se basa en las propiedades que tiene el saber desde la acción y sitúa a las experiencias sorpresa: agradables, prometedoras o no deseadas como un elemento que activa la respuesta del proceso de reflexión en la acción.

En este contexto, se pretende que logren realizar mejoras en las prácticas de aprendizaje y retroalimentación de sus habilidades. Es entonces, donde la reflexión

cobra importancia; puesto que permite un proceso cognitivo consciente e inconsciente donde el profesor deberá detenerse a realizar el proceso de autoconsciencia de sí mismo; en cuanto a lo que ocurre con él y el aula y los diferentes sucesos que se viven día a día.

En este sentido, escasas son las instancias que destinamos para la reflexión pedagógica y en las oportunidades que se nos brindan. La reflexión está enfocada hacia los resultados de aprendizaje o, en relación con alcanzar estándares de aprendizaje, pero no es una práctica instaurada y contextualizada a nuestra realidad aula u orientada hacia el trabajo colaborativo. Los estudios sobre el proceso de mejora de la escuela plantean que cualquier cambio que se emprenda ha de tener la finalidad de perfeccionar la práctica diaria del profesorado para que mejoren los aprendizajes de los alumnos (Marchesi & Martín, 1998; Bolívar, 1999, como se citó en Coll, Marchesi & Palacios, 2014).

La reflexión pedagógica debiera estar en primera instancia, dirigida a desarrollar en nosotros mismos aptitudes y competencias para formar un profesional reflexivo, ya que la necesidad de la reflexión pedagógica en esta intervención, se presenta entonces, como una oportunidad de aprendizaje para los docentes del establecimiento, ya que les permitirá mirar sus prácticas pedagógicas individuales y colaborativas, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su propio desarrollo profesional, pudiendo, además, unificar criterios para avanzar desde una cultura fragmentada, a una escuela que instaure prácticas reflexivas que permitan avanzar gradualmente hacia una cultura de tipo colaborativa, Gairín (2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Bellei, C., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2014). *Lo aprendido: ¿Cómo avanzamos hacia una nueva educación pública?* Santiago: UNICEF - Nodo XXI.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de Ciencias Sociales*, 2, 22–51. Universidad de la República, Uruguay.

Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar* (13.ª ed.). Alianza Editorial.

Coll, C. (2024). *Investigación e innovación en educación: Notas en torno a las metodologías orientadas a generar conocimiento y mejorar las prácticas educativas*. En A. Barreiro & M. Carretero (Eds.), *Construcción de conocimientos en el campo educativo* (pp. 1–12). Tilde Editora.

Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva, bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.

Elboj, C., & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219347435.pdf

Gairín, J. (2000). *El cambio de cultura y organizaciones que aprenden* (pp. 31-85). Universidad de Barcelona: Bella Terra.

Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento Educativo*, 43, 271-283. Pontificia Universidad Católica de Chile.

López Yáñez, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado*, 12, 245-258. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711236014.pdf>

Mena, I., Bugueño, X., & Romagnoli, C. (2016). *Proyecto Educativo Institucional en su dimensión formativa* (2^a ed.). Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://www.valoras.uc.cl>

Perrenoud, P. (2007). El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 115-135). Editorial Corao.

Santos Guerra, M. Á. (2006). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.

Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Slavin, R. E. (2004). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Colectivo Amauta. Recuperado de <http://www.ecoasturias.org/amauta/slavin.htm>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.