



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente

**Seminario de Título para optar al Título Profesional
Profesor Ciencias Naturales y Biología**

Seminarista : Bárbara Esperanza Suazo Santander

Profesor Guía : Mg. Fabián Enrique Cifuentes Rebolledo

Los Ángeles, Diciembre 2022



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación

Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente

Seminario de Título para optar al Título Profesional
Profesor Ciencias Naturales y Biología

Seminarista : Bárbara Esperanza Suazo Santander

Profesor Guía : Mg. Fabián Enrique Cifuentes Rebolledo

Comisión Evaluadora : Mg. Nicza Alveal Riquelme
Mg. David Robles Illesca

Los Ángeles, Diciembre 2022

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a Dios quien me entregó sabiduría para iniciar y culminar este proceso. También a mis padres, hermana y hermano, quienes estuvieron acompañándome en todo momento de forma incondicional. A todos los profesores de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles que fueron parte de mis asignaturas, especialmente al profesor Fabián, jefe de carrera, quién creyó en mí desde el principio y siempre estuvo dispuesto a responder cada interrogante.



Declaración de autenticidad

Aquí como autora de este trabajo de titulación denominado “**Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente**” doy fe y, por lo tanto, aseguro que lo aquí presentado es el resultado de mi trabajo original y no corresponde a una copia o plagio de actividades realizadas previamente por otras personas.

Así mismo, aquí certifico que este trabajo no contiene material y/o información que hayan sido aceptadas bajo mi nombre en otra institución de educación superior para obtener un título de pregrado y/o postgrado.

Este trabajo no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona, excepto donde se utiliza material bibliográfico y que son destacadas a través de las referencias citadas en el texto y posteriormente detalladas en la bibliografía.



A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bárbara Suazo', is written over a horizontal line. The signature is cursive and somewhat stylized.

Bárbara Suazo

Resumen

A fin de desarrollar las Competencias Científicas en los estudiantes, los docentes deben corregir y potenciar continuamente sus Prácticas Pedagógicas y una de las vías para cumplir con dicho propósito de la enseñanza de las ciencias y contribuir al mejoramiento del proceso educativo es y ha sido, desde el siglo XX, la Práctica Reflexiva. Metodología que debe ser instaurada y evaluada desde el proceso de Formación Inicial Docente.

Es por ello, que el presente estudio tiene como objetivo evaluar las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de estudiantes de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

La investigación se hará bajo un enfoque mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo, la muestra seleccionada para esta investigación corresponde a los Estudiantes de 4to° año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

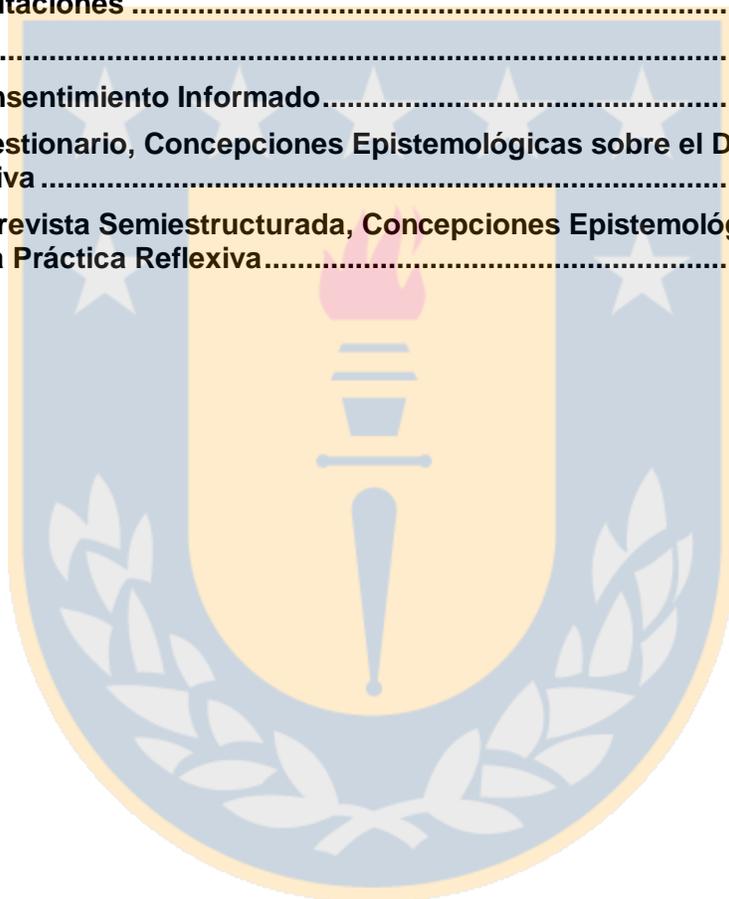
Se utilizarán dos cuestionarios, uno de preguntas abiertas y otro de pregunta cerradas, con ellos se medirá la concepción que tiene la muestra acerca del desarrollo de una Práctica Reflexiva, los datos recopilados se analizarán mediante la estadística descriptiva y el análisis de códigos a partir del focus groups. Como resultado, se espera, que los alumnos posean un nivel apropiado de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva pues, ésta se enmarca dentro del plan de estudio de la carrera y algunos lineamientos de la formación docente establecidos por el MINEDUC.

Palabras Clave: Práctica Pedagógica - Práctica Reflexiva – Competencias Científicas - Formación Inicial Docente

Tabla de contenido

Resumen	6
Índice de Tablas	9
Índice de Figuras	10
Planteamiento y Justificación del Problema.....	11
Objeto de estudio.....	15
Pregunta de investigación	15
Objetivos Específicos.....	16
Hipótesis	16
Marco Referencial	18
Historia de la Reflexión Docente	18
Profesionalización Docente	25
Saberes Prácticos	26
Concepciones Epistemológicas.....	26
Práctica Reflexiva en la Política Chilena	27
Estudios sobre la Práctica Reflexiva	28
Formación Inicial Docente	29
Formación Inicial Docente de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología UdeC.....	30
Diseño Metodológico.....	33
Enfoque.....	33
Método	33
Diseño	33
Alcance	33
Temporalidad.....	33
Tipo de Muestreo.....	34
Población	34
Muestra	34
Criterio selección muestra	34
Unidad de análisis	34
Variables:.....	34
Variable Independiente (V.I):.....	35
Variable Dependiente (V.D):.....	35
Técnicas de recolección de datos.....	35
Instrumento 1: Cuestionario	35
Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada.....	35

Validación de los Instrumentos	36
Plan de Análisis	36
Análisis de Resultados	38
Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva	39
Entrevista Semiestructurada Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva	50
Discusión	57
Conclusiones	63
Alcances y Limitaciones	64
Referencias	65
Anexo N°1: Consentimiento Informado	75
Anexo N°2: Cuestionario, Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva	78
Anexo N°3: Entrevista Semiestructurada, Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva	82



Índice de Tablas

Tabla 1: Categorización de las Concepciones Epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva.....	39
Tabla 2: Análisis Estadístico Descriptivo de los Promedios Generales por Categoría.	41
Tabla 3: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Creencia Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	44
Tabla 4: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Conducta Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.....	46
Tabla 5: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Afectiva Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.....	48
Tabla 6: Escala de niveles de Reflexión (Larrivie, 2008).	51



Índice de Figuras

Figura 1: Historia de la reflexión Docente.	24
Figura 2: Categorización de la muestra por Sexo.....	38
Figura 3: Promedio General de Apropiación Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	40
Figura 4: Promedio general por estudiante sobre Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	41
Figura 5: Promedios Generales obtenidos por estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.....	42
Figura 6: Porcentajes nivel de apropiación por Dimensión de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	43
Figura 7: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Creencia sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.....	44
Figura 8: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Creencia de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	45
Figura 9: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Conducta sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.....	46
Figura 10: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Conducta de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	47
Figura 11: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Afectiva sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.....	48
Figura 12: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Afectiva de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.	49
Figura 13: Niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva	52
Figura 14: Acciones que evidencian un Proceso Reflexivo durante la planificación, desarrollo y después de finalizada la clase.	53
Figura 15: Porcentaje Nivel de desarrollo de la Competencia 1 del Plan de Estudios de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción.	54
Figura 16: Porcentaje Nivel de desarrollo de la Competencia 2 del Plan de Estudios de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción.	56



**Capítulo I:
Introducción**

Planteamiento y Justificación del Problema

El desarrollo de la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología, se han convertido en pieza fundamental del crecimiento económico y social de los países (Pescador, 2014). Ante lo cual, a nivel mundial, los sistemas educativos están llamados a educar, potenciando las habilidades y capacidades, para que cada persona pueda desarrollarse como tal y hacerla capaz de configurar su propio proyecto personal para desenvolverse en la sociedad (Domingo, 2021).

Es por esto, que el debate sobre el futuro de la educación ha estado presente en todo el mundo, entre los temas más abordados destacan la Didáctica y el desarrollo de Competencias como un proceso de mejora dentro del sistema educativo, para enfrentar las nuevas demandas de una sociedad inmersa a un mundo globalizado (Sánchez, Serna y Martínez, 2015).

Así las nuevas demandas educativas que presentan los ciudadanos del siglo XXI, plantean la necesidad de contar con profesores competentes, los cuales además de poseer conocimientos disciplinarios, demuestren habilidades y actitudes que evidencien un desempeño creativo y eficaz en diversos contextos educativos (Lamas Vargas, 2016).

Es así, que Domingo (2021), señala que los profesores son considerados los agentes principales del cambio educativo y es por esta razón, que precisan ser profesionales críticos y reflexivos, que practican la indagación en sus procesos de enseñanza- aprendizaje y la gestión curricular del aula. Entonces, hoy en día ser un profesional de la educación requiere un compromiso hacia la incorporación de la reflexión de la práctica en el aula, yendo más allá del desarrollo de rutinas profesionales (Montero et al., 2009). A partir de lo anterior, surge la idea del profesor como un profesional reflexivo, provocando una reconceptualización del proceso de enseñanza y de la Práctica Docente (Jarpa, Hass y Collao, 2017). Por lo tanto, es fundamental que los profesores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas pues, investigando y aprendiendo de la experiencia pueden promover su desarrollo profesional (Shön, 1992).

Castañeda y Serrano (2005), indican que el pensamiento reflexivo es “el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”. Sin embargo, Talaferro (2006), menciona que reflexionar implica

un nivel más elevado, es decir, cuestionar lo que se está haciendo, abriéndose a nuevas opciones o alternativas para mejorar y/o potenciar las prácticas educativas.

Cuando la reflexión se vuelve sistemática, se habla de Práctica Reflexiva, entonces puede definirse como una metodología para convertir a profesionales reflexivos capaces de aprender de su propia experiencia como Sistema de Formación Permanente (Domingo, 2021). Es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica (Domingo 2017).

Una Práctica Reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus casi permanente que se inscribe dentro de una relación analítica con la acción, se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos o las decepciones que pueden aparecer durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2010). Para González, Barva y Rodríguez (2015), la Práctica Reflexiva conduce al docente a construir significados a partir de las situaciones con el fin de comprender su práctica desde diferentes puntos de vista.

La labor reflexiva aparece como una condición profesional que permite a los profesores aprender a mejorar continuamente su Práctica Docente y a reconocerse como un profesional que genera "Conocimiento Pedagógico" (Lamas y Vargas, 2016).

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha explicitado a través de diferentes instrumentos de la política pública el interés porque se promueva la reflexión docente, tanto a nivel de profesores en ejercicio mediante el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), como a nivel de Formación Inicial en los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012).

En el Marco para la Buena Enseñanza el "Dominio D: Responsabilidades Profesionales", señala que un buen profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica (MINEDUC, 2008). De la misma forma, en los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, establece que un docente en Formación Inicial debe aprender en forma continua y reflexionar sobre su práctica y su Inserción en el Sistema Educacional (MINEDUC, 2012).

En el año 2020 el Ministerio de educación dio a conocer los Estándares para Carreras de Pedagogía, "aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades,

conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial” (Decreto 309, 2017), por lo que, para las Universidades formadoras de Pedagogía, implica un desafío por alcanzar en todos sus egresados (MINEDUC, 2020). Este documento señala que el profesor debe tener un compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar, describiendo las características que debe poseer un docente reflexivo, dentro y fuera del aula (MINEDUC, 2021).

La reflexión se ha convertido sin dudas en una de las habilidades fundamentales de un profesor y, por tanto, un ámbito relevante para su formación (Guerra, 2009). Aquel o aquella docente que se hace experto/a a partir del ejercicio de su profesión, lo hace debido a la práctica, asociada a la reflexión y el análisis de esta; eso es lo que genera la experticia de enseñar (MINEDUC, 2021).

Por lo tanto, es fundamental que, formadores de futuros profesores, estén conscientes del significado que sus estudiantes le dan a la reflexión (Talaferro, 2006). Es así, que Lamas y Pérez (2010), mencionan que dentro de la Formación inicial Docente, se requiere del cumplimiento de una condición importante, esta es, que los estudiantes de Pedagogía reflexionen sobre sus propias prácticas, para mejorar su desempeño, generar Conocimientos Pedagógicos y transformar su entorno.

La formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico” (Talaferro, 2006). Perrenoud (2010), señala que la Formación Inicial Docente, debe instaurar la Práctica Reflexiva, formando a profesionales capaces de aprender con la experiencia, capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Es a partir de la Formación Inicial cuando el futuro docente ha de ir desarrollando la Práctica Reflexiva Sistemática y, estando así, en condiciones de impulsar y estimular su Práctica Pedagógica a partir de la revisión de sus principios, propósitos y consecuencias de sus acciones (González, Barva y Rodríguez, 2015).

Ante lo cual, es fundamental realizar investigaciones en torno al estudio de las Concepciones y Actitud hacia la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de los alumnos practicantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Objeto de estudio

- Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de estudiantes de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles?



Objetivo General

Evaluar las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Objetivos Específicos

Identificar el Nivel de Apropiación Conceptual de Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Comparar los niveles de reflexión que poseen estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Describir las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Hipótesis

H1: Los estudiantes de 4^{to} año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología poseen un nivel apropiado de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

HO: Los estudiantes de 4^{to} año de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología no poseen un nivel apropiado de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.



Marco teórico

Historia de la Reflexión Docente

En la actualidad, los profesores se han visto obligados a cuestionar sus Dimensiones de Conocimientos y Concepciones Epistemológicas sobre la Enseñanza, estando abiertos a cuestionar, investigar y reflexionar continuamente con el objetivo de transformar sus Prácticas Educativas (Cerecero, 2019). Ruiz (2013), señala que estas Dimensiones de la Profesión Docente, no solamente son requisitos del siglo actual, pues comenzaron a mediados del siglo XX, y uno de sus primeros impulsores fue el filósofo John Dewey, quien desarrolló la filosofía de la educación, reformulando las instituciones educativas de acuerdo a las nuevas necesidades sociales.

Dewey apostaba por la creación de nuevas estrategias de enseñanza dentro del aula, pues la sociedad democrática comenzó a verse como la meta de la educación y una de las vías para alcanzarla era la formación de sujetos reflexivos; para lo cual, se necesitaban estrategias basadas en infundir un pensamiento reflexivo (Serrano, 2005). Además, Dewey planteaba que el pensamiento reflexivo permitiría lograr un desarrollo científico competente en los estudiantes (Díaz, 2020).

Cabe destacar que, Dewey (1933) no sólo definió el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia, sino que, además, entre otras cosas, precisa las actitudes que favorecen una Práctica Reflexiva (Dewey, 1933).

Dewey plantea cinco pasos de la reflexión: el sentimiento de una dificultad, su localización y definición, la sugerencia vaga de una posible solución, el desarrollo mediante razonamiento de lo implícito en la sugerencia vaga, nuevas observaciones y experimentos que conducen a su aceptación o su rechazo llegando finalmente a la conclusión de creer o no creer (Mastrapa, García y Lautín, 2016).

La función del pensamiento reflexivo consiste en transformar una situación en la que existe duda, conflicto y/o confusión de cualquier tipo que sea, en una situación clara, coherente y armoniosa; cuando esta situación se presenta la persona afectada puede evitarlo o bien afrontarlo, en este último caso se habla de reflexión (Segura et al, 2005).

En los años ochenta, los planteamientos de John Dewey son retomados por Donald Shön, quién acuñó el término Práctica Reflexiva, definió el “conocimiento en la acción”, “la reflexión en la acción” y la “reflexión desde la acción” (Iglesias, 2011).

Con la finalidad de profundizar en el estudio de la actividad reflexiva, Shön (1992) organizó en un modelo de reflexión en la acción, tres tipos de reflexión basados en el momento en que ocurren (Lamas y Vargas, 2016); Estos momentos son:

Conocimiento en la acción

Son conocimientos que se desarrollan con los recursos que cada alumno tiene a su alcance, según sus propias percepciones, valores o estrategias, y se evidencian en la acción de manera espontánea en el mismo momento (Lamas y Vargas, 2016).

Reflexionar en la acción

Se refiere a la acción de pensar sobre lo que se está haciendo con la finalidad de descubrir cómo el conocimiento en la acción y su reorganización puede contribuir en un resultado (Shön, 1992).

Reflexionar sobre la reflexión en la acción

Es el análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en ellos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto, se vuelve a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace (Shön, 1992).

Shön destacó que, si el individuo adquiere un hábito sistemático de estas etapas, pasa a lograr una Práctica Reflexiva desarrollando a la vez una Competencia Reflexiva, la cual lo situará en un marco de compromiso y de responsabilidad sobre su campo de acción o de acuerdo al presente contexto Práctica Docente (Alcaraz, 2014).

Shön concibe la reflexión como una forma de conocimiento, análisis y propuesta global que orienta la acción; así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa,

imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica (Domingo, 2019). Para Shön, formar al profesional reflexivo, consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (Ramos, 2013).

El modelo de reflexión y concepto de Práctica Reflexiva propuestos por Shön y Dewey fueron retomados por el suizo Philippe Perrenoud, quien a diferencia de los autores anteriores se enfocó sólo en la educación y preparación de profesores; insistió en que la Práctica Reflexiva era el hilo conductor de la Formación de los Docentes, el cuál articula los conocimientos teóricos con los saberes prácticos (Perrenoud, 2007).

Con influencia de otros autores, principalmente Shön, Perrenoud mencionó que la Práctica Reflexiva era un medio intencionado de Formación para Docentes, un medio que asume la reflexión como principio fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2007).

Destacó, además, que la capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que valen la pena distinguir; por un lado, está la Práctica Reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución, por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del desempeño laboral (Perrenoud, 2004).

Ya en los años 90, las expresiones profesional reflexivo y enseñanza reflexiva se convirtieron en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo, los pensamientos propuestos por Dewey, John y Perrenoud fueron nuevamente debatidos, ya esta vez, con el objetivo de añadirlos en documentos curriculares, para modificar los modelos de enseñanza y aprendizaje sobre los cuáles se rigen docentes en ejercicio y en formación (Zeichner, 1993).

Zeichner creía que un modelo de formación basado en la enseñanza reflexiva debería desarrollar la capacidad de reflexión de los futuros profesores como herramienta para repensar su propia enseñanza, su crecimiento personal y el desarrollo profesional (Zeichner, 1986).

Zeichner destacó además que, aquellos profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, la realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos (Zeichner, 1993). Por ello, las prácticas de docentes en Formación Inicial deben ser instancias donde transfieran conocimientos teóricos aprendidos hacia escenarios y contextos educativos reales, permitiendo un aprendizaje experiencial que favorezca el desarrollo de un pensamiento reflexivo respecto del propio ejercicio docente (Cochran-Smith & Lyte, 2009; Shön, 1998; Zabalza, 2011).

Jarpa, Hass y Collao (2017), mencionan que, la idea del profesor como un profesional reflexivo supone una reconceptualización de la Práctica Docente, pues esta se convierte en un esquema de acción y en hipótesis de su trabajo. Tezanos (2007), por su parte, destaca el papel de la reflexión como una metodología para la construcción de saberes pedagógicos.

Mientras que, los maestros que tienen la mente abierta constantemente examinan las razones que fundamentan lo que se toma como natural y correcto para, ocuparse de buscar elementos y/o conocimientos teóricos que demuestran lo contrario, ahora, los profesores reflexivos están en un nivel más elevado porque además de preguntarse a sí mismos por qué están haciendo lo que hacen, analizan sus resultados y construyen saberes prácticos a partir de ellos (Zeichner y Liston, 1996).

Cómo bien lo expresa Perrenoud (2010), los saberes provenientes de la pedagogía pueden funcionar como insumos útiles para explicar la práctica de enseñanza, problematizarla e intervenirla; así, la teoría y la práctica lograrían integrarse en un proceso continuo en el cual éstas son insumos no sólo para reorientar las acciones, sino lo que se piensa sobre ellas. La reflexión pedagógica es un vehículo de aprendizaje capaz de proponer nuevas técnicas de enseñanza, por esta razón, el proceso reflexivo del profesor debe ser una tarea sistemática en el desarrollo de su labor docente, se habla de la implementación de una Práctica Reflexiva (Firdyiwek y Scida, 2014).

Hatton y Smith (1985), definieron la Práctica Reflexiva como, uso de niveles de pensamiento de orden superior, tales como la exploración crítica y la metacognición, las cuales nos permiten ver más allá de comportamientos y hechos aislados; percibir un contexto más amplio para lograr una articulación y comprensión de esos comportamientos y hechos.

Ahora bien, la Práctica Reflexiva necesita de métodos que la posibiliten y la potencien, uno de ellos puede ser la escritura (Perrenoud, 2007; Hatton y Smith, 1985).

En un estudio que Hatton y Smith realizaron en la Universidad de Sydney a estudiantes de pedagogía de último año, reconocieron cuatro tipos de escritura para la reflexión pedagógica, estas son (Hatton y Smith, 1985);

Escritura Descriptiva

No es considerada reflexión propiamente tal, hacen referencia a la descripción escrita de los eventos que ocurren en contextos escolares o bien a la reproducción de ciertos temas provenientes de la literatura especializada.

Reflexión Descriptiva

Es aquella que entrega razones o argumentos respecto de los juicios emitidos, ya sea con fundamentos propios o bien extraídos y comentados desde ciertos autores (Hatton y Smith, 1985).

Reflexión Dialógica

Pone en evidencia la exploración interna de las posibles razones que movilizan la toma de decisiones de las acciones implementadas en determinada situación (Hatton y Smith, 1985).

Reflexión Crítica

Expone y analiza los contextos históricos y culturales implicados (Hatton y Smith, 1985). Sin duda, la Práctica Reflexiva implica el conocimiento y manejo de todo un repertorio de conocimientos, actitudes, comportamientos, destrezas, estrategias e instrumentos (de Cabrera y Villalobos, 2009).

Para que se forme un puente entre la práctica del docente y sus conocimientos teóricos con el fin de construir saberes pedagógicos, necesariamente el profesor debe dominar las Competencias que involucran aspectos emocionales (Ramos, 2013); esto le permitirá desarrollar la reflexión por medio del modelos como aquellos propuestos por Shön (1992) Hatton y Smith (1985) y Larrivie (2008).

En el siglo XXI, año 2008, Larrivie propone un modelo inicial con tres niveles de reflexión (Lamas & Vargas, 2016) y un cuarto llamado Prerreflexivo (Salinas et al., 2019). El modelo de Larrivie (2008), recoge varios aspectos de la reflexión de la propia práctica de un docente, en forma detallada diferenciando claramente la evolución gradual de esta que empieza con niveles simples de análisis hasta llegar a los más complejos. Sin embargo, no concibe la reflexión como una jerarquía propiamente tal o como continuum que los profesores recorren de un modo lineal, por el contrario, propone que los profesores pueden estar en más de un nivel de reflexión en forma simultánea (Nocetti, 2016).

Prerreflexivo

Se caracteriza por la reacción automática de los profesores a las situaciones en la sala de clases sin considerar otras alternativas de respuesta, en otras palabras, las cosas se dan por sentadas sin cuestionamiento (Salinas et al., 2019).

Nivel de Reflexión Superficial

Pone atención en las estrategias y métodos para alcanzar determinados fines, pero, no se sustenta de fundamentos teóricos (Salinas et al., 2019), lo hace de acuerdo a la experiencia, el profesor identifica las necesidades educativas de sus estudiantes y es capaz de acomodarse a ellas (Salinas et al. 2017).

Nivel de Reflexión Pedagógica

Se caracteriza por que los profesores aplican conocimiento del campo profesional y creencias sobre qué es una práctica de calidad (Salinas et al., 2019), están constantemente pensando en cómo sus prácticas de enseñanza afectan el aprendizaje de los alumnos y cómo pueden expandir las experiencias de aprendizaje (Salinas et al. 2017).

Nivel de reflexión crítica

Los profesores abordan las implicancias morales, éticas, políticas y las consecuencias de sus prácticas en los estudiantes (Salinas et al., 2019). Según este enfoque, Larrivee agrega algo nuevo al concepto de reflexión sistemática, da a entender que, para promover una Práctica Reflexiva que evolucione de lo más simple a lo más complejo, el acompañamiento es fundamental (Jarpa, Hass y Collao, 2017). La mejora de la calidad reflexiva debe ser concebida como un proceso constante y en “capas” o en espiral, donde los profesores, especialmente los noveles, deben ser acompañados por profesores más experimentados en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional (Larrivee, 2008). Por tanto, ya en la actualidad, la Práctica Reflexiva pasa de ser un proceso individual a un proceso colectivo, además de los aspectos teóricos y emocionales, son necesarios los aspectos sociales; hoy en día existe la necesidad y relevancia de procesos colectivos en los establecimientos y/o casas de estudios superiores para fortalecer la profesión y la construcción de conocimientos profesionales (Erazo, 2011).

A continuación, se adjunta un esquema resumen con los principales sociólogos, filósofos y profesores que contribuyeron a la definición del concepto Práctica Reflexiva (Figura 1):



Figura 1: Historia de la reflexión Docente.

Profesionalización Docente

En el mundo del profesorado, la Profesionalización es un tema que ha concertado la atención de investigadores y formadores en las últimas décadas (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012). La Profesionalización es concebida como un proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes (Fischer, 2000; Avalos, 2002).

El movimiento por la Profesionalización y Formación Docente se fundamenta en varias razones; la fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar en una nueva sociedad en constante cambio, irrupción de las TICs, creciente inmigración y desarrollo económico, etc (Montero et al., 2009).

Según Núñez, Arévalo y Ávalos (2012), cuando se habla de Profesionalización Docente, lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser éste último más bien una consecuencia directa de la profesión docente y no sólo un objetivo propuesto.

El Desarrollo Profesional de los docentes, en palabras de Glatthorn (1995), se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente.

Por tanto, la Pedagogía, concebida como una profesión, está en continuo cuestionamiento y una forma de visualizar posibles vías de acercamiento a la Profesionalización Docente requiere de la valoración y desarrollo de una Práctica Reflexiva por parte del profesorado (Bazán y González, 2007).

Entonces, una metodología que propicia la Profesionalización Docente, es la Práctica Reflexiva pues, busca superar la visión del profesor como transmisor e informador de conocimientos para situarlo como un agente constructor de estos a partir del saber generado en su práctica, articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (Perrenoud, 2007).

Ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica, más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y

deseables en todas las profesiones, los docentes necesitan implicarse en las diferentes clases de reflexión para aprender y cambiar (Montero et al., 2009).

Saberes Prácticos

Actualmente la mayoría de los discursos sobre la Formación Docente enfatizan la necesidad de reflexionar en y sobre las prácticas como un dispositivo de la Formación Inicial y una estrategia de Profesionalización (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016). Esto con el objetivo de construir saberes prácticos, los cuáles permiten al docente poner en relación lo que ocurre en su aula con los contenidos teóricos facilitando la coherencia pedagógica e impulsando la introducción de mejoras en la práctica (Ibarrola-García, 2014).

Según un estudio que se realizó entre el año 2010 y 2012 en la ciudad de Mendoza, Argentina, los saberes prácticos se obtienen a partir de incidentes críticos, pues estos demandan al docente a encontrar una solución teniendo en consideración el contexto educativo en el que se encuentra inmerso (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016). Los incidentes críticos son acontecimientos de la práctica cotidiana que impactan o sorprenden y que motivan o provocan algún tipo de pensamiento y/o reflexión (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016).

Para la construcción de Saberes Prácticos a partir de incidentes críticos desde el proceso de FID debe instaurarse una actitud reflexiva en el estudiante, centrada en el análisis de situaciones-problemas, que permitan problematizar y desafiar saberes y estructuras constituidas en los sujetos para movilizar hábitos y hacer lugar a la novedad (Perrenoud, 1994).

Concepciones Epistemológicas

Para tener una mejor comprensión acerca de este concepto es importante conocer su origen etimológico. Epistemología proviene de las palabras en griego episteme que significa “Conocimiento Científico” y Logos “Estudio”, por lo cual se entiende “Concepciones Epistemológicas” como el estudio del origen del conocimiento científico (RAE, 2022).

Para un docente, las Concepciones Epistemológicas son cruciales al momento de decidir qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje (García y Rojas, 2003).

Como bien menciona Barrón (2015), desde una perspectiva constructivista, las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente.

Práctica Reflexiva en la Política Chilena

En Chile existen lineamientos curriculares creados por el Ministerio de Educación, en donde se explicita la utilidad de la Práctica Reflexiva como una metodología para la Profesionalización Docente (Asenjo, 2021). Entre estos documentos se destaca el Marco para la Buena Enseñanza para profesores en ejercicio y en formación (MINEDUC, 2022) y los Estándares para egresados de las carreras de Pedagogía, profesores en Proceso de Formación Inicial (MINEDUC, 2012).

En los Estándares para Egresados de las Carreras de Pedagogía, se insta a que el futuro profesor debe comprender que su desempeño profesional requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo mediante el análisis crítico de su práctica pedagógica, proponer y fundamentar cambios para mejorarla (MINEDUC, 2012). De la misma forma, en el Marco para la Buena Enseñanza, se busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su profesión, es así que en el “Dominio D” se establece que el docente debe reflexionar consciente y sistemáticamente sobre su práctica, reformularla para, garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes (MINEDUC, 2008).

Ahora, para profesores insertos en el sistema educativo, se promulgó la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903) que, establece la Práctica Reflexiva como un sistema de desarrollo docente, que busca promover la Profesionalización del profesorado a través del fortalecimiento constante de su rol, como elemento clave para garantizar el aprendizaje de los alumnos (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

La Ley 20.903 plantea en el Artículo 18 b que “La formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente; realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica

de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica”.

Estudios sobre la Práctica Reflexiva

Dentro de la Universidad de Concepción, a nivel de Formación Inicial Docente, no existe registro sobre estudios relacionados con los conceptos Práctica Reflexiva y reflexión docente. Sin embargo, en otras universidades, si se han hecho tesis de pregrado y postgrado relacionadas con estos dos temas, aunque aún muy pocas. Temáticas que ya están establecidas desde hace años en otros países.

Por ejemplo, en la ciudad de Concepción, la UCSC tiene publicada en su página 1 tesis de pregrado que se realizó en la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (Catalán et al, 2017) mientras que si la cuenta se amplía a otras áreas disciplinares de la Pedagogía se suma sólo una más, realizada el 2016 en la carrera Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación (Barriga et al, 2016). Por otra parte, la universidad de Andrés Bello tiene registro en su página una tesis realizada el año 2014 sobre la Práctica Reflexiva, pero, de la carrera Psicopedagogía (Benítez, Fritz y Latrille, 2014).

Frente a esta misma línea investigativa, a nivel de publicaciones, existen algunos autores como la Dr. Andrea Ruffinelli, Dr. Alejandra Nocetti y el Dr. Enrique Correa. Qué han dedicado estudios sobre la Práctica Reflexiva en Docentes que están en Proceso de Formación Inicial y en Docentes que ya están insertos en los establecimientos educativos, aluden la Práctica Reflexiva como metodología central para la Profesionalización Docente (Correa et al, 2014; Nocetti y Medina, 2018; Ruffinelli, 2017).

Aun así, estas cifras preocupantes demuestran lo atrás que se está como país en cuanto al desarrollo de la Competencia Reflexiva en el profesorado, concepto requerido en planes de estudio de las instituciones superiores que imparten carreras de Formación Docente como la Universidad de Concepción (UDEC, 2016) y en documentos oficiales del MINEDUC como la ley 20.903, Marco para la buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) y los Estándares para Egresados de las Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2012).

Formación Inicial Docente

La principal herramienta para lograr la transformación y modernización de una sociedad es la educación y, dentro de ella, las universidades que imparten carreras de Pedagogía ocupan un lugar especial (León, 2008). Ya que estas tienen como misión formar a futuros profesionales de la educación encargados de educar a las generaciones de una sociedad en permanente cambio (Ruay, 2010).

Es en las universidades donde se lleva a cabo el proceso de FID, mediante el cual el futuro profesional de la educación adquiere los conocimientos, habilidades, valores, principios disciplinares y pedagógicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en un determinado contexto histórico-social-institucional (García, 2015).

Ahora bien, la enseñanza es una actividad compleja y sometida a constantes cambios, se requiere que los docentes potencien la capacidad de ser críticos y desarrollen su Práctica Reflexiva, ya desde su Formación Inicial para lograr responder a las exigencias sociales y morales que les exige su profesión (Malthouse, et al., 2014; Ryan, 2011).

Debido a lo anterior, hoy se declara que uno de los objetivos más importante de toda Formación Docente consiste en desarrollar la capacidad de reflexión de los pedagogos (Bazán y González, 2007).

Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorientar sus Prácticas Pedagógicas (Castellanos y Yaya, 2013). De esta manera, se puede determinar a la Práctica Reflexiva como un ejercicio crítico, que implica incorporarse en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización de las creencias y teorías implícitas (Morenos, Pérez y Martínez, 2020).

Por tanto, un modelo de formación basado en la enseñanza reflexiva desarrolla la capacidad de reflexión de los futuros profesores como herramienta para repensar el

resultado de su proceso de enseñanza, crecimiento personal y el desarrollo profesional (Zeichner, 1986).

Es por ello que, constituye un compromiso para los formadores de docentes crear ambientes donde los futuros profesionales desarrollen la disposición reflexiva, así como la orientación hacia el aprendizaje permanente, cabe destacar que, las prácticas profesionales docentes resultan el espacio idóneo para ello (Talaferro, 2006).

Uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la reflexividad docente es la práctica profesional que los estudiantes de Pedagogía deben llevar a cabo a lo largo de su formación (Collin, Karsenti y Komis, 2012; Jones & Ryan, 2014). La razón de ello es lo fundamental, que es para el desarrollo de la reflexividad, el vínculo con la práctica en contextos reales que ofrecen estas actividades curriculares (Collin, Karsenti y Komis, 2012; Gelfuso y Dennis, 2014).

El encuentro con la base reflexiva del quehacer pedagógico desde la práctica en la Formación Inicial permite la recuperación de aquellas competencias que desde una racionalidad instrumental quedaban subordinadas al conocimiento científico, o excluidas de su análisis y consideración (Bazán y González, 2007).

Formación Inicial Docente de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología UdeC

Fue en el año 2016 cuando, la Universidad de Concepción finalizó el proceso de rediseño curricular; un proceso que tuvo como finalidad que las carreras fueran definidas de manera pertinente y adecuada a las necesidades de la sociedad y con altos estándares de calidad (UIDD, 2013). En el caso de las carreras de Pedagogía se rediseñó un total de 19 carreras en la Facultad de Educación y en la Escuela de Educación (Cisterna y Rojas, 2016).

Actualmente, el perfil de egreso de carreras de Pedagogía incluye Competencias Específicas de la carrera y Competencias Genéricas adaptadas del modelo educativo de la Universidad de Concepción; las Competencias se explicitan y contextualizan en resultados de aprendizaje que se enuncian en los programas de asignaturas, y que deben ser logrados

por los estudiantes (Cisterna y Rojas, 2016). En los Planes de Estudio tienen cuatro ejes: Formación General, Pedagógica, Práctica y Disciplinar (Cisterna y Rojas, 2016).

Se modificaron los Planes de Estudio y con ello las mallas curriculares de todas las carreras de Pedagogía, pasando de un enfoque centrado en contenidos a un enfoque por Competencias las cuáles se subdividieron en Pedagógicas y Disciplinarias (Cisterna y Rojas, 2016). La formación recibida por el/la Profesor/a de Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, tanto en el área Pedagógica como en la especialidad, le permiten contribuir a la Alfabetización de jóvenes y adultos, sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico y el manejo de las herramientas tecnológicas multimodales que se requieren en la sociedad del conocimiento (UDEEC, 2022).

La carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología tiene como objetivos formar a un/a profesional esencial en el desarrollo de la reserva intelectual del país, con un adecuado dominio de la disciplina, con habilidades pedagógicas y, que asuma en forma responsable y consecuente la formación integral de los/las estudiantes en diversos contextos socioculturales y de acuerdo con los lineamientos curriculares nacionales (UDEEC, 2022).

Dentro de las Competencias Pedagógicas se destacan las relacionadas con la reflexión (UDEEC, 2016);

-Reflexionar de forma continua sobre su Práctica en el Sistema Educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional (UDEEC, 2016).

- Reflexionar y argumentar críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la Profesión Docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del Sistema Educativo (UDEEC, 2016).

La carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología formó parte, al igual que otras Pedagogías, del rediseño curricular; por tanto, es requisito para el profesor (a) egresado adquirir las Competencias relacionadas con la reflexión pedagógica en su FID (UDEEC, 2016).



Diseño Metodológico

Enfoque

La investigación se realizará bajo un enfoque mixto, el cual representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Método

Se empleará el método etnográfico, según Martínez (2005), este método busca crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado.

Diseño

Diseño de estudio no experimental. Se abordará el fenómeno u objeto de estudio tal y cómo se presenta, sin controlar las variables que lo modifican, atenúan, acentúan, sean estas conocidas o desconocidas (Vélez et al, 2013).

Alcance

Será de alcance descriptivo pues, este tipo de estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar la relación entre éstas. (Hernández et al, 2014).

Temporalidad

La temporalidad para esta investigación será Transeccional o Transversal pues, los datos se recolectaron en un sólo momento, en un tiempo único; el propósito es describir las

variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). Por lo cual, se espera efectuar la recolección de datos en el II semestre del año 2022.

Tipo de Muestreo

El tipo de muestreo será no probabilístico, la selección de los sujetos para este estudio se llevará a cabo a partir de ciertas características y criterios en específico (Otzen y Manterola, 2017).

Población

La población para este estudio serán los estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción.

Muestra

La muestra corresponde a los Estudiantes de 4to° año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Criterio selección muestra

Alumnos de 4° año que realizan su Práctica Avanzada: Diseños didácticos de la especialidad, II semestre año 2022.

Unidad de análisis

La unidad de análisis para esta investigación son las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen los estudiantes en Proceso de Formación Inicial Docente.

Variables:

La presente investigación contará con dos variables:

Variable Independiente (V.I):

Serán las Concepciones Epistemológicas que poseen los estudiantes de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, en relación a la Práctica Reflexiva.

Variable Dependiente (V.D):

Será el nivel de apropiación que posean los estudiantes sobre la Práctica Reflexiva o reflexión sistemática.

Técnicas de recolección de datos

Se realizará un Cuestionario de preguntas cerradas y una Entrevista Semiestructurada a los profesores que participaran en la investigación:

Instrumento 1: Cuestionario

Objetivo: Determinar las concepciones epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de 4ºto año de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Descripción: El cuestionario consta de preguntas cerradas y se aplicará al grupo muestral para determinar si las Concepciones Epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva son correctas o incorrectas.

Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada

Objetivo: Analizar las Concepciones epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de 4ºto año de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Descripción: Consta de preguntas abiertas y se aplicará al grupo muestral mediante un Focus Group para identificar y analizar las Concepciones Epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva.

Validación de los Instrumentos

El cuestionario que se utilizó para determinar las Concepciones epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva será validado por un grupo de expertos conformados por docentes de la comisión evaluadora de Seminario de Título de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

Este instrumento será autorizado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción, el cual se encarga de evaluar que en las investigaciones científicas se cumpla con la normativa nacional e internacional en torno a los aspectos éticos, bioéticos y de bioseguridad.

Se espera, que el instrumento de recolección de datos sea autorizado para ser aplicado, ya que cumple con las normativas establecidas por el Comité de Ética, quien ha garantizado el resguardo de los derechos, integridad y privacidad de los docentes que participaron de la investigación.

Cabe destacar que esta investigación contempla un estudio de validación del Cuestionario que fue aplicado como una prueba piloto. Para esto se invitó a una muestra seleccionada de 12 alumnos de tercer año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, que cursan, durante el II semestre 2022, la asignatura Práctica Intermedia I: Orientación para la formación integral.

Plan de Análisis

Luego de obtener los datos cuantitativos mediante cada uno de los instrumentos diseñados para dar respuesta a los objetivos planteados, se realizó un análisis estadístico descriptivo. Los datos se agruparon en tablas de frecuencia y se representaron mediante gráficos de barra, con el fin de facilitar su interpretación. Los datos se sometieron a un análisis descriptivo, utilizando Medidas de Tendencia de Central (Media Aritmética y Moda), además de Medidas de Dispersión (Desviación Estándar), para obtener la representación objetiva de las respuestas a los objetivos planteados.



Análisis de Resultados

Descripción de la Muestra

La muestra que participa en la investigación corresponde a ocho estudiantes de cuarto año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles. Estos estudiantes, durante el II semestre del año 2022, cursan la asignatura Diseño e Implementación Didáctica en la Especialidad en el VIII semestre de su Plan de Estudios.

De un total de 8 estudiantes el 38% (n=3) corresponde a hombres, mientras que el 62% (n=5) son mujeres (Figura 2).

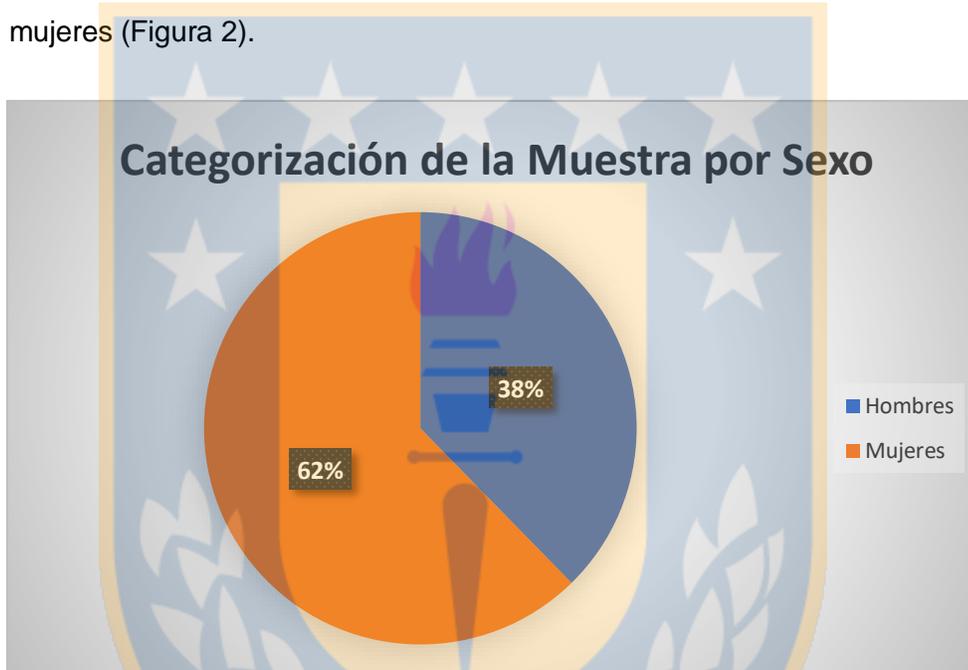


Figura 2: Categorización de la muestra por Sexo.

Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

A partir de la aplicación del cuestionario CESDPR se pudo conocer el nivel de apropiación de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen estudiantes de 4° año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales de Biología, Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

Para la categorización de estos niveles de apropiación sobre las Concepciones Epistemológicas se emplearon los criterios establecidos en intervalo de valores en base a lo señalado por la Evaluación Docente en Chile (Manzi, González y Sun, 2011) (Ver tabla 1).

Nivel de Apropiación	Intervalo de Valores
Destacado	100% - 80%
Competente	79% - 60%
Básico	59% - 40%
Insatisfactorio	39% - 0%

Tabla 1: Categorización de las Concepciones Epistemológicas sobre la Práctica Reflexiva.

Resultados de Apropiación, Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Una vez aplicado el Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva. Los Resultados indican que los estudiantes que participaron en la investigación obtienen en Promedio General 78,5% de nivel de apropiación. Según la tabla 1 de categorización, los estudiantes se encuentran en un Nivel de Apropiación Competente (Ver Figura 3).



Figura 3: Promedio General de Apropiación Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Promedio General de Apropriación de las Concepciones Epistemológicas de la Práctica Reflexiva

Al analizar en forma individualizada los resultados del Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva. Los resultados muestran que el 37,5% (n=3) de los estudiantes alcanzaron la categoría Destacado con un promedio de 88% de nivel de apropiación. Los tres estudiantes obtuvieron un 80%, 84% y un 100% de nivel de apropiación (Ver figura 4).

De la misma forma, el 62,5% (n=5) de los estudiantes alcanzaron la categoría Competente con un promedio de 72,8% de nivel de apropiación. De los cinco estudiantes cuatro obtuvieron un 72% y uno un 76% de nivel de apropiación (Ver figura 4).

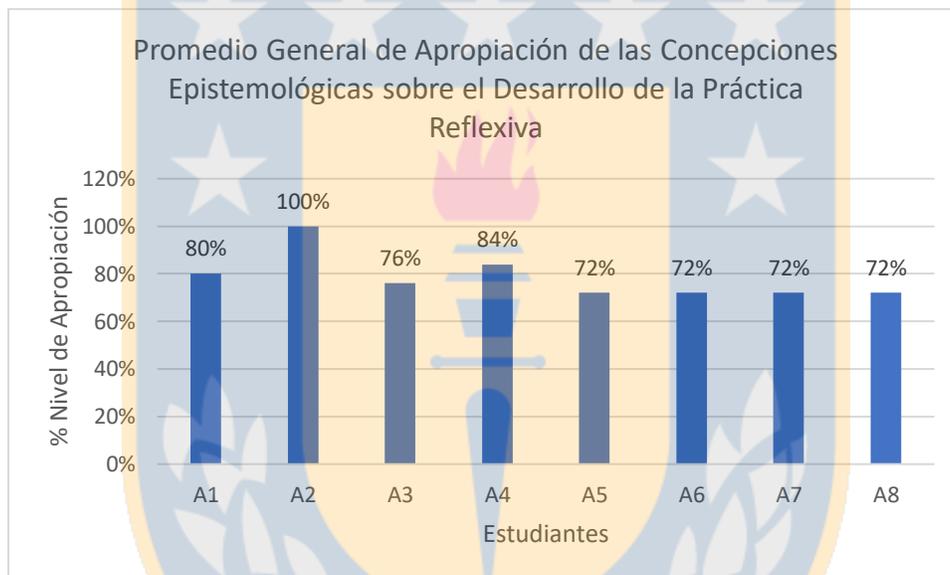


Figura 4: Promedio general por estudiante sobre Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Nivel de Apropiación	Intervalo de Valores	Cantidad de estudiantes	Promedio Apropiación por categoría	Desviación estándar	Moda	Valor mínimo	Valor máximo
Destacado	100% - 80%	3	88%	8,6%	-	80%	100%
Competente	79% - 60%	5	72,8%	1,6%	72%	72%	76%
Básico	59% - 40%	-	-	-	-	-	-
Insatisfactorio	39% - 0%	-	-	-	-	-	-

Tabla 2: Análisis Estadístico Descriptivo de los Promedios Generales por Categoría.

Análisis Estadístico Descriptivo de los Promedios Generales Concepciones Epistemológicas sobre el desarrollo de la Práctica Reflexiva

Respecto a los valores obtenidos al realizar un análisis estadístico descriptivo de los Resultados Generales del Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica reflexiva, se observa que el conjunto de los datos se encuentra entre los valores de 72% y 84% de apropiación con una mediana de 74% y una moda correspondiente al valor de 72%. El valor máximo de apropiación es de 100% que se desvía de la tendencia de los promedios de los demás participantes de la investigación (ver figura 5).

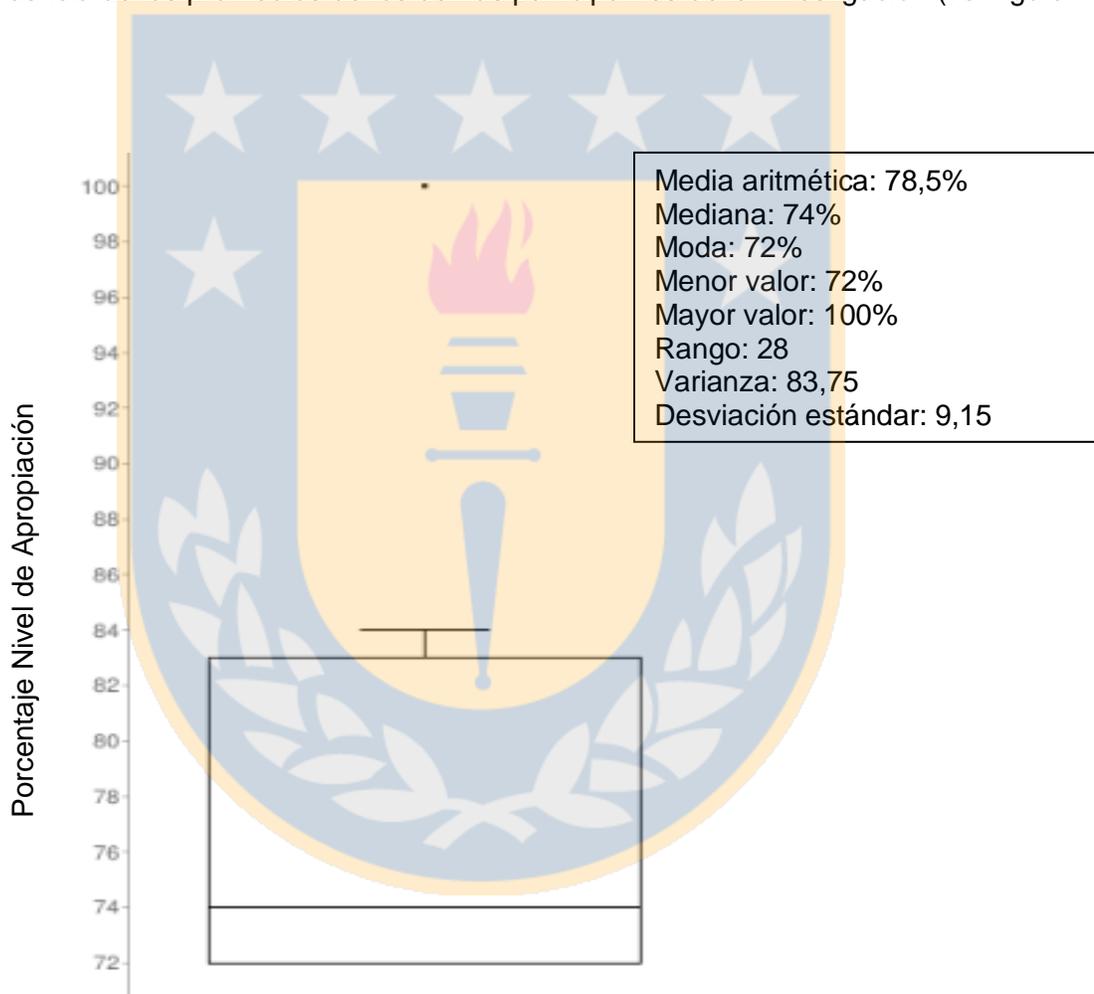


Figura 5: Promedios Generales obtenidos por estudiantes de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

Análisis por Dimensiones de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Para el análisis de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, se consideraron las tres Dimensiones propuestas por Ibáñez (2012), Dimensión Creencia, Dimensión Conducta y Dimensión Afectiva.

Se entenderá para la Dimensión Creencia todos los aspectos conceptuales relacionados con conocimientos Pedagógicos y Prácticos sobre el Desarrollo de una Práctica Reflexiva (De Vicenzi, 2009). Mientras que, para la Dimensión Conducta, son las acciones pedagógicas que evidencian el Desarrollo de una Práctica Reflexiva (Martínez, 2015). Finalmente, para la Dimensión Afectiva, todos los aspectos relacionados con la valoración frente al Desarrollo de una Práctica Reflexiva (Rodríguez y Ponce, 2012).

En la Dimensión Creencia los estudiantes alcanzaron un 67% de nivel de Apropiación. Según la Tabla 1 de Categorización se encuentran en un nivel Competente. Mientras que, en la Dimensión Conducta los estudiantes alcanzaron un 81% de nivel de apropiación, ubicándose así en la categoría Destacado. Y, en la Dimensión Afectiva los estudiantes alcanzaron la misma categoría Destacado, con un 88% (Ver figura 6).

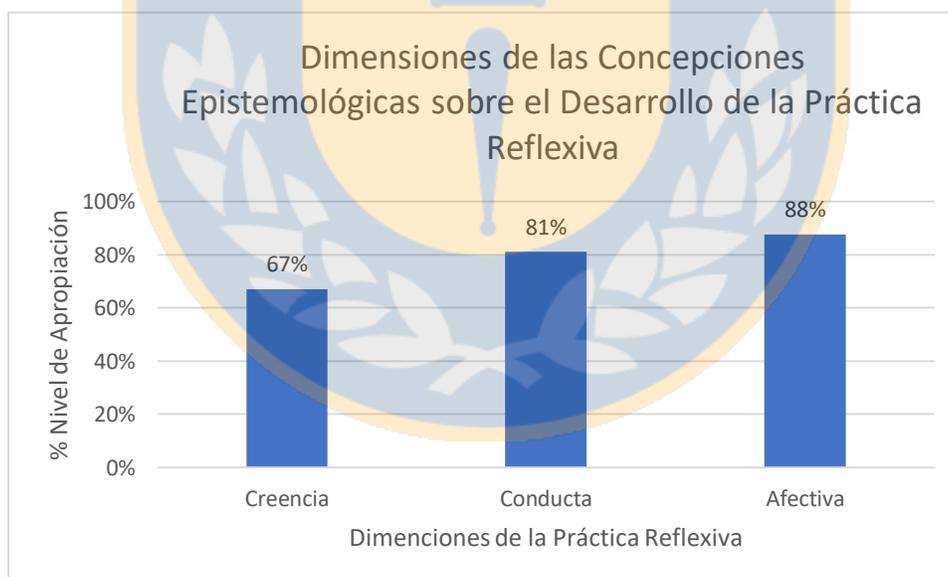


Figura 6: Porcentajes nivel de apropiación por Dimensión de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Análisis de la Dimensión Creencia sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Al categorizar los puntajes obtenidos por los estudiantes respecto a la Dimensión Creencia de la Concepción Epistemológica sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, se evidencia que un 25% de los alumnos (n=2) se encuentra en un nivel Destacado, mientras que el 50% (n=4) se encuentra en un nivel Competente y un 25% (n=2) en un nivel Básico. Un 0% (n=0) de los alumnos se encuentra en un nivel Insatisfactorio (Ver figura 7).

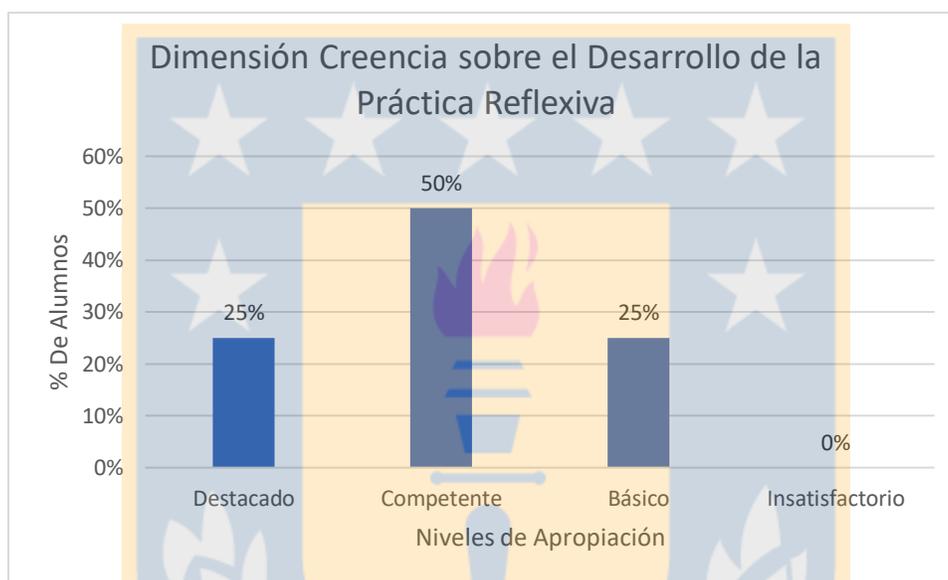


Figura 7: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Creencia sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Nivel de Apropiación	Intervalo de Valores	Cantidad de estudiantes	Promedio Apropiación por categoría	Desviación estándar	Moda	Valor mínimo	Valor máximo
Destacado	100% - 80%	2	25%	0	-	25%	25%
Competente	79% - 60%	4	50%	0	-	50%	50%
Básico	59% - 40%	2	25%	0	-	25%	25%
Insatisfactorio	39% - 0%	-	-	-	-	-	-

Tabla 3: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Creencia Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Dimensión Creencia de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

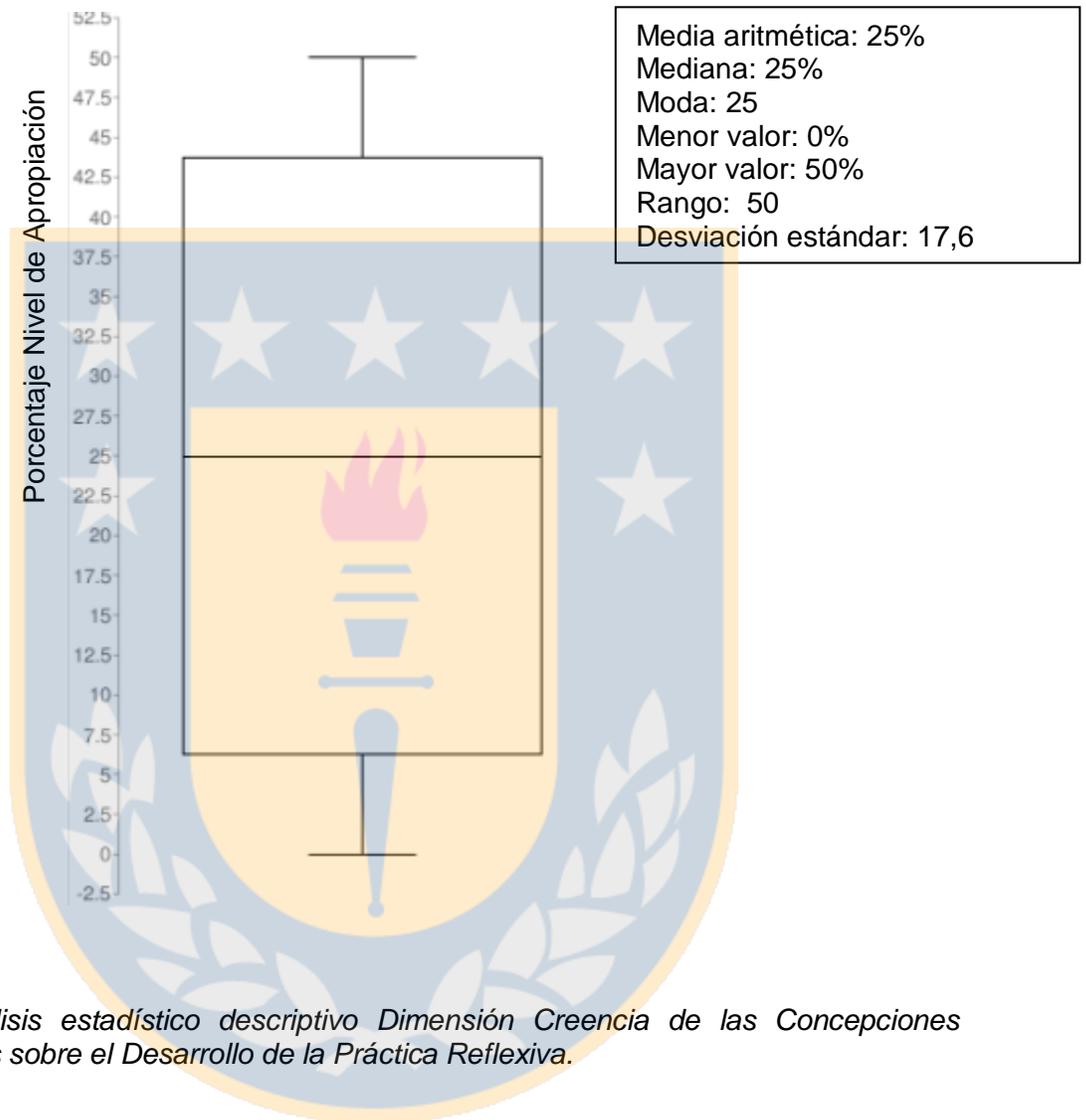


Figura 8: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Creencia de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Análisis de la Dimensión Conducta sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Al categorizar los puntajes obtenidos por los estudiantes respecto a la Dimensión Conducta de la Concepción Epistemológica sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, se evidencia que un 88% de los alumnos (n=7) se encuentra en un nivel Destacado, mientras que el 12% (n=1) se encuentra en un nivel Competente y un 0% (n=0) de los alumnos se encuentra en un nivel Básico e Insatisfactorio (Ver figura 9).

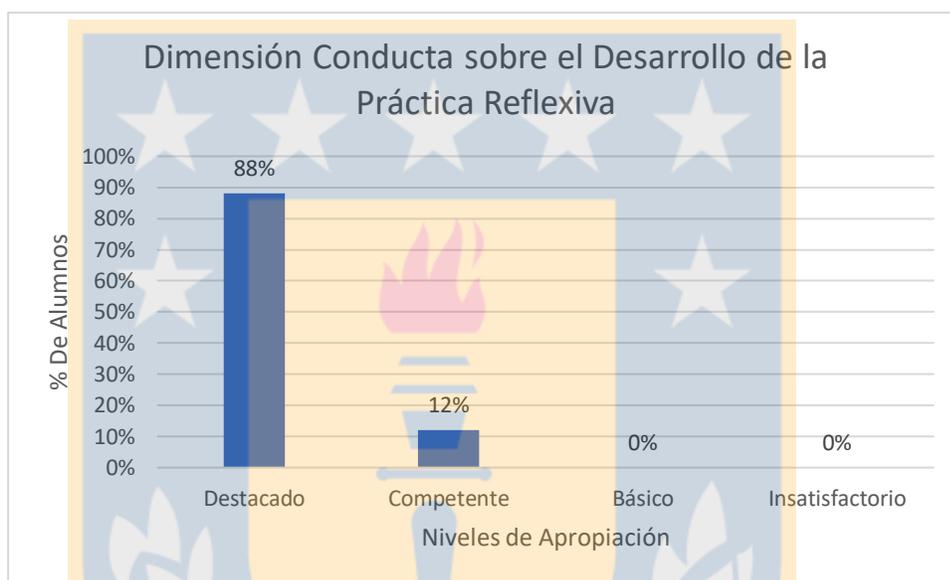


Figura 9: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Conducta sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Nivel de Apropiación	Intervalo de Valores	Cantidad de estudiantes	Promedio Apropiación por categoría	Desviación estándar	Moda	Valor mínimo	Valor máximo
Destacado	100% - 80%	7	88%	0	-	88%	88%
Competente	79% - 60%	1	12%	0	-	12%	12%
Básico	59% - 40%	-	-	-	-	-	-
Insatisfactorio	39% - 0%	-	-	-	-	-	-

Tabla 4: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Conducta Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Dimensión Conducta de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

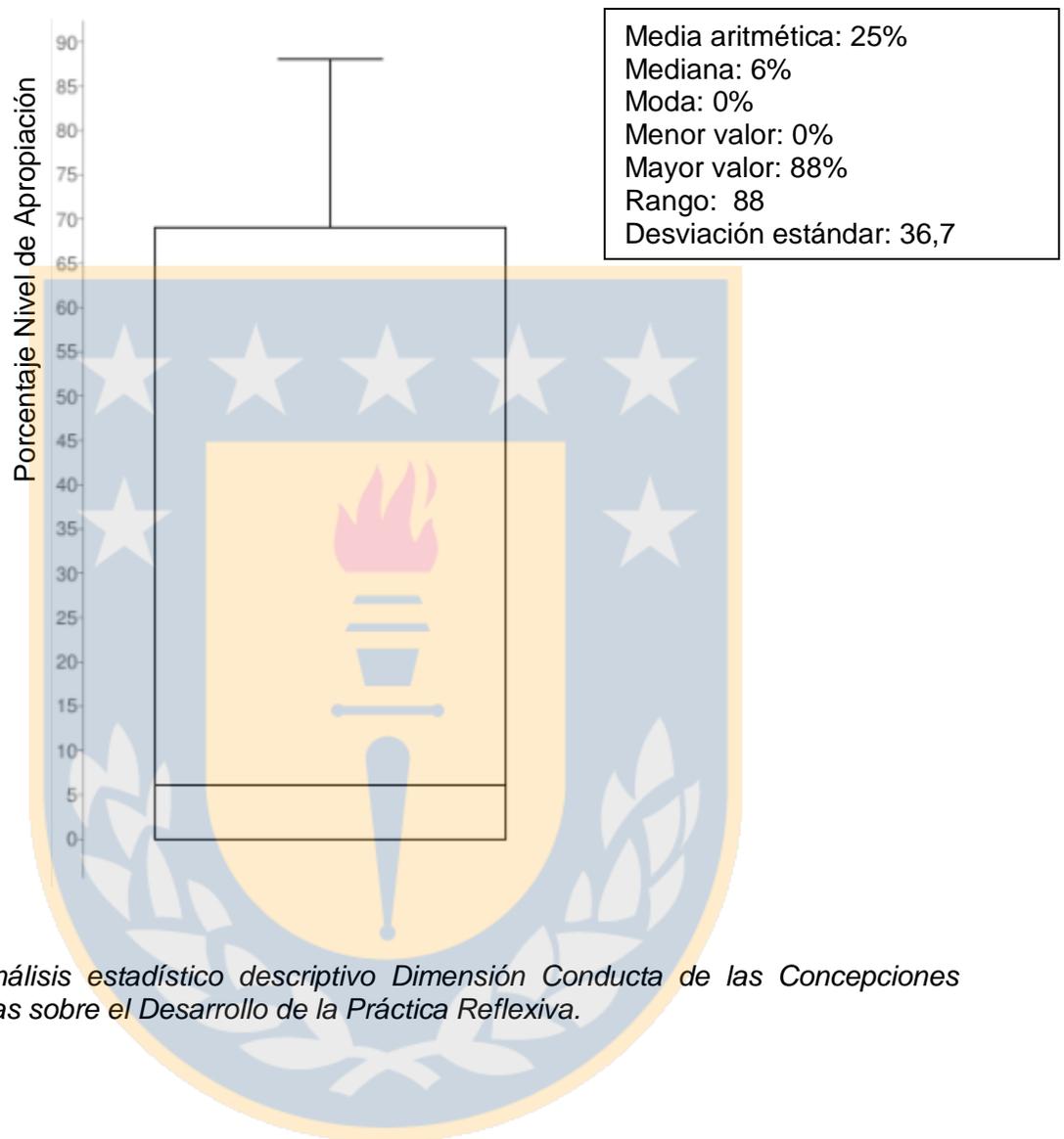


Figura 10: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Conducta de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Análisis de la Dimensión Afectiva sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Al categorizar los puntajes obtenidos por los estudiantes respecto a la Dimensión Afectiva de la Concepción Epistemológica sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, se evidencia que un 88% de los alumnos (n=7) se encuentra en un nivel Destacado, mientras que el 12% (n=1) se encuentra en un nivel Básico y un 0% (n=0) de los alumnos se encuentra en un nivel Competente e Insatisfactorio (Ver figura 11).

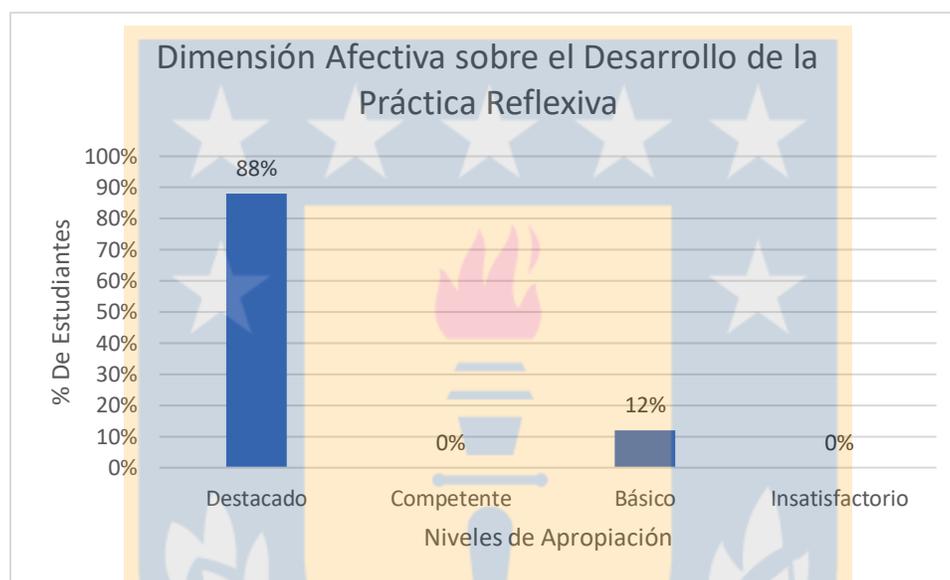


Figura 11: Porcentaje de Alumnos en Niveles de Apropiación de la Dimensión Afectiva sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Nivel de Apropiación	Intervalo de Valores	Cantidad de estudiantes	Promedio Apropiación por categoría	Desviación estándar	Moda	Valor mínimo	Valor máximo
Destacado	100% - 80%	7	88%	0	-	88%	88%
Competente	79% - 60%	-	-	-	-	-	-
Básico	59% - 40%	1	12%	0	-	12%	12%
Insatisfactorio	39% - 0%	-	-	-	-	-	-

Tabla 5: Análisis Estadístico Descriptivo Dimensión Afectiva Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Dimensión Afectiva de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

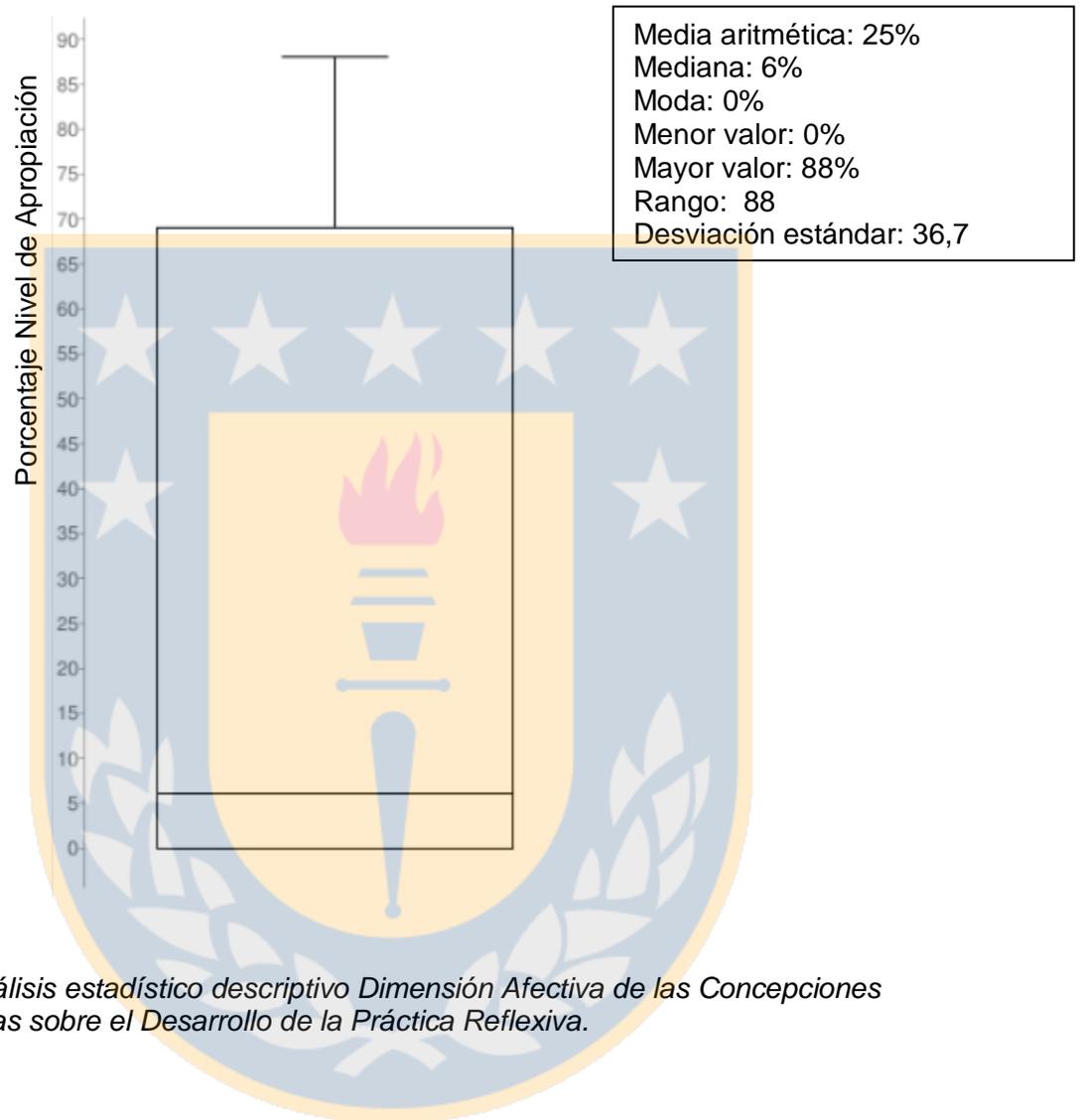


Figura 12: Análisis estadístico descriptivo Dimensión Afectiva de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Entrevista Semiestructurada Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Para el análisis de la entrevista Semiestructurada Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, esta se dividió en tres secciones.

I Parte: A partir de las Preguntas 1, 2 y 3 se logró determinar los Niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva en estudiantes de 4° año de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales de Biología, Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

II Parte: De la pregunta 4, se logró identificar las acciones que evidencian un proceso reflexivo, por parte de los estudiantes, durante tres momentos de una clase; planificación, desarrollo y después de finalizada la clase.

III Parte: Finalmente, a partir de las preguntas 5 y 6 se logró obtener la percepción sobre el nivel de desarrollo de las competencias de Práctica reflexiva asociadas al plan de estudios de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción.



I Parte: Niveles de Apropiación Conceptual la Práctica Reflexiva

Para categorizar los niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica reflexiva se utilizó la escala de niveles reflexión de Larrivie (2008).

A partir del análisis de la primera parte de la Entrevista Semiestructurada y el Focus Group, se logró identificar los Niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva que poseen los estudiantes de 4 año de la carrera pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (Ver tabla 3).

Nivel de Reflexión	Descripción
Pre-Reflexión	No identifica algunos conceptos como análisis sistemático, formación permanente y saberes prácticos al describir la práctica reflexiva, pero si algunos aspectos de ella. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes
Reflexión superficial	Identifica algunos conceptos como análisis sistemático, formación permanente y saberes prácticos al describir la práctica reflexiva y algunos aspectos de ella. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión pedagógica	En sus respuestas define correctamente el concepto práctica reflexiva. Por tanto, posee un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.
Reflexión crítica	Tiene Dominio sobre el concepto práctica reflexiva. Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.

Tabla 6: Escala de niveles de Reflexión (Larrivie, 2008).

Categorización de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva

A partir de la interpretación del análisis de contenido que se realizó en base a la tabla 3, se obtuvo que el 50% de los alumnos (n=4) posee una Concepción Epistemológica Pre-Reflexiva. Mientras que el otro 50% (n=4) posee una Concepción Epistemológica Reflexiva Superficial. El 0% (N=0) de los estudiantes alcanzó una Concepción Epistemológica Reflexiva Pedagógica y una Concepción Epistemológica Reflexiva Crítica (Ver figura 13).

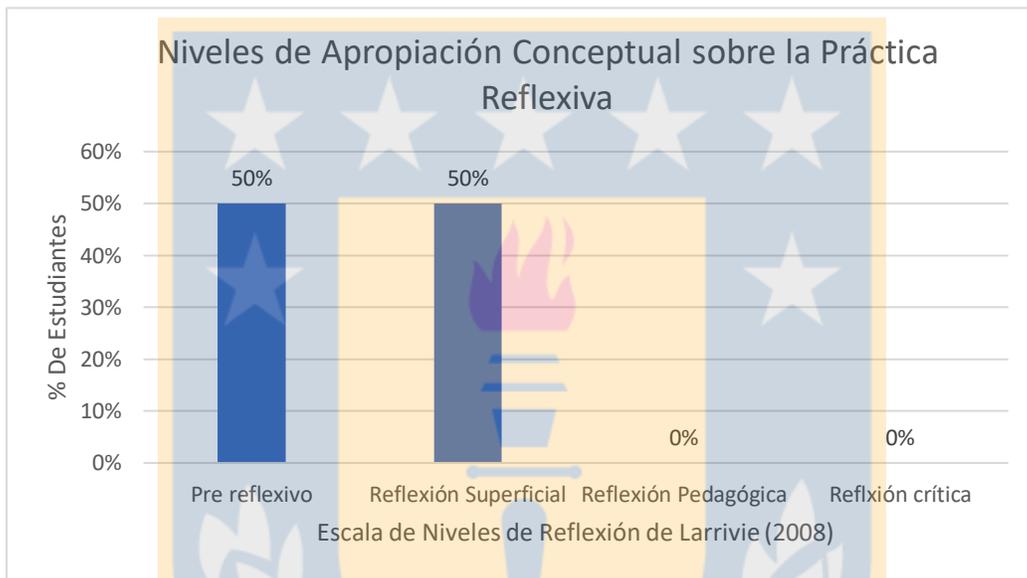


Figura 13: Niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva

II Parte: Acciones que evidencian un Proceso Reflexivo

A partir de la segunda parte de la Entrevista Semiestructurada y el Focus Group, se realizó un análisis de contenido. Se identificaron las acciones que los estudiantes comúnmente consideran como evidencias de un Proceso Reflexivo durante las etapas planificación, desarrollo y después de finalizada da la clase (Figura 14).

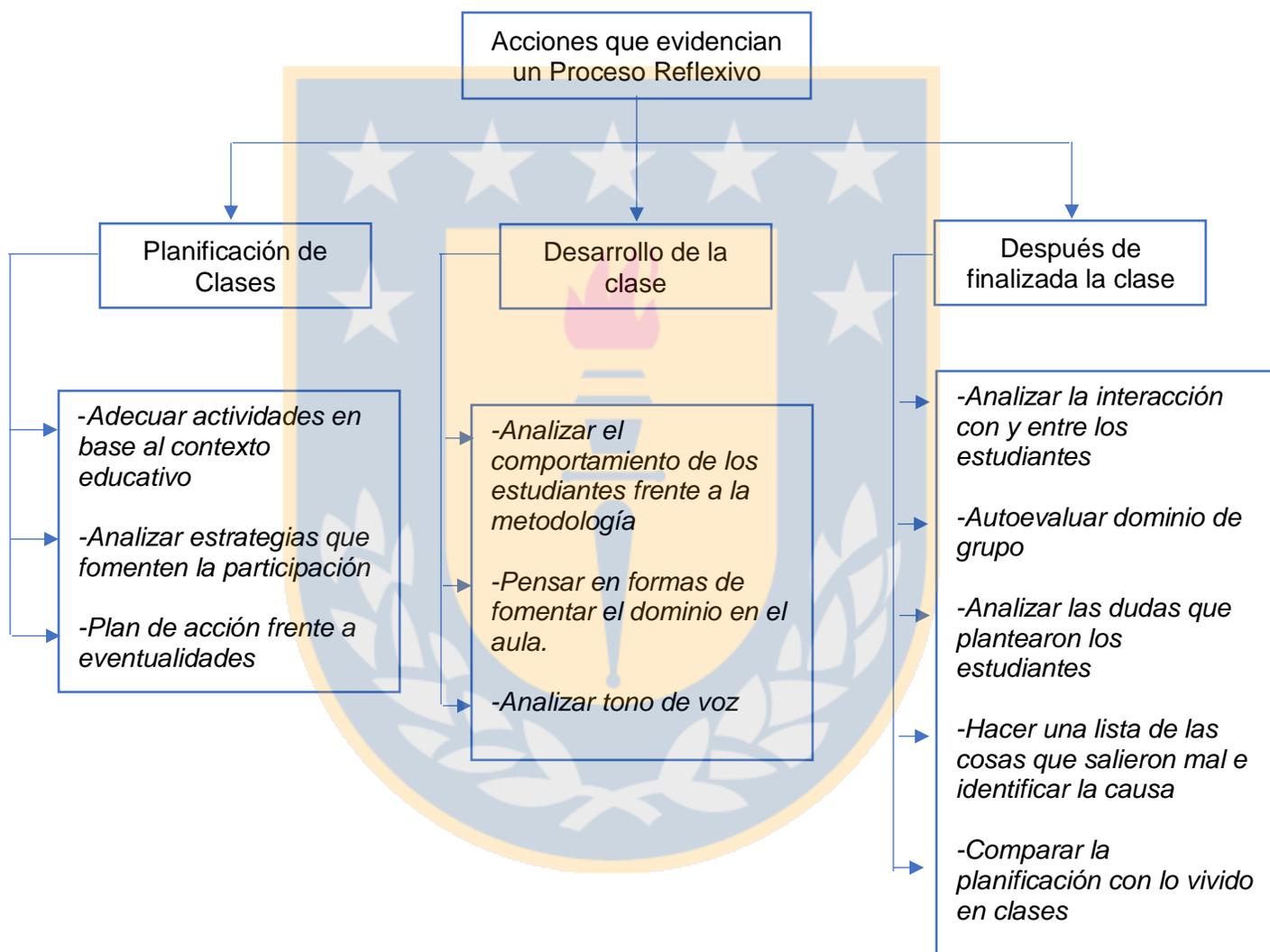


Figura 14: Acciones que evidencian un Proceso Reflexivo durante la planificación, desarrollo y después de finalizada la clase.

En la Universidad de Concepción los nuevos programas de Pedagogía en Educación Media en Ciencias han sido concebidos bajo un diseño curricular basado en resultados de Aprendizaje y Competencias, que aseguren la formación de un nuevo profesor con dominio de las disciplinas de base y del conocimiento pedagógico del contenido, con capacidad para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes y resolver las debilidades existentes en este ámbito (UDEC, 2016). Dos de estas Competencias son de carácter reflexivo. Estas son; Competencia 1, “Reflexiono de forma continua sobre mi práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de los alumnos, replanteando progresivamente mi desempeño profesional” y la Competencia 2, “Reflexiono y argumento críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo”.

III Parte: Nivel de Desarrollo de las Competencias Reflexivas asociadas al Plan de Estudio

Competencia 1: Reflexiono de forma continua sobre mi práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de los alumnos, replanteando progresivamente mi desempeño profesional.

Frente a esta competencia, el 87% (n=7) de los alumnos cree estar en la etapa de Desarrollo y el 13% (n=1) en la etapa de Deficiente (Figura 15).

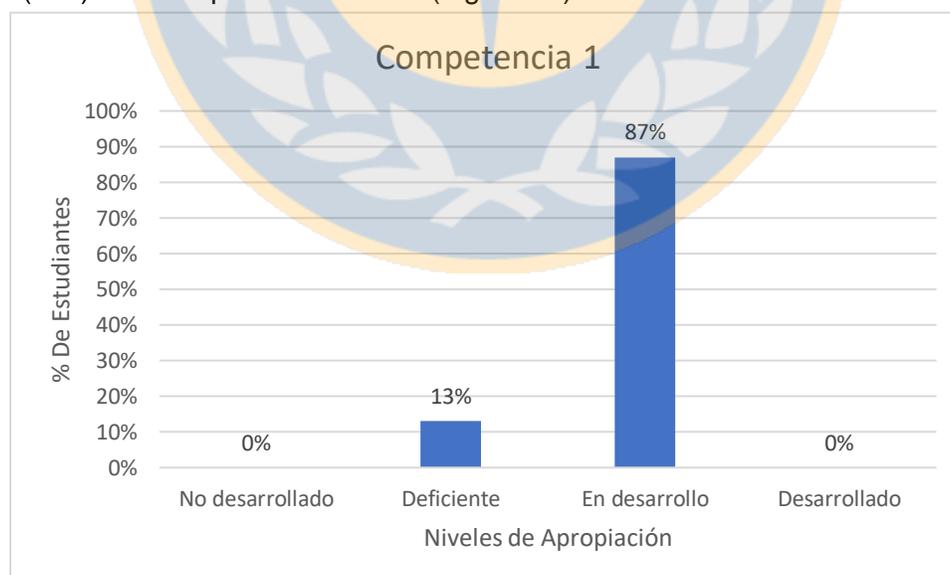


Figura 15: Porcentaje Nivel de desarrollo de la Competencia 1 del Plan de Estudios de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción.

Mediante el Focus Group se devela que los estudiantes atribuyen su elección de Nivel de Desarrollo y Deficiente principalmente, a la falta de tiempo y experiencia en el proceso de inserción dentro del sistema educativo pues, la mayor parte de sus prácticas iniciales fue en modalidad virtual, en contexto de Pandemia. Además, dentro de sus centros de prácticas existe un profesor mentor que les indica todo lo que deben realizar al interior del aula dejándolos sin oportunidad de aplicar metodologías que ellos mismos planificaron. Por último, la falta de acompañamiento de un profesional reflexivo pues, los profesores mentores que les asignan en los centros de prácticas no los orientan hacia una reflexión, les entregan más importancia a los aspectos pedagógicos generales como el tono de voz o la presentación del power point. Los alumnos destacan la necesidad de un profesor que les enseñe cómo reflexionar durante la planificación, el desarrollo y después de finalizada da la clase para saber finalmente ellos que aspectos potenciar y/o mejorar como docentes en formación.



Competencia 2: Reflexiono y argumento críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

Frente a esta competencia, el 87% (n=7) cree estar en la etapa de Desarrollo y el 13% (n=1) en la etapa de Deficiente (Figura 16).

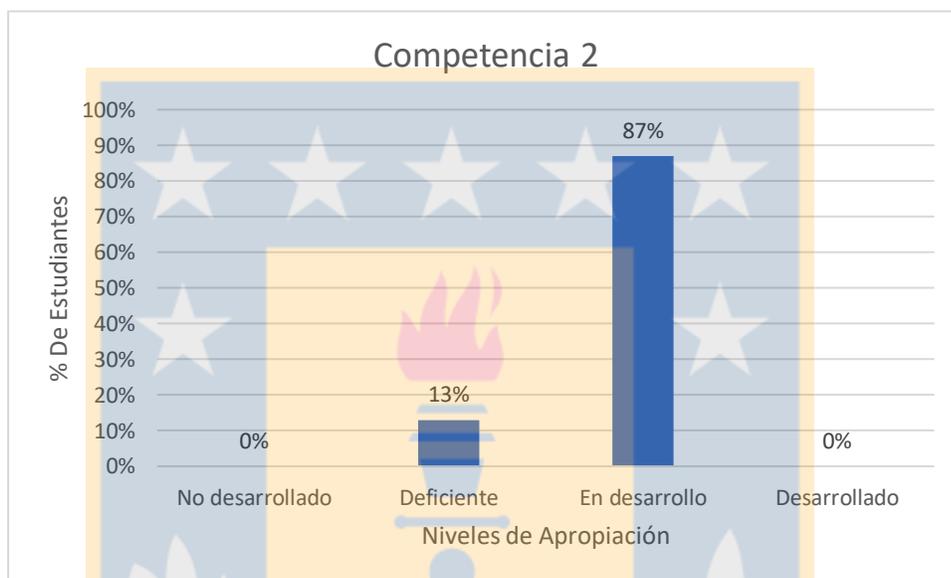


Figura 16: Porcentaje Nivel de desarrollo de la Competencia 2 del Plan de Estudios de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción.

Mediante el Focus Group se devela que los estudiantes atribuyen su elección de Nivel de Desarrollo y Deficiente a la falta de conocimiento sobre conceptos como profesión docente, quehacer educacional y, principalmente, funcionamiento del sistema educativo. Mencionan que los profesores mentores de sus centros de prácticas no les han enseñado aspectos generales como el enviar documentos al Jefe de UTP, que hacer en caso de sufrir una agresión por parte de algún estudiante e incluso como llenar el libro de clases. En general, creen que como alumno en práctica no se dan las posibilidades de aprender el quehacer docente, pero si como profesor contratado. Todo esto, lo consideran como un obstáculo para ser un profesor reflexivo, si reflexionan, pero no de forma sistemática como una Práctica Reflexiva.

Discusión

Las Concepciones Epistemológicas, es decir, todo lo que el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, son importantes al momento de decidir qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje (García y de Rojas, 2003). Desde ahí, su importancia para los investigadores del área de la educación (Concepción, 2015).

Al aplicar el Cuestionario Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva a estudiantes de 4to año de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles. Se obtuvo un promedio general de 78,5% de apropiación de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, ubicándolos en la Categoría Competente.

A diferencia del estudio que realizaron Catalán et al (2017), donde los alumnos de Pedagogía en Ciencias tenían una actitud de indiferente hacia la Práctica Reflexiva, en la presente investigación los estudiantes obtuvieron buenos niveles de apropiación que no bajan del nivel Competente.

Las creencias y experiencias del profesor influyen en la comprensión que se tiene de la enseñanza y, por tanto, en la representación profesional sobre las demandas y exigencias de la preparación e implementación de la enseñanza (Ranaval, López y Rodríguez, 2018). Dicha comprensión orienta las decisiones del qué y cómo preparar la enseñanza, así como del qué y cómo implementarla en pos de los aprendizajes (Kind, 2015).

Tal como lo confirman Coll y Mirras (1993), el pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ahora bien, la metodología que influye de forma positiva en el pensamiento docente, para contribuir con una mayor calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, es la Práctica Reflexiva (Domingo, 2021).

La Práctica Reflexiva es una metodología que permite repensar, resignificar y reconstruir la Práctica Docente, permite la construcción de saberes, conocimientos, habilidades,

actitudes y valores, para fomentar el Desarrollo de las Competencias Científicas en los estudiantes (Barajas, 2011).

Según Castro y Nava (2018), durante los últimos años la FID en Chile ha experimentado una serie de cambios para cubrir las nuevas necesidades sociales, mediante el desarrollo de algunos lineamientos curriculares. Dentro de los cuáles, ofrece la Práctica Reflexiva como metodología para la acción y evaluación del Proceso Formativo Docente (Ponce y Camus, 2019). Por tanto, la Práctica Reflexiva juega en la actualidad un rol protagónico dentro de los planes y programas en carreras de pedagogía, como en la Universidad de Concepción (UDEC, 2016). Lo que se puede ver reflejado en los resultados de apropiación de la presente investigación.

Ahora bien, las Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva se dividieron en 3 dimensiones; Conducta Creencia y Afectiva (Ibáñez, 2012). Como bien menciona Alcaraz (2014), la Competencia Reflexiva se desarrolla cuando el estudiante se sitúa en un marco de compromiso y de responsabilidad sobre su campo de acción y se activa cuando éste se cuestiona sus pensamientos, percepciones, creencias valores y acciones.

Shön (1987) señala que involucrarse en una Práctica Reflexiva implica considerar no sólo las propias acciones y sus consecuencias, sino las creencias y valores que contribuyen a develar su racionalidad. En la Dimensión Creencia los estudiantes alcanzaron un 67% ubicándolos en la categoría Competente. Por tanto, reconocen la reflexión como un proceso de mejora, tal como lo expusieron otros autores en otras investigaciones (Schön, 1987; Perrenoud, 2004; Catalán et al, 2017). Sin embargo, mediante el focus group, al preguntarles sobre el nivel de desarrollo en el que ellos creen encontrarse frente a las Competencias de reflexión expresas en el Plan de Estudios de la carrera, tanto en la Competencia 1 como en la Competencia dos, el 87% (n=7) de los estudiantes cree estar en aún Desarrollo y el 13% (n=1) Deficiente.

Lo anterior se debe principalmente, a la falta de experiencia práctica durante el proceso de inserción y la falta de acompañamiento dentro del establecimiento educacional, de Profesores Mentores que los orienten y acompañen a reflexionar frente a aspectos no sólo generales, si no que, son parte del Sistema Educativo Escolar. Nocetti (2016) evidenció un

conjunto de obstaculizadores de la reflexión en los estudiantes que se preparan para ser profesores, uno de ellos es el no saber reflexionar y la estandarización de la escuela.

En la Dimensión Afectiva los estudiantes alcanzaron un 88% ubicándolos en la categoría Destacado. Por tanto, demuestran sentir un agrado y un sentimiento positivo hacia el Desarrollo de la Práctica Reflexiva. Tal como lo menciona Korthagen (2010), el profesor es consciente de las emociones y sentimientos que subyacen a la acción profesional, al saber los beneficios que trae consigo una Práctica Reflexiva, desarrolla un afecto hacia ella.

Cabe destacar que, las creencias y posturas del profesor se sustentan en la experiencia. A partir de sus acciones, el profesor identifica diferencias y necesidades entre sus estudiantes con el objetivo de acomodarse a ellas (Salinas et al. 2017). En la Dimensión Conducta, los estudiantes alcanzaron un 81% ubicándolos en la categoría Competente. Por tanto, de acuerdo con Cabrera y Villalobos (2009), los estudiantes de esta investigación asumen de manera voluntaria la responsabilidad para realizar acciones que contribuyan a su mejoramiento profesional mediante el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Por medio del desarrollo del Focus Group y el análisis de contenido se identificaron las acciones que evidencian las Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva por parte de los estudiantes, las cuales se centran principalmente en la etapa después del desarrollo de la clase pues, en otras etapas de la clase les es más difícil reflexionar. Perrenoud (2004), planteaba que durante el desarrollo de la clase es difícil reflexionar, debido a que exige procesos de detención, observación y deliberación. Además, Catalán et al (2017), mencionan que la mayoría de los profesores principiantes están preocupados por cumplir con su planificación y no se detienen a incorporar procesos reflexivos durante el desarrollo de la clase.

Durante el cierre de la clase, algunas de las acciones que comúnmente registraron son; comparar lo que ocurrió en clases con lo planificado, autoevaluar el dominio de grupo, analizar la interacción y la participación por parte de los alumnos e incluso, si hubo una gran cantidad de dudas. Esto último llama la atención pues, asocian la cantidad de interrogantes al éxito de la clase. Si hubieron muchas dudas la consideran poco exitosa y si no hubieron dudas significa que se comprendieron los contenidos.

Lo anterior se contradice con el pensamiento de Dewey, quien decía que el pensamiento reflexivo era un logro del individuo, tenía la concepción de que el papel del centro educativo y del educador es: organizar un escenario que favorezca el pensamiento reflexivo, crear las condiciones que despierten la curiosidad y las interrogantes (Serrano, 2005).

Por otra parte, mediante el Focus group, se identificaron los niveles de apropiación conceptual de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen los estudiantes de 4 año de la carrera pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, utilizando la escala de niveles de reflexión de Larrivie (2008). Se obtuvo; que el 50% de los alumnos (n=4) posee una Concepción Epistemológica Pre-Reflexiva. Mientras que el otro 50% (n=4) posee una Concepción Epistemológica Reflexiva Superficial.

Lamas & Vargas (2016), realizaron un estudio a estudiantes de Pedagogía en Educación inicial en Práctica Profesional en el que evaluaron los niveles de reflexión a través del portafolio utilizando la escala de Larrivie. Como resultado, la muestra alcanzó los niveles Pre-Reflexivos, Reflexivo Superficial y la mayoría una Reflexión Pedagógica. Al igual que en la presente investigación, quienes alcanzaron un nivel Pre-Reflexivo describieron problemáticas en su práctica y atribuían la responsabilidad a otros como por ejemplo la falta de tiempo.

Quienes alcanzaron el nivel Reflexivo Superficial, elaboraron explicaciones acerca de las diversas problemáticas que vivieron en su Práctica Profesional, basándose solamente en las que identificaron al momento de ejecutar sus clases (Lamas & Vargas, 2016). En la presente investigación, los alumnos además de realizar un análisis superficial de lo vivido reconocen la importancia de conocer las necesidades de los estudiantes y adecuarse a ellas.

A diferencia del estudio que se realizó en Lima, en la presente investigación los estudiantes no sobrepasaron el nivel de Reflexión Superficial. Hecho que puede radicar en la experiencia, pues los estudiantes de la muestra se encuentran aún en la mitad del semestre de 4to año por lo que aún quedan contenidos por ver, además de su práctica profesional.

Cabe destacar que, en ambos estudios la muestra no alcanzó un nivel de Reflexión Crítico. Según Larrivee (2008) significa que los estudiantes no lograron evidenciar una reflexión sobre su práctica docente que se sustente no sólo en el análisis de los resultados de su experiencia, de los fines y metas educativas y de los enfoques pedagógicos que fundamentan su práctica, sino también, en una reflexión sobre las implicancias sociales o políticas de su actuación pedagógica en la transformación social.

En general, los estudiantes reconocen algunos aspectos de la Práctica reflexiva como el ser un elemento central del quehacer docente, pero, aún la definen como un análisis de fortalezas y debilidades. Esta definición evidencia una reflexión de bajo nivel conforme a la propuesta de Van Manen (1977) y, además, coincide con otros estudios nacionales que mencionan el carácter instrumental en la reflexión de los docentes (Nocetti, 2016).

Reconocen la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, pero, las problemáticas que buscan mejorar sólo se basan en su experiencia. Como bien lo menciona Ibarrola-García (2014) el conocimiento práctico debe ir más allá, permitir al docente poner en relación lo que ocurre en su aula con los contenidos teóricos para facilitar la coherencia pedagógica e impulsar la introducción de mejoras en la práctica.

La Práctica Reflexiva sistemática permite que los docentes advirtieran posibles contradicciones entre su práctica y las creencias que la subyacen; lo que, a su vez, puede promover un cambio en la forma de realizar la clase, generando nuevos cursos de acción en beneficio del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Farrell, 2007).

Por tanto, la apropiación de las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica reflexiva es de vital importancia en la actualidad para el Desarrollo de los Docentes en proceso de Formación y para aquellos que están insertos en el sistema educativo, para ser capaces de enfrentar las continuas incertidumbres al interior del aula y las nuevas necesidades sociales que demandan los estudiantes (de Cabrera y Villalobos, 2009).



Capítulo V:
Conclusiones y Limitaciones

Conclusiones

Mediante esta investigación se ha podido concluir que:

Las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva que poseen los estudiantes en Proceso de FID dependen directamente de dos factores: La Formación Disciplinar y Pedagógica dentro de la Universidad, así como la Práctica Pedagógica en el Proceso de Inserción dentro del Sistema Educativo.

Es así, como los estudiantes que participaron en la investigación obtienen un promedio de 78,5% de apropiación de las Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Practica Reflexiva, situándolos en un nivel Competente. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de la investigación, la cual señala que los estudiantes de 4ºto año de la carrera pedagogía en Ciencias Naturales y Biología poseen un nivel apropiado de las Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Las Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva pueden analizarse desde tres dimensiones; Creencia, Conducta y Afectiva. En la presente investigación los estudiantes alcanzaron un 88% de nivel de apropiación en la Dimensión Afectiva. En la Dimensión Conducta, obtuvieron un 81% de nivel de apropiación, al igual que en la Dimensión Afectiva, se encuentran categorizados en un nivel Destacado. Mientras que, en la Dimensión Creencia, los estudiantes obtuvieron un 67% de nivel de apropiación y se encuentran categorizados en un nivel Competente.

Al evaluar los Niveles de Apropiación Conceptual sobre la Práctica Reflexiva que poseen los estudiantes, utilizando la escala de Larrivie (2008), se obtuvo que el 50% (n=4) posee una Concepción Epistemológica Pre- Reflexiva. Mientras que el otro 50% (n=4) posee una Concepción Epistemológica Reflexiva Superficial.

Finalmente, frente a las dos Competencias relacionadas con la Reflexión Pedagógica estipuladas en el Plan de Estudios de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología. El 87% (n=7) cree estar en desarrollo mientras que el 13% (n=1) en la etapa Deficiente. Los resultados anteriores aplican para la competencia 1 y 2. Mediante el focus group los estudiantes mencionaron que su elección se debe principalmente a la falta de experiencia y acompañamiento en el establecimiento educacional como también a la falta de dominio conceptual del concepto Práctica Reflexiva.

Alcances y Limitaciones

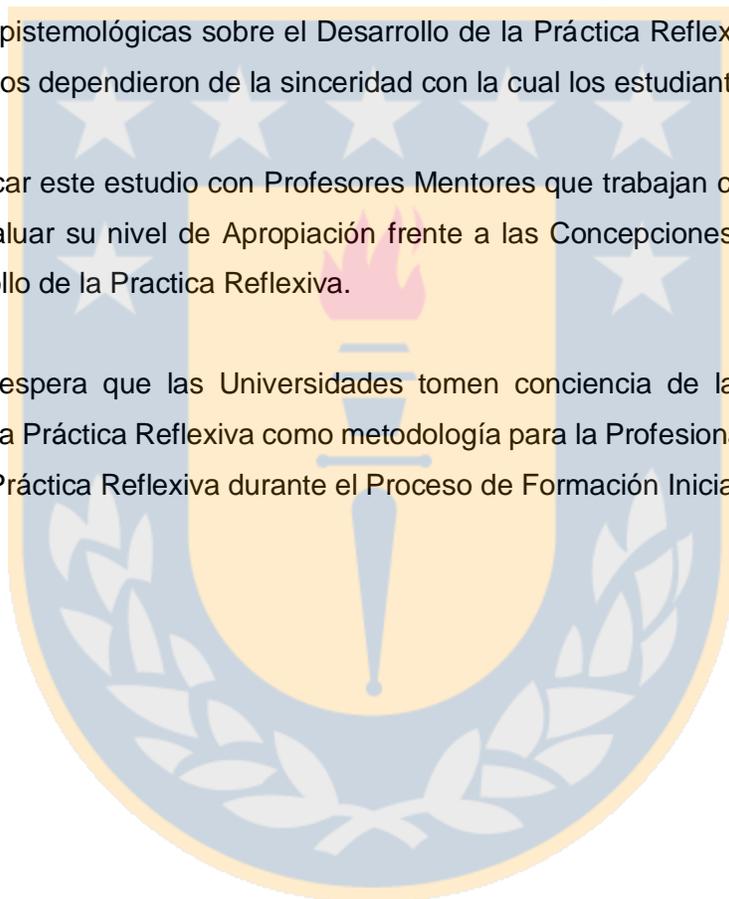
Se visualizaron las siguientes limitaciones:

El tamaño de la muestra que participó en la investigación es pequeño, debido a que actualmente existe un bajo número de alumnos regulares que actualmente están en la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología y que fueron parte de la investigación.

Por otra parte, los instrumentos que se aplicaron en esta investigación buscaron evaluar las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva, por tanto, los datos recolectados dependieron de la sinceridad con la cual los estudiantes respondieron.

Se sugiere replicar este estudio con Profesores Mentores que trabajan con alumnos de la carrera para evaluar su nivel de Apropiación frente a las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Finalmente, se espera que las Universidades tomen conciencia de la importancia del Desarrollo de una Práctica Reflexiva como metodología para la Profesionalización Docente y consoliden la Práctica Reflexiva durante el Proceso de Formación Inicial Docente.



Referencias Bibliográficas

Alcaraz, I. (2014). El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva [Archivo PDF]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/52307/1/52210_Cap4.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (26 de octubre de 2017). Nueva ley de carrera docente. <https://web.archive.org/web/20201111165705/https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>

Asenjo, N. (2021). Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica *Realidad Educativa*. v. I, n° 1, ISSN: 2452-6134 <https://revistas.uff.cl/index.php/rre/article/download/87/121?inline=1>

Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35–57). Chile: UNESCO/OREALC. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>

Barajas, A. (2011). LA IMPORTANCIA DE REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Revista Digital de Educación Física*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3890841.pdf>

Barriga et al. (2016). *Estudio del proceso reflexivo en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, realizado por docentes de lenguaje y comunicación de establecimientos educacionales de la Provincia de Concepción*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1098>

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU*, Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56 ISSN: 1887-4592. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

Benítez, K., Fritz, C., y Latrille, M. (2014). *La Práctica Reflexiva: Un accionar necesario para la formación de futuros profesionales* [Tesis de Pregrado, Universidad Andrés Bello]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/4338>

Castellanos Galindo, Sonia Helena, & Yaya Escobar, Ruby Esperanza. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado en 11 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.

Catalán et al. (2017). *Actitud hacia la reflexión docente en profesores principiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales formados en la Universidad Católica de la Santísima Concepción* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1057>

Cerecero, I. (2019). *Dewey, el pionero de la práctica reflexiva*. <https://practicareflexiva.pro/el-pionero-de-la-practica-reflexiva/>

Cisterna, Cecilia, Soto, Valentina, & Rojas, Constanza. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la educación*, (44), 301-323. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

Correa Molina, Enrique, Chaubet, Philippe, Collin, Simon, & Gervais, Colette. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>

De Cabrera, Carmen M., & Villalobos, José (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. [fecha de Consulta 12 de Mayo de 2022]. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>

De Vincenzi, Ariana (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. [fecha de Consulta 18 de Octubre de 2022]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>

Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado en 22 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tIng=es

Díaz, R. (2020). *Educación y pensamiento reflexivo en John Dewey*. <https://dialektika.org/2020/06/13/educacion-pensamiento-reflexivo-teoria-john-dewey/>

Domingo, Á. (2019). El profesional reflexivo (D.A. Schön) [Archivo pdf]. https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Domingo, A. (2021). *La Práctica Reflexiva un modelo transformador de la praxis docente* [Archivo PDF]. *LaPracticaReflexiva_unmodelotransformadordelapraxisdocente.pdf*

Erazo, María Soledad. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 33(133), 114-133. Recuperado en 17 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007&lng=es&tIng=es.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3/4), 265–294.

Firdiyewek, Y., & Scida, E. (2014). Reflective course design: An Interplay between pedagogy and technology in a language teacher education course. *International Journal of Portafolio*, 4(2), 115-131.

Freixa i, Esteve (2003). ¿Qué es conducta?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 595-613. [fecha de Consulta 18 de Octubre de 2022]. ISSN: 1697-2600. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33730310>

García López, Gladys. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. Recuperado en 24 de mayo de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tIng=es

García T, Margarita, & de Rojas, Ninoska R. (2003). CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y ENFOQUES EDUCATIVOS SUBYACENTES EN LAS OPINIONES DE UN GRUPO DE DOCENTES DE LA UPEL ACERCA DE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21. Recuperado en 05 de septiembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&tlng=es.

Gento Palacios, S., González-Fernández, R., & Silfa Sención, H.-O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>

González Weil, Corina, Martínez Larraín, María Teresa, Martínez Galaz, Carolina, Cuevas Solís, Karen, & Muñoz Concha, Liber. (2009). LA EDUCACION CIENTIFICA COMO APOYO A LA MOVILIDAD SOCIAL: DESAFIOS EN TORNO AL ROL DEL PROFESOR SECUNDARIO EN LA IMPLEMENTACION DE LA INDAGACION CIENTIFICA COMO ENFOQUE PEDAGOGICO. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 63-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100004>

González G., Barva J., Rodríguez H. (2015). *La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura* [Archivo PDF] Dialnet-LaImportanciaDelAprendizajeReflexivoEnElPracticumD-5300715.pdf

González, Loreto, & Bazán, Domingo (2007). AUTONOMIA PROFESIONAL Y REFLEXION DEL DOCENTE: UNA RESIGNIFICACION DESDE LA MIRADA CRITICA. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (11),69-90.[fecha de Consulta 18 de Mayo de 2022]. ISSN: 0717-6945. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>

Guerra Zamora, Paula. (2009). REVISIÓN DE EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>

HATTON, N. y SMITH, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 22-49

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación* [Archivo PDF]. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%A1Da-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>

Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo?. *REDU*, Vol. 12 (1), 219-238 ISSN: 1887-4592. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6412>

Ibáñez Gracia, T. (2012). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.

Iglesias, S. (2011). Tesis “Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa” Universidad Iberoamericana, México, D.F.

Jarpa, M. Hass, V. Collao, D. Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales [Archivo PDF]. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n2/art09.pdf>

Jarpa Azagra, Marcela, Haas Prieto, Valentina, & Collao Donoso, Damaris. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>

Lamas, Pilar & Vargas-D'uniam, Jessica. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 14. 57. [10.4995/redu.2016.5680](https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680). Lara, A. (2017). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial [Archivo PDF].

Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

Martín, M. (2002). *Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?* [Archivo PDF]. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_1.pdf

Martínez, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Revista*

Iberoamericana de Educación Superior. Volume 6, Issue 15, Pages 129-144, ISSN 2007-2872. Recuperado de:

(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200728721530007X>)

Mastrapa, R. García, A. Lautín, I. (2016). *Particularidades del pensamiento reflexivo en el escolar primario*. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753137027/html/>

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago: CPEIP. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media* [Archivo PDF]. Estándares_Media.pdf

MINEDUC. (28 de marzo de 2017). Decreto 309. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1101339&f=2018-08-20>

Moreno Hernández, Ofelia, Pérez Casillas, Irma y Martínez Pérez, Leticia. (2020, septiembre-octubre). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(5). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>

Montero Mesa, Lourdes, & Nemiña, Raúl Eirín , & García Ruso, Herminia Mª (2009). DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. [fecha de Consulta 6 de Abril de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>

Montes de Oca Recio, Nancy, & Machado Ramírez, Evelio Felipe. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades Médicas*, 14(1), 145-159. Recuperado en 22 de abril de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000100010&lng=es&tlng=es.

Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile* [Tesis de Doctorado,

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393952/ANdIB_TESIS.pdf?sequence=1

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). **Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación.** *Revista Espacios*, Vol. 39 (Nº 15). Pág. 2. Extraído de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>

Núñez Rojas, Mauricio Alejandro, Arévalo Vera, Ana, & Ávalos Davidson, Beatrice. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado en 17 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200002&lng=es&tlng=es.

Padilla, C., & Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422–437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* México: Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* GRAO/Colofón (3ª ed.). México.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Ponce Díaz, Nicolás, & Camus Galleguillos, Pablo. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33),269-273. [fecha de Consulta 5 de Abril de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3560330>

Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente [Archivo PDF]. [2456-Texto del artículo-10841-1-10-20180411.pdf](#)

Ranaval, E. López, F. Rodríguez, L. (2018). **Creencias de profesores chilenos de biología sobre la preparación de la enseñanza.** *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 15, núm. 3, pp. 630101-630116. <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2018.v15.i3.3601>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2022]

Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 1, 1–23. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780>

Rodríguez, Gabriela, Juárez, Carlos, & Ponce, María del Consuelo. (2012). El Valor de la Cognición y la Afectividad Para el Análisis Psico-Colectivo. *Psicoperspectivas*, 11(2), 206-219. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-194>

Ruay, R. (2010). *El rol del docente en el contexto actual* [Archivo PDF]. [El_rol_del_docente_en_el_contexto_actual.practica20190903-80583-1pkowns-with-cover-page-v2.pdf](#)

Ruffinelli, Andrea. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*. 43. 97-111. 10.1590/S1517-9702201701158626.

Ruffinelli Vargas A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>

Ruiz, Guillermo (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15),103-124.[fecha de Consulta 8 de Mayo de 2022]. ISSN: 1698-7799. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

Salinas, Álvaro, Chandía, Eugenio, & Rojas, Daniela. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 289-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100017>

Salinas, A. Rozas, T. Cisternas, P. González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía [Archivo PDF]. silviacastro,+24507-Texto+del+articulo-94453-1-10-20181220.pdf

Segura, M. E.; González, D.; González, M. E. y Álvarez, M. I. (2005). Teorías Psicológicas y su influencia en la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Serrano Castañeda, José Antonio (2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7(2),154-162. [fecha de Consulta 4 de Abril de 2022]. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80270211>

Severín, M. (2012). Aprender en el siglo XXI. *Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprender-en-el-siglo-xxi/>

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Barcelona: Paidós.

Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI El desafío latinoamericano* [Archivo PDF]. https://www.mariowaissbluth.com/descargas/MWwaissbluth_Educ_sigloXXI_1e.pdf?v2

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

UDEC. (2022). *Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología*. <https://admission.udec.cl/pedagogia-en-ciencias-naturales-y-biologia-2/>

Zabalza, M. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Van Manen (1977). La práctica reflexiva en educación. Editorial Complutense, España.

Zambrano Leal, Armando. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. Recuperado en 30 de agosto de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es.

Zeichner K., Liston, D. (s.f). La práctica docente reflexiva, Raíces históricas de la enseñanza reflexiva [Archivo PDF]. <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/la-practica-docente-reflexiva-kenneth-m-zeichner-y-daniel-p-liston.pdf>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo [Archivo PDF]. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>



Anexo

Anexo N°1: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de Seminario de Título para optar al Título Profesional de Profesor en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción - Campus Los Ángeles.

Título: “Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente”

Investigador Responsable: MG. FABIÁN ENRIQUE CIFUENTES REBOLLEDO

Estudiante Seminarista: BÁRBARA ESPERANZA SUAZO SANTANDER

Estimado(a) Estudiante:

Mediante el presente, queremos invitarle a participar de la investigación que se enmarca en el Proyecto de Seminario para optar al Título Profesional Profesor Ciencias Naturales y Biología “Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente”, cuyo Investigador Responsable es el Mg. Fabián Enrique Cifuentes Rebolledo, Profesor Guía de Bárbara Suazo Santander, estudiante de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología.

La investigación tiene por objetivo Evaluar las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles.

¿En qué consiste su participación?

Si usted acepta, se requiere que conteste un cuestionario que tiene una duración aproximada de 20 minutos, el cual presenta un listado de 25 criterios de los cuáles usted debe indicar si está de acuerdo o en desacuerdo. Esta información pretende Evaluar las Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente de estudiantes de la Carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad de Concepción, Campus los Ángeles. La información recopilada y consultada será de carácter confidencial, anónimo y de uso exclusivo para los fines de la investigación.

Beneficios:

Su participación en este estudio no generará beneficio en aspectos económicos o académicos para los estudiantes, pero será un aporte para el conocimiento científico.

Costos:

Su participación no tendrá costo alguno, ya que todos ellos serán asumidos por la investigación.

Riesgos:

Su participación en la investigación no conlleva riesgos identificables para usted. Si Ud. se siente incómodo(a) mientras contesta este cuestionario, podrá dejar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación

Confidencialidad:

La información recopilada será de carácter completamente CONFIDENCIAL y de uso exclusivo para los fines de la investigación.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero la identidad y los datos de los/las docentes participantes en el estudio serán mantenidos en forma confidencial y se mantendrá el anonimato. Además, todo participante tendrá derecho a conocer los resultados del estudio.

Toda la información y los datos estarán bajo la custodia del Investigador Responsable, en archivo con clave.

Su participación en este estudio es totalmente libre y voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar y retirarse de la investigación en el momento que estime conveniente.

Al hacerlo, no pierde ningún derecho como estudiante universitario, ni habrá sanción. Si retira su consentimiento, los datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en esta investigación científica

Por último, en caso de cualquier consulta o de requerir alguna información con respecto a la investigación, puede contactarse mediante correo electrónico con el Profesor Guía e Investigador Responsable Mg. Fabián Enrique Cifuentes Rebolledo, al correo electrónico fabicifuentes@udec.cl.

Desde ya agradecemos su participación.

(A continuación, lea el Acta de Consentimiento y marque la expresión que represente su decisión)

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he leído y comprendido toda la información que me ha sido expuesta en el consentimiento informado. Estoy de acuerdo con los términos presentados acerca de mi participación libre y voluntaria en la investigación **“Concepciones Epistemológicas Sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente”**.

Entiendo que, en cualquier momento de mi participación, puedo realizar preguntas adicionales a los responsables que dirigen la investigación. A su vez, comprendo que tengo el derecho de retirarme de la misma, en el momento que estime, sin que haya consecuencias para mí.

En atención a estas consideraciones, libremente marque lo que corresponda a su voluntad:

Yo ACEPTO participar

Yo NO ACEPTO participar

Nombre Participante

Firma Participante

Nombre Investigadora Responsable

Firma Investigadora Responsable

Nombre Director Centro Estudio/ Ministro de Fe

Firma Director Centro Estudio/ Ministro de Fe

Anexo N°2: Cuestionario, Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Instrucción: Lee atentamente cada frase y marca si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas.

	Acuerdo	En Desacuerdo
1) La Reflexión docente permite mejorar la acción profesional en el Aula		
2) No tengo suficiente tiempo para reflexionar sobre mi práctica pedagógica		
3) Considero irrelevante reflexionar en forma permanente		
4) Examino habitualmente mis creencias sobre la enseñanza de la biología, para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes		
5) Valoro cuestionarme permanentemente las decisiones que tomo durante el desarrollo de cada clase		
6) Considero innecesaria las jornadas de reflexión docente tanto en la universidad como en el establecimiento		
7) Desarrollar un análisis reflexivo sobre la práctica docente lo considero pertinente para mi desarrollo profesional		
8) Cuando estoy desarrollando mi clase se me hace difícil detenerme para evaluar cómo se está implementando el proceso de enseñanza y aprendizaje		
9) Busco de forma continua instancias para evaluar mi práctica docente con mi profesor mentor		
10) En mi proceso de inserción en el sistema educativo no requiero reflexionar porque sé lo que tengo que hacer a partir de que lo aprendí en la universidad		
11) Diariamente, al desarrollar una clase al interior del aula, enfrento dilemas que me hacen detenerme para buscar una solución		
12) Evalúo lo que hago dentro del aula y busco como mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje		

13) Se debería contar con espacios institucionales dentro de los establecimientos educativos para realizar jornadas de reflexión docente en forma sistemática		
14) Para todas las clases prefiero utilizar las mismas estrategias de enseñanza que cuestionar la validación de éstas		
15) Sé cómo desarrollar un análisis reflexivo de mi práctica docente		
16) Cuando surgen problemáticas relacionadas con la disciplina, entre los alumnos, las resuelvo aplicando el reglamento del establecimiento escolar		
17) Habitualmente, durante el desarrollo de mi clase, me detengo a pensar en qué aspectos debo mejorar para obtener un mejor desempeño en mis estudiantes		
18) Considero que en asignaturas de práctica los docentes deberían organizar jornadas de reflexión e impartir clases de contenidos teóricos sobre la práctica reflexiva		
19) Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación establecida		
20) Con mi horario académico actual se me hace difícil reflexionar después de realizar cada clase en el establecimiento		
21) Dentro del establecimiento educacional los profesores pasan por situaciones de frustración debido a las diversas problemáticas que se dan al interior del aula. Frente a estas situaciones, los profesores evitan cuestionarse y buscar posibles soluciones.		
22) Cuando planifico y desarrollo mis clases no tengo en consideración los tipos de aprendizaje que poseen mis estudiantes		
23) El análisis reflexivo debería ser parte del trabajo diario del docente		
24) Cuando reflexiono tengo en consideración el impacto social que generaron mis decisiones pedagógicas dentro y fuera del aula en mis estudiantes		
25) Tanto en la universidad como en el establecimiento educacional, no encuentro las instancias adecuadas para reflexionar		

Concepción epistemológica incorrecta sobre la Práctica Reflexiva

Creencias	Conductas	Dimensión afectiva
E2. No tengo suficiente tiempo para reflexionar sobre mi práctica pedagógica	E6. Considero innecesaria las jornadas de reflexión docente tanto en la universidad como en el establecimiento	E3. Considero irrelevante reflexionar en forma permanente
E10. En mi proceso de inserción en el sistema educativo no requiero reflexionar porque sé lo que tengo que hacer a partir de que lo aprendí en la universidad	E19. Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación establecida	E8. Cuando estoy desarrollando mi clase se me hace difícil detenerme para evaluar cómo se está implementando el proceso de enseñanza y aprendizaje
E16. Cuando surgen problemáticas relacionadas con la disciplina, entre los alumnos, las resuelvo aplicando el reglamento del establecimiento escolar	E22. Cuando planifico y desarrollo mis clases no tengo en consideración los tipos de aprendizaje que poseen mis estudiantes	E14. Para todas las clases prefiero utilizar las mismas estrategias de enseñanza que cuestionar la validación de éstas
E20. Con mi horario académico actual se me hace difícil reflexionar después de realizar cada clase en el establecimiento		
E21. Dentro del establecimiento educacional los profesores pasan por situaciones de frustración debido a las diversas problemáticas que se dan al interior del aula. Frente a estas situaciones, los profesores evitan cuestionarse y buscar posibles soluciones.		
E25. Tanto en la universidad como en el establecimiento educacional, no encuentro las instancias adecuadas para reflexionar		

Concepción epistemológica correcta sobre la Práctica Reflexiva

Creencias	Conductas	Dimensión afectiva
E1. La Reflexión docente permite mejorar la acción profesional en el Aula	E4. Examino habitualmente mis creencias sobre la enseñanza de la biología, para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes	E5. Valoro cuestionarme permanentemente las decisiones que tomo durante el desarrollo de cada clase
E13. Se debería contar con espacios institucionales dentro de los establecimientos educativos para realizar jornadas de reflexión docente en forma sistemática	E11. Diariamente, al desarrollar una clase al interior del aula, enfrento dilemas que me hacen detenerme para buscar una solución	E7. Desarrollar un análisis reflexivo sobre la práctica docente lo considero pertinente para mi desarrollo profesional
E23. El análisis reflexivo debería ser parte del trabajo diario del docente	E12. Evalúo lo que hago dentro del aula y busco como mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	E9. Busco de forma continua instancias para evaluar mi práctica docente con mi profesor mentor
	E15. Sé cómo desarrollar un análisis reflexivo de mi práctica docente	E18. Considero que en asignaturas de práctica los docentes deberían organizar jornadas de reflexión e impartir clases de contenidos teóricos sobre la práctica reflexiva
	E17. Habitualmente, durante el desarrollo de mi clase, me detengo a pensar en qué aspectos debo mejorar para obtener un mejor desempeño en mis estudiantes	
	E24. Cuando reflexiono tengo en consideración el impacto social que generaron mis decisiones pedagógicas dentro y fuera del aula en mis estudiantes	

Anexo N°3: Entrevista Semiestructurada, Concepciones Epistemológicas sobre el Desarrollo de la Práctica Reflexiva

Practica Reflexiva

A continuación, se presentan ítems que buscan aclarar qué significa el concepto de práctica reflexiva, cuál es el momento en que reflexionas, sobre qué reflexionas y que dominio posees sobre las competencias pedagógicas relacionadas con la reflexión.

1.- ¿Cómo podrías definir la Práctica Reflexiva?

2.- ¿Qué definición le atribuyes a la Práctica Reflexiva? Marca sólo una opción

- Análisis continuo de fortalezas y debilidades de mi trabajo docente
- Examen de mis creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje
- Análisis sistemático de mi práctica pedagógica
- Análisis sobre las evidencias en mi trabajo de aula en cada unidad

3.- Momento de la reflexión docente

¿En qué momento de la profesión docente logras reflexionar con mayor profundidad?
Marca sólo una opción y justifica tu decisión

- Durante la planificación de las clases
- En el desarrollo de la clase
- Después de terminada la clase

Justificación:

4.- Describe que acciones pueden evidenciar que has reflexionado durante:

La planificación de las clases	En el desarrollo de la clase	Después de terminada la clase

5.- A continuación, se presentan las Competencias de tu plan de estudio asociadas a la reflexión.

Marca con una X en qué nivel de desarrollo crees que te encuentras y justifica tu respuesta

Competencia: Reflexiono de forma continua sobre mi práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de los alumnos, replanteando progresivamente mi desempeño profesional.

No desarrollado	Deficiente	En desarrollo	Desarrollado

Justificación:

Competencia: Reflexiono y argumento críticamente sobre bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.

No desarrollado	Deficiente	En desarrollo	Desarrollado

Justificación:

¡Gracias por tu colaboración!