

Formación inicial y reflexión docente: un estudio de caso en una universidad regional del Maule

INITIAL TRAINING AND TEACHER REFLECTION:
A CASE STUDY AT A REGIONAL UNIVERSITY IN MAULE

Simón Díaz Mendéz* y Evelyn Viviana Ortega Rocha**

Resumen: La reflexión docente es un proceso sistemático y permanente que realiza el profesorado a partir de decisiones que toman en aula, fundamental para el progreso, mejora y cambio de la práctica educativa (Benejam, 2003; Pagès, 2009). Para la Formación Inicial Docente (FID) es vital fomentar el análisis del quehacer educativo en el aula, especialmente en los procesos de prácticas. El artículo aborda el análisis de la etapa 3 del portafolio docente de 12 estudiantes de una carrera de pedagogía de una universidad regional del Maule, quienes realizaron prácticas profesionales I y II en establecimientos de enseñanza media durante el 2022 y 2023. Esta etapa contempla la reflexión sobre la identidad profesional, aprendizajes pedagógicos adquiridos, tensiones y gestión dentro del contexto y futuros desafíos. La metodología es cualitativa a partir de un estudio de caso que busca generar itinerarios para la mejora de las prácticas docentes. Los resultados indican que los procesos reflexivos de los/as docentes en formación se encuentran situados en lo descriptivo, con carencias significativas al abordar una reflexión crítica. Además, sus mayores preocupaciones están dadas por temas como las metodologías empleadas, el ambiente laboral, la convivencia escolar, el contexto socioeconómico y el rol del profesor guía.

Palabras clave: reflexión docente, formación inicial docente, portafolio docente, modelo de práctica pedagógica, educación superior, profesión docente.

* Magíster en Educación. Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: simon.diaz@uautonoma.cl. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2069-7892>.

** Doctora en Educación. Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: evelyn.ortega@uautonoma.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0201-7941>.

Abstract: Teacher reflection is a systematic and ongoing process undertaken by teachers based on decisions they make in the classroom, fundamental for the progress, improvement, and change of educational practice (Benejam, 2003; Pagès, 2009). For Initial Teacher Training (ITT), it is vital to foster the analysis of educational practice in the classroom, especially during practicums. This article analyzes Stage 3 of the teaching portfolios of 12 students in the Education program at a regional university in Maule who completed their first and second teaching practicums at secondary schools in 2022 and 2023. This stage involves reflection on professional identity, pedagogical learnings, tensions and management within the context, and future challenges. The methodology is qualitative, based on a case study that seeks to generate pathways for improving teaching practices. The results indicate that the reflective processes of student teachers are primarily descriptive, with significant shortcomings in their ability to engage in critical reflection. Furthermore, their main concerns revolve around issues such as the methodologies used, the work environment, school climate, the socioeconomic context, and the role of the supervising teacher.

Keywords: teacher reflection; Initial teacher training; teacher portfolio; pedagogical practice model; higher education; teaching profession.

Recibido: 27 Enero 2026 / Aceptado: 18 Mayo 2026

Introducción

La práctica pedagógica es el espacio formativo que releva a los y las futuras docentes para el proceso de enseñanza en situaciones contextualizadas donde articulan progresivamente la teoría y la experiencia práctica. En este contexto, surgen procesos de reflexión que están permeados por el conocimiento teórico, las vivencias en el aula y las emociones de los y las docentes en formación (Correa et al., 2010; Lara, 2019). Estos elementos se articulan y progresan a través del desarrollo profesional y contribuyen a la formación de la identidad docente.

En Chile, el interés por promover la reflexión docente se ha enmarcado en diferentes instrumentos institucionales como los Estándares de la Profesión Docente en formación inicial (CPEIP, 2021a) y en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021b) que guían la práctica de los y las docentes en ejercicio. Los documentos establecen en el dominio D (responsabilidades profesionales), el aprendizaje profesional continuo, donde el énfasis está en la reflexión sistemática sobre la propia práctica, entendida como un proceso que se puede desarrollar en diferentes niveles (de principiante a experto) siguiendo los postulados de Van Manen (1977, citado en CPEIP, 2021a) y que “implica movilizar los distintos saberes profesionales que permiten comprender una situación desde distintas perspectivas, pensar y evaluar alternativas” (CPEIP, 2021a, p. 71).

Desde este marco regulador, la universidad en estudio ha implementado una serie de acciones para fomentar el ejercicio de una práctica reflexiva con sus profesores en formación. Entre ellas, se consideran las tutorías permanentes entre el o la docente en formación y el profesor tutor de la institución universitaria, así también espacios de diálogo entre el docente en formación y el profesor/a guía de la institución escolar. Adicionalmente, durante el proceso de acción práctica, los y las docentes en formación deben dar cuenta de su trabajo en los centros educativos a través de un portafolio que consta de tres etapas: i) análisis del contexto educativo, ii) diseño, planificación y ejecución de una unidad didáctica y iii) reflexión pedagógica.

En el caso de este estudio, se abordará la etapa III referente a la reflexión pedagógica, donde se insta a los y las docentes a reflexionar sobre la identidad profesional, los aprendizajes pedagógicos adquiridos, las tensiones y su gestión dentro del contexto educativo y las proyecciones y desafíos como futuros/as docentes.

En base a las investigaciones precedentes sobre el proceso de reflexión de los docentes en las prácticas profesionales, se pueden resaltar tres ideas relevantes. En primer lugar, el concepto de reflexión presenta amplia gama de significados y que en la práctica no se han establecido criterios claros para definirla, desarrollarla y evaluarla (Correa et al., 2010; Beauchamp, 2015; Lara, 2019). A su vez, los procesos reflexivos durante las prácticas en formación inicial se sustentan en creencias, sentido común, experiencia y caracterizados por su sentido instrumental asociado a vacíos del contenido disciplinar (Vanegas y Fuentealba, 2019). Y también se destaca que las reflexiones son de naturaleza eminentemente descriptiva con limitaciones para relacionar el tema de su reflexión con alguna teoría y los docentes en formación no cuestionan sus propias creencias, sino que se perciben a sí mismos como víctimas de las circunstancias (Lara, 2019).

En sentido con lo anterior, la presente investigación tiene como finalidad comprender cómo se concibe y desarrolla dicha reflexión. Consecuentemente, también se espera saber el significado que otorgan los futuros docentes a este proceso, profundizando en aquellos desafíos y oportunidades para la FID.

Finalmente, se busca generar una revisión en profundidad del producto portafolio y con foco en el proceso de reflexión docente, previo al egreso de estudiantes de pedagogía y su futura inserción en el sistema escolar y ante lo cual, surgen las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma influye el proceso de reflexión docente para el desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades para la FID a partir de lo explicitado por los profesores en formación?

Para responder a estas preguntas, se plantea como objetivo de investigación analizar el proceso de reflexión docente de 12 estudiantes de Práctica Profesional I y II de una carrera de pedagogía a partir de la revisión de la etapa 3 del portafolio del semestre primavera 2022 y otoño 2023.

Marco teórico

La reflexión pedagógica como un ejercicio permanente en la Formación Inicial Docente (FID)

La FID a nivel general se puede entender como el proceso donde a partir de un discurso reflexivo, los profesionales de la educación mediante sus saberes, estrategias y experiencias deben responder a las necesidades de los distintos contextos para la enseñanza.

Desde una concepción crítica, “tradicionalmente en la formación inicial se enseñan teorías que se conciben sin relación con el oficio y las realidades cotidianas del enseñante. Además, la ejecución de la teoría es predicada por docentes externos a la realidad de la escuela” (Tardif, 2004, p. 177). El autor hace hincapié a una línea más teórica dentro de la formación y por lo cual, se pueden dejar de lado elementos propios del contexto de las instituciones escolares.

En relación con lo anterior, Parrupato (2020) señala que la FID “tiende a ser muy académica y en los centros escolares se suelen dar culturas profesionales empobrecidas” (p. 124). Dicho esto, es importante considerar que la FID no recae solamente en la teoría, sino que se encuentra sujeta a múltiples cambios influenciados por diferentes elementos sociohistóricos. Por su parte, Paquay (2005) señala que la construcción del rol profesional es importante ya que ofrece la oportunidad de comprometerse a un oficio colectivo. Para Ripoll-Rivaldo (2021) dentro de la FID, es vital poder “valorar la práctica pedagógica profesional como un escenario de aprendizaje reflexivo, estructurado y enriquecedor desde el discurso pedagógico” (p. 288).

La reflexión es una invitación para repensar, revisar, organizar y analizar la coherencia entre la planificación y la puesta en práctica de esta en torno a los contenidos abordados, las estrategias metodológicas utilizadas, el tipo de evaluación y los procesos de retroalimentación generados (Lamas y Vargas-D´Uniam, 2016). Sin embargo, los procesos reflexivos se van construyendo de forma progresiva y dependen, en cierta medida, de cada individuo (Correa et al., 2014).

Para Lara (2019) abordar la reflexión a partir de la formación inicial docente implica “aprender de la experiencia tomando conciencia del hacer práctico, lo que el contexto de la enseñanza puede significar y disminuir la automatización” (p.5) permitiendo al docente ir más allá de lo superficial y explorar sus propias creencias frente a situaciones y desafíos que se presentan en el aula.

Los procesos reflexivos realizados en la FID están condicionados por el contexto sociocultural de las instituciones escolares, experiencias y formas de comprensión de la teoría y la práctica, y el conjunto de interacciones entre los y las actores involucrados: profesor en formación, profesor tutor de la universidad y profesor guía de la institución escolar (Váldes, 2005; Zabala, 2013; y Zeichner, 2010; citados en Vanegas y Fuentealba, 2019). Esta triada de actores permite enriquecer la reflexión conjunta, puesto que facilita el intercambio de ideas, la observación de otros modelos de prácticas, la puesta en escena de mejoras en el contexto educativo en el que se desempeñan, y la experiencia colectiva del análisis (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Estos procesos reflexivos se ven evidenciados a partir de diferentes modelos que intentan materializar la acción reflexiva. Entre ellos, se destacan a Van Manen (citado en Jarpa et al., 2017) que reconoce tres niveles: reflexión técnica, asociada a la aplicación del conocimiento, teorías y técnicas educativas, pero sin considerar contextos; reflexión práctica, orientada al análisis de comportamientos y cumplimiento de objetivos sin evaluar consecuencias de las decisiones, y reflexión crítica, une los dos niveles anteriores, incorporando criterios éticos y morales.

De manera complementaria, la propuesta de Jay y Johnson (citado en Lara, 2019) propone tres niveles de reflexión: 1) **tipo descriptivo**, donde el sujeto elabora una reflexión sobre el objeto, lo define y valora el problema, 2) **tipo comparativo**, donde el sujeto analiza puntos de vista considerando una variedad de fuentes, intentando la comprensión del problema desde diferentes puntos de vista, y 3) **tipo crítica**, donde el sujeto es capaz de identificar consecuencias, emitir juicios de valor y considerar aspectos sociales, políticos y morales involucrados en el contexto.

En síntesis, el proceso de reflexión pedagógica debe considerarse una acción sistemática en la labor docente, que es imprescindible fortalecer desde los primeros acercamientos al aula de los/as docentes en FID, enriqueciendo la práctica pedagógica en diversos contextos, evitando que se reduzca solo a un ejercicio intuitivo. Por tanto, debe implicar la internalización de la reflexión como acción permanente en la mejora de la práctica.

Portafolio como estrategia para fomentar la reflexión docente

El portafolio docente es un recurso de vital importancia dentro de un contexto de formación, reflexión y evidencia del logro de habilidades y quehacer profesional. Según la literatura de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), el portafolio docente tiene su origen en los años 80 en Estados Unidos, donde aparece como una herramienta para la evaluación y la certificación de la labor profesional docente.

En Chile, el portafolio es definido como un instrumento que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica de docentes de aula, a partir de evidencia directa de su trabajo dentro y fuera de ella (CPEIP, 2024). Esta herramienta presenta el desempeño dentro de un contexto para la enseñanza.

Desde una concepción teórica, el portafolio docente puede ser definido desde distintas posturas. Valdivia (2021) lo presenta como “una colección de información y datos sobre la práctica del profesor, seleccionada por él mismo, donde se evidencia su concepción educativa, desarrollo profesional, experiencias y fortalezas como profesor, y es útil para una variedad de propósitos” (Wolf y Dietz, en Valdivia, 2021, p. 46). Bajo esta lógica, se considera al portafolio como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado por un sujeto a lo largo de un proceso de formación (Jarauta Borrasca, B. y Bozu, Z., 2013).

Complementariamente, se concibe al portafolio como la recopilación de evidencias que constituyen un reflejo genuino de un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, una nueva manera de evaluar (Alfageme, en Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).

Finalmente, el portafolio docente es una herramienta significativa para recopilar evidencias relacionadas con la práctica pedagógica, las diferentes formas de concebir el trabajo docente y explicitar las experiencias en determinados contextos educativos, todo ello permeado por un ejercicio constante de reflexión pedagógica.

Diseño Curricular: línea de formación práctica de la universidad

La línea de práctica de la universidad en estudio está declarada dentro del Reglamento de Facultad de Educación del año 2021 (última actualización de este documento). El modelo de prácticas se encuentra en el área curricular denominada “formación profesional” y compuesta por asignaturas profesionales y disciplinares necesarias para el desarrollo de competencias propias de la profesión, permitiendo la articulación de la teoría y la práctica.

Tabla 1

Modelo de formación práctica de la universidad

Semestre	Nombre de la práctica
1	Taller Reflexivo: Identidad y Rol Docente
2	Taller Práctico: Cultura Escolar
3	Práctica Inicial I: Espacios de Aprendizaje
4	Práctica Inicial II: Educación en Diversidad
5	Práctica Intermedia I: Vinculación con Familia y Comunidad
6	Práctica Intermedia II: Gestión del Aprendizaje
7	Práctica Intermedia III: Gestión del Aprendizaje
8	Práctica Profesional I
9	Práctica Profesional II

Fuente: Elaboración propia (considerando modelo de práctica 2021).

Dentro del Reglamento, se declara en relación con el modelo de práctica:

- La línea de formación práctica es el núcleo de la formación inicial docente que permite que los futuros profesores aprendan a tomar decisiones pedagógicas en contextos reales, sobre estrategias y enfoques que maximicen el aprendizaje de los estudiantes con los cuales se vinculan. Lo anterior, constituye un proceso reflexivo (Artículo 7).
- En cuanto a la organización de las prácticas educativas en las escuelas, estas son regidas por el Coordinador de Prácticas y Titulación de la carrera (Artículo 8).
- Quienes actúen como docentes formadores desde la Universidad, deben tener experiencia en el sistema escolar como profesor/a y poseer posgrado en el área (Artículo 9).

- Los centros educativos que acogen a los estudiantes en práctica asignan un profesor guía que acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje en la práctica profesional (Artículo 10).

Los centros escolares asignados, son seleccionados de acuerdo con los focos formativos y oportunidades de aprendizaje de cada una de las asignaturas que integran la formación práctica.

Metodología

El estudio se sitúa en un enfoque exploratorio-descriptivo, de carácter cualitativo porque busca comprender a través del ejercicio reflexivo desarrollado en el portafolio cómo los docentes en formación integran, estructuran y significan su experiencia práctica en los contextos educativos que vivencian durante sus prácticas profesionales. La finalidad de la investigación es conocer y analizar esta realidad para orientar posibles itinerarios para la mejora de las prácticas (Cohen et al., 2007).

En el mismo sentido, el diseño de investigación consiste en un estudio de casos (Simons, 2011), cuyo fin no es la generalización, sino la particularidad y la comprensión exhaustiva del caso, que puede servir de espejo a otras realidades educativas (Merriam, 2007). Se realizó un muestreo por oportunidad y conveniencia, es decir, aquellos docentes en formación que voluntariamente deciden participar en el estudio, alcanzando un número de 12 estudiantes en FID (8 hombres y 4 mujeres). En términos éticos, se firmó un consentimiento informado y se resguardó su anonimato por medio de la utilización de nombres ficticios.

La investigación se centra en el análisis del proceso de práctica profesional, considerando una trayectoria temporal que involucra la revisión de dos semestres, donde en algunos casos, se modifican los contextos educativos a los que se ven enfrentados los y las docentes en formación.

En este artículo, se analiza específicamente la etapa 3 del portafolio docente que aborda la **reflexión escrita** al finalizar el proceso de práctica profesional I y II. La instrucción dada a los y las docentes en formación es: “realizar la reflexión final de su proceso de práctica, considerando analizar los aprendizajes pedagógicos adquiridos, las dudas o tensiones sobre alguna problemática educativa y como la afrontó durante su proceso de práctica, la identidad profesional y las proyecciones y desafíos como futuro/a profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. Para ello, se asignan 3 planas para su realización y se enfatiza en fundamentar con teoría educativa.

Para el análisis, se establecen categorías a priori siguiendo una parte del modelo de Lara (2019) expuesto en la tabla 2, específicamente el área que aborda la profundidad de las reflexiones, estableciendo tres niveles: reflexión descriptiva, reflexión comparativa y reflexión crítica. Desde estas categorías se realiza un análisis de contenido, e inicialmente se interpreta la información para determinar ausencia o presencia de la categoría, para posteriormente ahondar en las unidades discursivas a partir de los temas explicitados en las reflexiones docentes.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de la reflexión docente

Código categoría	Categoría	Código subcategoría	Descripción categoría
A	Profundidad de las reflexiones		
A1	Reflexión descriptiva	A1a	Identifica el problema que le preocupa: algo que no ha resuelto o le causa incertidumbre.
		A1b	Describe en qué consiste el problema.
		A1c	Identificar los sujetos involucrados en el problema.
A2	Reflexión comparativa	A2a	Identifica las causas que provocan el problema.
		A2b	Relaciona el problema con experiencias anteriores y/o con lo que cree y piensa sobre ese tema.
		A2c	Relaciona el problema con sustentos teóricos.
A3	Reflexión crítica	A3a	Identifica cómo afecta el problema a las demás personas.
		A3b	Identifica las consecuencias de no resolverse el problema (efectos sociales, políticos, morales, otros).
		A3c	Elabora una propuesta para abordarlo o resolverlo.

Fuente: Lara, 2019, p. 10.

Resultados

Para efectos de los resultados de la investigación se consideran las categorías y subcategorías sobre el proceso de reflexión docente presentado por Lara (2019). En esta investigación, la autora da cuenta de los siguientes niveles reflexivos: reflexión descriptiva, reflexión comparativa y reflexión crítica. En una segunda parte del análisis emergen temas asociados a la identidad profesional y los desafíos del contexto educativo.

A continuación, y considerando los 12 portafolios de práctica profesional I y II, se presentan las siguientes categorías:

Categoría reflexión descriptiva

Este nivel de reflexión alude a una descripción sobre una situación u objeto, estableciendo en qué consiste el asunto no resuelto y definiéndolo según se refiera a problemas específicos y explícitos o vagos e implícitos (Jay y Johnson, 2002, citado en Lara, 2019).

Tabla 3

Cantidad estudiantes dentro de las subcategorías de reflexión descriptiva

Semestre práctica	Subcategorías		
	A1a	A1b	A1c
I (Primavera 2022)	10	4	12
II (Otoño 2023)	12	12	12

Fuente: *Elaboración propia.*

En primera instancia, y considerando la subcategoría “Identifica el *problema* que le preocupa” (A1a), los profesores en formación, en un nivel general, logran percibir elementos que generaron incertidumbre en el desarrollo de sus prácticas. Algunas de las problemáticas que identifican son: perpetuación de metodologías tradicionales en el aula, conductas disruptivas y problemas emocionales de los escolares, ambiente laboral, expectativas frustradas en torno al ejercicio docente, afrontar la diversidad del aula sin herramientas, desconexión entre el profesor guía y el docente en formación, entre otros.

Por ejemplo, Ignacio hace referencia a la autopercepción en torno a la falta de herramientas para afrontar de manera pedagógica las necesidades educativas especiales (NEE), lo que evidencia que la inclusión está presente a nivel normativo, pero no siempre a nivel práctico y que el docente en formación reconoce la falta de preparación en este ámbito en su formación inicial:

Tenía un estudiante que era parte del PIE. Particularmente considero que eso no afectó directamente el desarrollo de mis clases, pero si fue algo que quedo *al debe*, dado que no tengo las herramientas suficientes como para llegar a esos casos. En estas circunstancias el estudiante no era violento y tampoco interrumpía la clase, pero dormía durante todo el transcurso de esta teniendo nula participación y aprendizaje (...) no estoy muy preparado para enfrentar ciertas crisis (Ignacio, Semestre Primavera)

En el caso de Carolina, identifica como problemática la importancia de las relaciones entre docentes y estudiantes que se ven atravesadas por la confianza como base de la interacción, pero también por la fatiga pedagógica, la frustración y la falta de expectativas que afectan la motivación de los y las estudiantes.

El control de la frustración que se debe desarrollar por parte de los profesores, pues existieron momentos bastante tensos en el desarrollo de la práctica profesional, los cuales involucraron situaciones con estudiantes irrespetuosos, con mala conducta y que muchas veces impedían el desarrollo normal de la clase, este elemento genera frustración (Carolina, Semestre Primavera).

En la segunda subcategoría “Descripción del problema” (A1b), existe una variación importante en cuanto a la cantidad de docentes en formación que son capaces de describir las problemáticas observadas en el tránsito del semestre I al semestre II. Por ejemplo, en la práctica profesional I, sólo 4 docentes en formación (Felipe, Caro-

lina, Miguel y Pedro) describen situaciones asociadas a temas de conducta, fatiga pedagógica por parte del profesor guía y el uso imperante de metodologías expositivas.

En la subcategoría 3 “Identificación de los actores involucrados en el problema” (A1c), en ambos semestres el grupo de profesores en formación si los visualiza. Sobre ello, los 12 practicantes en los semestres I y II identifican principalmente a los estudiantes escolares, profesores en formación y a los apoderados. Sobre ello, Carolina (Semestre Primavera) es capaz de ejemplificar esta situación:

El elemento que generó tensión es sin duda el manejo de curso, pues esto es un aspecto que la profesora en formación no maneja del todo bien; distintos elementos como número de estudiantes, distracciones u otros, generaban que existiesen momentos tensos.

De lo que plantea la practicante, se identifica como actores relevantes a los estudiantes escolares y a ella misma en su rol de docente en formación debido a la falta de conocimiento del contexto en el que se desempeña.

En esa línea, Héctor (Semestre Otoño) da cuenta también de los apoderados como sujetos claves a partir de la participación en las reuniones:

Otra de las complejidades que logré identificar es el trabajo con los apoderados, ya que, durante las reuniones de apoderados reconocí cierto lenguaje hostil o soberbio durante el desarrollo.

En este apartado, aparece la complejidad del clima laboral que hace referencia a diferentes situaciones que involucran las relaciones personales en la comunidad educativa, centrado en la competitividad o falta de humanidad en algunos casos, y en un ambiente acogedor y respetuoso para otros docentes en formación. En palabras de los y las docentes en FID:

Existía muy poca interacción entre los docentes de historia, donde se observaba un ambiente de competencia más que de colaboración entre el departamento de historia. Es decir, ponderaba mucho el ego de los profesores por sobre enriquecer las experiencias pedagógicas a través del apoyo de estos mismos (Eduardo, Semestre Primavera).

La docente dos comenta que:

El ambiente y el compromiso del colegio (...) el ambiente dentro del colegio es muy agradable, la gente es muy respetuosa y te tratan como un profesor más, al igual que los estudiantes, la convivencia en la sala de profesores es bastante grata y cómoda (Sofía, Semestre Primavera).

Luego, 5 practicantes en el primer semestre y 7 en el segundo señalan como actores relevantes a los profesores guías. Sin embargo, los y las docentes en FID viven diversas experiencias, porque la vinculación a un centro de práctica aún es de carácter voluntario, y la acción de ejercer como docente guía no va acompañada de ningún tipo de retribución, por tanto, depende exclusivamente del compromiso individual del docente. Estas experiencias quedan expuestas en las siguientes palabras:

Docente en FID 1:

Durante la práctica no tuve un acompañamiento personalizado por parte de la docente guía en todo lo relacionado con la elaboración de material y clases” (Felipe, Semestre Primavera).

Docente en FID 2:

El compromiso del colegio lo manifiesto en los profesores guías que tengo, siendo la docente Carolina quien me apoya en el área disciplinar y el profesor Cristian en jefatura, ambos brindan su confianza y asesoramiento frente a dudas que me surgen o consejos para seguir creciendo, como control de curso, qué hacer en caso de conflictos en el curso, etc (Sofía, Semestre Primavera).

Docente en FID 3:

No existió co-docencia ni colaboración alguna, la profesora guía no realizó acompañamiento en aula ni retroalimentaciones profundas (Fernanda, Semestre Otoño).

Otro actor señalado son los mismos profesores en formación (5 practicantes lo identifican durante el semestre I y 10 en el semestre II). Finalmente, solo 1 estudiante practicante identifica al tutor de la universidad. En palabras de Luis (Semestre primavera):

Resultaron elementales los comentarios que me hicieron el profesor guía del Instituto y el tutor de la Universidad a partir de sus supervisiones, los que recibí con la mayor receptividad, y que se unieron a las propias observaciones que había encontrado en mi actividad.

Categoría reflexión comparativa

Este tipo de reflexión da cuenta de las diferentes concepciones que se tiene sobre un fenómeno determinado. En el modelo comparativo, se persigue entender un problema a partir de diferentes puntos de vista (Jay y Johnson, 2002, citado en Lara, 2019).

Tabla 4

Cantidad estudiantes dentro de las subcategorías de reflexión comparativa

Semestre práctica	Subcategorías		
	A2a	A2b	A2c
I (Primavera 2022)	3	11	3
II (Otoño 2023)	10	10	4

Fuente: *Elaboración propia.*

En la subcategoría 1 “Identifica las causas que provocan el problema” (A2a), existe una variación importante en cuanto a la cantidad de sujetos que logran ver el problema durante los semestres I al II. Como antecedente, existen 2 profesores en formación que durante Primavera 2022 y Otoño 2023 no lograron visualizar aquellos elementos que les generan mayor incertidumbre. Asimismo, sobre quienes sí logran identificar las causas, van relacionando el o los problemas, por ejemplo, con el contexto:

El contexto cultural y social de los alumnos es una de las grandes problemáticas que las y los profesores del establecimiento me hicieron hincapié, y que reconocen que la gran mayoría de los estudiantes viven procesos complejos en entornos cercanos, por lo cual su motivación y disposición dentro del establecimiento depende mucho de ello (Camilo, Semestre Primavera).

En relación con lo que plantea Camilo, él identifica factores externos al aula escolar y que van afectando el desempeño de los y las estudiantes.

Una problemática clave, y que se repite en el análisis de varios de los y las docentes en formación, es la resistencia al cambio expresada en un choque entre las perspectivas pedagógicas del establecimiento, docente guía, padres y apoderados y el docente en formación, esencialmente entre miradas tradicionales v/s metodologías activas para el aprendizaje. A continuación, algunos ejemplos, que emanan de las reflexiones de los y las docentes en FID:

Docente en FID 1:

Tuve la experiencia de exponer a los alumnos de 8° básico a un juego sobre las rutas comerciales durante el inicio de la Edad Moderna. Esto resultó en una experiencia extraordinaria, con una gran participación. Sin embargo (...) mi profesor guía no valoró especialmente esta innovación y poco después insistió en que debíamos volver al modelo tradicional basado en el libro del estudiante. Este fue un claro indicio de que debía adaptarme rápidamente, ya que podría poner en riesgo la aprobación de la práctica profesional (Pedro, Semestre Primavera).

Docente en FID 2:

Tuve la oportunidad de observar clases que seguían enfoques pedagógicos y metodologías obsoletas, lo cual resultaba poco estimulante para los estudiantes. Este aspecto me hizo reflexionar sobre la importancia de estar en constante actualización tanto metodológica como didácticamente. Reconocí la necesidad de explorar nuevas estrategias de enseñanza que fomentaran la participación activa, el pensamiento crítico y la motivación de mis estudiantes (Susana, Semestre Otoño).

De la subcategoría 2 “Relaciona el problema con experiencias anteriores” (A2b), a nivel general el grupo de profesores en formación sí lo logra hacer. Las alusiones en este caso se dan en torno experiencias de prácticas en otros contextos y a la formación disciplinar y pedagógica recibida en la universidad.

Por ejemplo, Sofía evidencia un relato que involucra la conexión a otras experiencias de práctica. Ella expresa:

Asimismo, me he cuestionado la carencia de guías de trabajo, como mencionaba sobre mi práctica anterior, había una tendencia al uso de guías con información para trabajar, al contraste de esta experiencia donde no las he usado (Semestre primavera).

Y, en el caso de Héctor, éste es capaz de generar una relación con sus prácticas anteriores durante el semestre I al relacionar experiencias pasadas con acciones de la contención emocional que promueve el docente, pero durante su trayectoria al semestre II no evidencia esta relación.

En la subcategoría 3 “Relaciona el problema con sustentos teóricos” (A3c), se observa una baja frecuencia en la vinculación de la práctica con sustentos teóricos. Dentro del semestre I, 3 practicantes son capaces de repetir y utilizar teoría educativa para su reflexión (en estos 3 casos, los practicantes generan una relación que considera la importancia en la utilización de metodologías activas en el aula). En el semestre II, se suma Sofía que relaciona el problema con teoría asociada a cuestiones de inseguridad y frustración en el aula, como parte de su autorreconocimiento y posicionamiento como docente de aula.

Categoría reflexión crítica

En este tipo de reflexión, se considera que los profesores sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetos y consecuencias de sus acciones dentro de los diferentes contextos donde se desempeñan (Zeichner & Listón, 1999, citado en Guerra, 2009).

Tabla 5

Cantidad estudiantes dentro de las subcategorías de reflexión crítica

Semestre práctica	Subcategorías		
	A3a	A3b	A3c
I (Primavera 2022)	0	0	2
II (Otoño 2023)	1	1	0

Fuente: *Elaboración propia.*

En la subcategoría 1 denominada “Identifica cómo afecta el problema a las demás personas” (A3a), solo 1 estudiante en los 2 semestres es capaz de visualizarlo. Sobre ello, Carolina (Semestre Otoño), da cuenta de una situación que refleja lo anterior:

Ocurrieron en las instalaciones actos que podían poner en peligro la seguridad de los estudiantes, esto responde a peleas con golpes e inclusive con un arma de fuego (...) Las dudas nacidas de esta problemática educativa se engloban en ¿qué podemos hacer en estas situaciones? (...) ¿por qué algunos colegios se han transformado en lugares inseguros?

Carolina identifica como la violencia en su comunidad escolar puede traer consecuencias a los actores que la componen y donde también es capaz de visualizar cómo esta situación forma parte de un problema y trae consigo distintas implicancias: efectos negativos en el clima escolar, miedo y frustración en el cuerpo docente.

En la subcategoría 2 “Identifica las consecuencias de no resolverse el problema” (A3b), también es logrado por 1 profesor en formación en el Semestre de Otoño. Acá, como antecedente, el practicante cursó los 2 semestres en distintos establecimientos y donde el contexto en el cual se desempeñó fue relevante en su reflexión, identificando la importancia en la utilización de metodologías activas para la enseñanza y con enfoque en la educación ciudadana.

En la subcategoría 3 “Elabora una propuesta para abordar el problema” (A3c), la tendencia fue regresiva en cuanto a que 2 practicantes durante el primer semestre fueron capaces de buscar soluciones, y en el segundo semestre ninguno. En estos 2 casos, los profesores en formación realizaron sus prácticas en diferentes establecimientos en el semestre I y II y donde sus propuestas estuvieron asociadas al desarrollo del pensamiento crítico y adaptación a las características del aula, alejándose de la clase expositiva.

Identidad profesional y Desafíos del contexto educativo

En este apartado, se da cuenta de los temas que se presentan con mayor fuerza respecto a la instrucción que orienta la reflexión pedagógica como es la identidad profesional y los desafíos del contexto educativo. Estas temáticas son las que ocupan las mayores preocupaciones, especialmente en la Práctica profesional II (Otoño 2023).

1. Identidad profesional

Cimentada en procesos de práctica diversos, continuos y permanentes que permiten a los y las docentes en FID repensar y resignificar la labor docente a partir de su propia experiencia, pero también en el diálogo con los docentes guías y formadores. Los procesos de práctica marcan las tensiones entre las ideas preconcebidas del ser docente que se construyeron desde el papel de estudiante, la identificación con el rol de profesor, la confirmación de la vocación, manifestación y consolidación de su propia identidad docente. En las reflexiones surgen dos grupos, aquellos/as docentes en formación que reconocen elementos claves en la construcción de su identidad docente personal, y aquellos/as que, llegando al último período de práctica, se cuestionan si realmente desean ser docentes, aludiendo a elementos observados en la comunidad educativa de sus centros de práctica como el desgaste físico y emocional que implica ejercer la docencia.

En palabras de Ignacio (Semestre Otoño):

En varias ocasiones me ha surgido la duda, ¿realmente quiero ser profesor? (...) regularmente en etapas finales o difíciles del año universitario o ante situaciones complejas en la práctica. Pero en la mayoría de los casos esta duda

nace gracias al cansancio o elementos externos de la labor docente que afectan la mentalidad. Por ende, considero que lo que me queda como desafío es comprender cómo llevar las dificultades de la vida cotidiana separadas de la acción pedagógica.

2. Desafíos del contexto educativo

Asociados al manejo de situaciones críticas, producto de la vivencia de episodios de agresión física y verbal, la normalización de la cultura de la violencia y las drogas en algunos centros educativos y la escasa preparación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los docentes en FID comentan:

El estudio de las necesidades educativas especiales es un tema importante. Sin embargo, percibo que este no está adecuadamente resuelto en el sistema escolar, tanto público como privado. Los colegios privados que he conocido parecen invisibilizar a los estudiantes con NEE, como si ellas dependieran del nivel socioeconómico y sólo estuviesen presentes en otros estratos (Pedro, Semestre Otoño).

Por otro lado:

El manejo de situaciones críticas (...) técnicas de regulación de emociones para asegurar el bienestar emocional del alumno y la propia. (...) y el trabajo con estudiantes del Programa de Integración Escolar, ya que dentro del aula tienden a quedar invisibilizados, ignorados y aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernanda, Semestre Otoño).

Discusión y conclusiones

Esta investigación es una mirada exploratoria a los procesos reflexivos en la FID en una universidad regional, que cuenta con una línea de práctica progresiva desde primer año, y que considera prácticas iniciales, intermedias y profesionales donde se ha manifestado permanentemente en el discurso el ejercicio de una práctica reflexiva. Sin embargo, los antecedentes recabados y el análisis de la etapa 3 del portafolio docente de la práctica profesional I y II del semestre primavera 2022 y otoño 2023 han contribuido a señalar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, hay un predominio de las reflexiones de tipo descriptivo, lo que indica que los y las docentes en formación identifican un problema o situación que les preocupa en su contexto de práctica, pueden describirlo e identifican actores/actrices involucradas. Sobre este último punto, los profesores en formación ven como actores poco relevantes en el proceso de práctica a los tutores de la universidad, ya que rol aparece solo una vez de manera explícita en el conjunto de reflexiones. Sobre ello, se hace relevante ahondar y repensar desde la formación inicial, el trabajo asociado al acompañamiento de las prácticas profesionales.

También dentro de la reflexión descriptiva el grupo fue capaz de explicitar elementos asociados a la clase tradicional (principalmente la metodología expositiva) como el problema principal. Sin embargo, a medida que se profundiza en el nivel de análisis, la cantidad de estudiantes que posee una mirada más amplia y compleja de la realidad educativa disminuye notablemente.

En el caso de la reflexión comparativa, se observa una diferencia significativa entre la práctica profesional I y II, lo que evidencia el grado de progresión en el análisis porque aumenta en más del 50 % el número de estudiantes que logra identificar las causas del problema. También en esta categoría se devela que los y las docentes en formación tienen mayor facilidad para relacionar el problema con experiencias anteriores, pero no así con sustentos teóricos, evidenciando la falta de conexión entre la teoría educativa y la práctica en sus diferentes contextos.

En cuanto a la reflexión crítica es la menos frecuente, incluso nula, en algunas subcategorías. Los resultados reflejaron que los y las docentes en formación escasamente son capaces de identificar como los problemas pueden afectar en el aula y los efectos en caso de no resolverse. En esta categoría no hay una progresión, sino una regresión, porque aquellos estudiantes que durante su práctica profesional I evidenciaron propuestas para abordar el problema, durante su práctica profesional II no lo hicieron. Sin embargo, esto se acerca a lo que propone Larrivee (2008) cuando explica que la práctica reflexiva no es necesariamente un proceso lineal, sino que se observa más como una espiral, un proceso interactivo de cambio y desarrollo.

Estos resultados coinciden con lo expuesto en la investigación de Lara (2019) donde las reflexiones de tipo descriptivas son las que predominan, y las de tipo crítica las menos frecuentes, porque presentan limitaciones para incorporar puntos de vista alternativos, relacionar el tema de su reflexión con la teoría, no cuestionan sus propias creencias y les es muy difícil percibir las consecuencias sociales, políticas y morales involucradas en los fenómenos que rodean el problema. En consecuencia, se debe fortalecer este nivel de reflexión, buscando tanto desde una cuestión teórica como práctica, generar soluciones a diversos problemas y que permitan desde un enfoque crítico, abordar los distintos desafíos existentes dentro de las comunidades educativas; solo una reflexión crítica permitirá a los docentes convertirse en agentes de cambio.

De acuerdo con lo antes mencionado y respondiendo a la pregunta ¿de qué forma influye el proceso de reflexión docente para el desarrollo profesional?, se considera que es necesario comprender el origen de diversas situaciones de aula generando también, soluciones desde una mirada crítica y reflexiva y que fortalezcan el trabajo docente. En definitiva, significa que en la medida que los y las profesores/as en FID se hacen conscientes de la importancia de la reflexión docente, pueden generar mejoras significativas en su ejercicio profesional.

Finalmente, es importante señalar que el desafío para la línea de práctica de la universidad, y por sobre todo, para la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales es repensar las prácticas en FID desde la mirada de los y las docentes formadores. El discurso permanente en torno a la práctica reflexiva no es suficien-

te por sí mismo, sino que se deben incorporar modelos más concretos de análisis de la reflexión pedagógica; los y las docentes en formación deben contar con una claridad conceptual para abordar sus procesos de práctica y, por ende, los procesos reflexivos que le acompañan. Como propone Larrivee (2008) se hace necesario y urgente incorporar un instrumento que sirva de herramienta para la evaluación o autoevaluación de la reflexión pedagógica, donde se pueda ayudar a los y las docentes en formación a reflexionar en los niveles superiores con intervenciones estratégicamente construidas. Por ejemplo, establecer procesos de mediación como un diario o plantear preguntas que desafíen las creencias de los y las futuras docentes es clave para favorecer una reflexión crítica.

Referencias

- Benejam, P. (2003). La enseñanza de la geografía. Problemas y propuestas en la sociedad actual. En M. Marrón, C. Moraleda, y H. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales* (pp. 551-562). Toledo: AGE / Universidad Castilla - La Mancha.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2024) *¿Qué es el Portafolio?* <https://lc.cx/8pUQeK>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2021a). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogías en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2021b). *Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Correa, E., Collin, S., Chaubet, P. y Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135 - 154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London & New York: Routledge Falmer.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Jarauta Borrasca, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Revista Educación XXI*, 16(2), 343-362. <https://doi:10.5944/educxx1.16.2.2646>

- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). El diario del profesor en formación: Diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 103-113. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.390>
- Lamas, P. y Vargas-D´Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de práctica pre profesional docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers´ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Merriam, S. (2007). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos de México*, 1, 39-53.
- Paquay, L. (2005). *La formación profesional del maestro*. México D.F., Editorial Fondo Cultura Económica.
- Parrupato, S. (2020). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Paideia Revista De Educación*, 67, 117-139. <https://doi.org/10.29393/Pa67-4RTPCX0004>
- Reglamento de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, de 21 de septiembre de 2021. Resolución de Rectoría N° 128/2021.
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). Los docentes en cuanto sujetos de conocimiento; en: *Saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 167-180). Madrid, Narcea Ediciones.
- Valdivia, J. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Revista vínculos*, 6(1), 41-60. <https://doi.org/10.24133/vinculos-espe.v6i1.1740>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>