

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS
NATURALES



“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”

Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación

PROFESOR GUÍA: DRA. ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA.

ESTUDIANTES: DINORA CATALÁN CATALÁN
 LAUTARO MANRÍQUEZ COFRÉ
 CATHERINE NAVARRO SÁEZ
 EVELYN NEIRA PARRA
 CAMILA ROJAS GUTIÉRREZ
 DANIELA SALAZAR RAMOS

CONCEPCIÓN, ENERO 2017

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a las personas más importantes que se encuentran presentes aun en mi vida mi familia que viven en la gran comuna de Lautaro. Por su Constante apoyo para Convertirme en una profesional del área humanista como es esta hermosa Carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Biología y Ciencias Naturales.

Quisiera Agradecer a mis docentes de la universidad Católica De la Santísima Concepción por su Constante apoyo en mi formación Académica en todos mis años de estudio. Hago una mención especial a mi docente y jefe de Carrera don Fernando Soto Soto, por su Constante apoyo humano hacia mi persona. También mis agradecimientos a mis compañeros de tesis por el apoyo para sacar adelante este proyecto y a mi profesora guía doctora Alejandra Nocetti de la Barra por su apoyo durante todo este proceso de la elaboración de este proyecto educativo.

Finalmente agradecer a Dios por su protección en mis años lejos del hogar, guiándome en los momentos difíciles y mis amistades las que llevo en el corazón que siempre han sido mi bendición y fortaleza durante mi formación universitaria.

Dinora del Carmen Catalán Catalán

DEDICATORIA

Para comenzar esta dedicatoria, quiero dar mis sinceros agradecimientos a todas las personas que tuvieron la disponibilidad de ser partícipes de esta investigación, mis antiguos compañeros que ya están ejerciendo su profesión y que nos colaboraron en el desarrollo de nuestra investigación respondiendo una encuesta sobre la reflexión docente.

Por consiguiente, quiero agradecer a mi queridísima profesora guía, Alejandra Nocetti de la Barra, por su apoyo incondicional y fundamental en nuestra investigación educacional, cabe destacar, su fe inamovible en que nuestra investigación si daría resultados muy importantes tanto como en el plano de nuestra carrera misma, como también para investigaciones futuras sobre la reflexión docente.

Por otra parte, debo agradecer a Ricardo Sepúlveda Aguilar, Gary Villanueva Herrera, Cristóbal Mellado Aguilera, Maximiliano Hernández Muñoz, Héctor Jara Cofré, Diego Olivare Sáez, por estar apoyándome en este proceso, brindándome momentos de felicidad; y en especial a Miguel Hernández Muñoz, Jorge Torres Escandor y Pablo Cifuentes Quiñones, mis amigos de toda una vida que también me brindaron apoyo incondicional tanto como en el aspecto académico de mi formación docente y de toda una vida, simplemente gracias amigos.

Agradecer también a todas esas personas que de alguna forma se vinculan conmigo, ya sea de la carrera, de la universidad y siempre están echando viento a las velas para que mi barco pueda navegar por el océano de mi vida.

Por ultimo quisiera agradecer a mi familia, a Pablo Manriquez Cofré, mi querido hermano y amigo de toda la vida, a mi mamá Oclidia del Carmen Cofré y mi papá Lautaro Raúl Manriquez Molina, que siempre han estado y están apoyándome, educándome en cuanto a mi formación docente y formación personal ya sea en la entrega de valores, en preocuparse en mi salud, mi alimentación y en tantas cosas más de mi vida.

A todos ustedes muchas gracias por su dedicación para este humilde profesor en formación.

Lautaro Manriquez Cofré.

DEDICATORIA

Agradezco a mi hijo por las horas en las cuales no estuve, pero el con su sonrisa me hacía pensar que el tiempo no pasaba cuando no estábamos juntos. También debo agradecer a su padre que es el hombre con más paciencia del mundo y que con ella ha logrado ser mi apoyo en esta difícil tarea. Además no podría existir sin mi madre y mi padre que lo han sido todo y más en esta vida para mí.

Mamá solo te valore y agradecí cuando supe todo lo que una madre debe hacer por una hija y te agradezco cuidar y amar tanto como yo a mi bebe cuando debía estar largas horas en la universidad, sin tu ayuda no habría sido posible.

Papá gracias por cada consejo y perdona si no cumplí tus expectativas al cien por ciento, pero la vida es así impredecible, pero como lo he visto en ti jamás me rindo y sigo siento que puedo y me merezco más. En cuanto al aprender de cada experiencia, porque tú me enseñaste el querer enseñar y el conocer otras realidades. Te amo papá y agradezco que seas como eres el papá de todos y te puedo decir que si bien no esperaba hacerte abuelo tan pronto, espero que él sea como tú.

A mis hermanos les agradezco el enseñarme formas distintas de ver la vida y por cada palabra de aliento o empatía que tuvieron durante este proceso. Aunque muy pocas veces lo digas creo que si bien los hermanos no se eligen me siento afortunada por tenerlos y los quiero mucho.

A mis amigos Cesar que ha sido mi inspiración en muchos sentidos, siempre he pensado que el día que te des cuenta de lo que vales impactaras al mundo. Además a Carla, Brenda, Inés, Lais, Lorena y Samantha, gracias a ustedes se hacía más fácil sobrellevar lo difícil que es llevar tantas responsabilidades sin sentir su real peso, ya que con su alegría los desafíos no parecían tan difíciles.

Para terminar debo decirle a mi hijo que todo se puede incluso si las responsabilidades y adversidades son demasiadas. Hijo todo se puede lograr en la vida, que nadie te diga que no podrás hacer lo que sueñas, ya que el dueño de tus logros y metas eres tú.

“Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma”

(Julio Cortázar).

Catherine Navarro.

DEDICATORIA

Siento total satisfacción por terminar este proceso y quisiera expresar mis más sinceras gratitudes a mi familia, pues solo ellos hicieron posible que ahora el mundo me conozca como PROFESORA.

Gracias Papá, por apoyarme siempre incluso en mis faltas nunca dejaste de tomar mi mano y ayudarme a seguir mi camino, sé muy bien que mucho de lo que soy es debido a nuestro parecido y siempre estaré absolutamente agradecida de Dios por hacerte mi papá.

Gracias Mamita, por creer tanto en mí, por darme esos consejos, a ratos dolorosos, pero que siempre me ayudaron a ver la realidad y poder madurar siempre estaré para usted y espero que se sienta orgullosa de mí.

Gracias a mi Hermano Jorge, por acompañarme tanto, por consentirme, por creer en mí, pero sobre todo por ser mejor de lo que yo he sido, espero de todo corazón que crezcas tanto como puedas yo siempre estaré para apoyarte; sin importar el camino que elijas.

Gracias a mi abuelita Mina, por darme tanta fuerza, protegerme y alentarme a seguir mis sueños, aunque esos me alejaron creo que en el fondo nos unió aún más; también me gustaría agradecer a mis tíos Carlos, Mario, Pascuali y mi Madrina Mirta por estar conmigo cuando más lo necesite, a mis Primos Susana y Emilio por ser prácticamente mis hermanos mayores y por creer en mí.

Gracias Gary, contigo todo tiene más sentido, espero que el destino siga a nuestro favor, quiero de todo corazón aceptar ese desafío y enfrentar nuestra profesión juntos, porque eso es lo que más amo de ti, tú convicción a formar un mundo mejor.

Dios, muchas gracias por tantas bendiciones, por cada persona que pusiste en mi camino durante estos 6 años, a Linda Keye (By welcoming me into your home and taking care of me during my stay in Minnesota, I will always remember you) a Sara Rosales por enseñarme a ser maestra y elegirme como su Amity.

Finalmente, me gustaría plasmar aquí mis deseos por seguir creciendo académicamente, yo quiero mejorar el sistema educacional Chileno, quiero ayudar a formar una mejor sociedad, más justa e inclusiva y nunca quiero olvidar las convicciones que hoy me llevaron a ser Profesora de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Evelyn Nicole Neira Parra

DEDICATORIA

En primer lugar, doy gracias a Dios por guiarme durante este proceso, por fortalecerme cada día y mantener mis pasos para llegar a la meta.

También quiero agradecer y dedicar esta tesis a mis padres que estuvieron siempre dándome palabras de aliento y animándome cuando lo necesitaba, a mis hermanos que tuvieron que soportar el estrés junto conmigo y a todas aquellas personas que hicieron este camino más grato y liviano.

Gracias a todos los que en un momento me motivaron a seguir a delante sin perder el rumbo.

*“Motivación no es tener ánimos,
motivación es tener motivos”.*

Camila Rojas Gutiérrez

DEDICATORIA

En primer lugar a mi padres Elsa y Moisés, que han estado siempre apoyándome en las decisiones que he tomado durante mi carrera, especialmente a mi madre que jamás ha dejado de creer en mí, a mis dos hermanas Alicia y Carolina, pilares fundamentales para seguir este camino, agradezco cada consejo que me han brindado.

A mis profesores, los primero modelos que me inspiraron a tomar esta decisión de elegir esta profesión, por ser grandes maestros.

A mis amigos, compañeros y toda aquella persona que formo parte de este proceso.

Y por último a nuestra querida profesora guía, Alejandra Nocetti por su apoyo incondicional, su gran espíritu y amor por lo que hace, muchísimas gracias.

“No te rindas que la vida es eso, continuar el viaje, perseguir tus sueños, destrabar el tiempo, correr los escombros y destapar el cielo...” Mario Benedetti

Daniela Patricia Salazar Ramos

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer a la Profesora Alejandra Nocetti De La Barra por aceptar trabajar con nosotros y siempre estar atenta a nuestras consultas, gracias por cada vez que se reunió con el grupo, por creer en nuestras idea, por cada consejo y por todo el cariño que siempre nos demostró.

También queremos agradecer a cada profesor que contribuyo a nuestra formación académica, desde el área de las ciencias y la educación, pero sobre todo queremos dar las gracias a los auxiliares de la facultad de Educación y a los tíos de la biblioteca, mención honrosa para el tío de la “sala tesista” por aguantarnos durante tantas jornadas de trabajo.

Finalmente conjuntamente queremos agradecer a nuestras familias por apoyarnos durante nuestra carrera y a Dios por bendecir nuestra vida siempre.

Autores.

ÍNDICE

RESUMEN	16
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN.....	21
PROBLEMATIZACIÓN	22
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	26
1.2.1 Pregunta problema	26
1.3 OBJETIVOS	26
1.3.1 Objetivo general	26
1.3.2 Objetivos Específicos	26
1.3.3 Hipótesis de la investigación	27
1.4 DEFINICIÓN DE LA VARIABLE	27
1.4.1 Definición nominal	27
1.4.2 Definición operacional	28
1.5 JUSTIFICACIÓN	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	30
2.1 FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL.....	31
2.1.1 Visión sobre la formación inicial docente (FID) desde la perspectiva de la reflexión docente.	31
2.1.2 Políticas públicas sobre profesores principiantes	35
2.1.3 Conocimiento sobre la inserción laboral.	38
2.2 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE REFLEXIÓN DOCENTE	40
2.2.1 Pensamiento reflexivo en la perspectiva de Dewey.	40
2.2.2 Práctica reflexiva según perspectiva de Shön.	43
2.2.3 Práctica reflexiva según perspectiva de Perrenoud.	46
2.3 REFLEXIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	48
2.3.1 Marco conceptual	48

2.3.2 Reflexión y desarrollo profesional	50
2.3.3 Niveles de Reflexión	52
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	54
3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
3.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	56
3.3 SUJETOS DE ESTUDIO	56
3.4 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	58
3.5 PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
4.1 RESULTADOS	62
4.1.1 FORMACIÓN EN REFLEXIÓN.....	62
4.1.2 NOCIÓN DE REFLEXIÓN DOCENTE	62
4.1.3 MOMENTOS DE LA REFLEXIÓN DOCENTE	63
4.1.4 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DURANTE LA PLANIFICACIÓN.....	64
4.1.5 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DURANTE LA CLASE....	65
4.1.6 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DESPUES DE LA CLASE	66
4.1.7 DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN	66
4.2.1 DIMENSIÓN: CREENCIAS SOBRE LA REFLEXIÓN	67
4.2.2 DIMENSIÓN AFECTIVA HACIA LA REFLEXIÓN.....	69
4.2.3 DIMENSIÓN: CONDUCTAS HACIA LA REFLEXIÓN.....	72
4.3 TIPO DE ACTITUD HACIA LA REFLEXIÓN DOCENTE	74
4.4 TIPO DE ACTITUD A LA REFLEXIÓN SEGÚN GÉNERO	75
4.5 TIPO DE ACTITUD HACIA LA REFLEXIÓN SEGÚN FORMACIÓN EN REFLEXIÓN DOCENTE.....	76
4.7 TIPO DE ACTITUD A LA REFLEXIÓN SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA EDUCATIVA.....	76
4.8 TIPO DE DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN SEGÚN AÑOS DE EJERCICIO LABORAL DE PROFESORES PRINCIPIANTES.....	77
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	78
5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	79
6.1 CONCLUSIONES.....	87

6.2 PROYECCIONES.....	90
6.3 LIMITACIONES.....	91
ANEXOS	103
ANEXO 1	104
ANEXO 2	108

TABLAS Y GRÁFICOS

Gráfico N°1 Noción de reflexión docente de profesores principiantes	63
Gráfico N°2 Momentos de la clase en que los profesores reflexionan	64
Gráfico N° 3 Contenido de la reflexión durante la planificación	65
Gráfico N°4 Contenido de la reflexión durante la clase	65
Gráfico N°5 Contenido de la reflexión después de la clase	66
Gráfico N°6 Tipo de actitud hacia la reflexión docente	75
Gráfico N°7 Tipo de actitud hacia la reflexión según género	75
Gráfico N° 8 Actitud hacia la reflexión docente según formación en reflexión	76
Gráfico N°9 Tipo de actitud hacia la reflexión según dependencia educativa	77
Gráfico 10 Actitud hacia la reflexión docente según años de ejercicio laboral de profesores principiantes	77

Tabla N° 1 Enunciados sobre dimensión de creencias positivas	67
Tabla N° 2 Estadísticos descriptivos dimensión sobre creencias positivas	67
Tabla N° 3 Enunciados dimensión sobre creencias negativas	68
Tabla N° 4 Estadísticos descriptivos dimensión sobre creencias negativas	68
Tabla N° 5 Enunciados dimensión afectiva positiva	70
Tabla N° 6 Estadísticos descriptivos dimensión afectiva positiva	70
Tabla N°7 Enunciados sobre dimensión afectiva negativa	71
Tabla N°8 Estadísticos descriptivos sobre dimensión afectiva negativa	71
Tabla N° 9 Enunciados sobre dimensión conductual positiva	72
Tabla N° 10 Estadísticos descriptivos sobre dimensión conductual	72
Tabla N° 11 Enunciados sobre dimensión conductual negativa	73
Tabla N° 12 Estadísticos descriptivos sobre dimensión conductual negativa	74

RESUMEN

La política pública establece que la formación de profesores debe orientarse al desarrollo de profesionales críticos y reflexivos, que apoyen los procesos de innovación en las escuelas. En esta perspectiva, las instituciones formadoras se esfuerzan por incorporar en los planes de estudios experiencias de reflexión, pero pareciera que no se logra dicho perfil. Además, no se ha investigado suficientemente el impacto que tiene dichas iniciativas y entonces, surge el interés por describir la actitud hacia la reflexión docente de profesores principiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales formados en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Se desarrolló un estudio descriptivo con un diseño no experimental transaccional, seleccionándose una muestra de profesores principiantes mediante un muestreo no probabilístico, deliberativo-intencional. A fin medir la variable en estudio, se utilizó un cuestionario tipo likert que contempla las dimensiones de la actitud hacia la reflexión docente y además, describe la noción de reflexión, tipo y el contenido de la reflexión de los profesores.

Los resultados muestran que los profesores reconocen formación en reflexión docente, ya sea a través de experiencia con portafolio, vídeos u otros. Pese a esto, muestran una actitud indiferente hacia ella. Además, conciben la reflexión docente como un proceso de autoevaluación que se produce habitualmente después de la clase y que no contempla implicancias políticas de su actuar. Por consiguiente, se evidencia una noción de reflexión con un carácter instrumental, a

pesar que valoran la reflexión como un mecanismo de mejoramiento de la acción profesional.

INTRODUCCIÓN

La educación es un ente transformador, cuya finalidad debe estar enfocada en proporcionar una educación de alta calidad para contribuir al desarrollo de la sociedad. Por ello, las políticas públicas impulsadas por el Estado deben fomentar el mejoramiento del sistema educativo y los resultados de este.

Uno de los componentes que permiten el mejoramiento de la educación es contar con profesores dotados de una sólida formación en el campo disciplinar, con una marcada vocación docente y dispuesta a innovar para atender a los requerimientos educativos de los estudiantes. Es en esta perspectiva, la literatura evidencia la importancia de desarrollar la habilidad para reflexionar sobre la propia acción profesional. Además, se asocia la práctica reflexiva a la disposición al cambio y al mejoramiento del trabajo del profesor. Por su parte, la política pública en materia de educación, promueve la reflexión docente como un mecanismo de desarrollo profesional presente en documentos que orientan la formación y ejercicio docente.

Es en este contexto, que surgió el interés por realizar un estudio descriptivo sobre la actitud hacia la reflexión, respecto a la propia práctica docente en profesores principiantes, egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

En el marco de esta investigación se concibe la actitud hacia la reflexión docente como una disposición interna que contempla dimensiones: cognitivas, afectivas y conductuales. Además, se explora la caracterización de la noción de reflexión que

experimentan los docentes frente a su propia acción profesional y se describe el tipo de reflexión que habitualmente experimentan, ya sea antes, durante y después de la reflexión.

El informe de investigación, se ha organizado en torno a los siguientes apartados:

Capítulo I Planteamiento del problema: Se exponen aspectos teóricos y contextuales, con lo cual se formulan los objetivos del estudio, también se presentan la interrogante y justificación de la investigación.

Capítulo II Marco Teórico Referencial: Corresponde a las bases teóricas de la investigación, en las que se incluye la formación e inserción profesional, la visión de formación inicial docente desde una perspectiva reflexiva, las políticas públicas sobre profesores principiantes y conocimiento sobre la inserción laboral. Además, se detallan los enfoques teóricos sobre reflexión docente y se presenta un marco conceptual referido a la reflexión y desarrollo profesional, considerando los niveles de reflexión docente.

Capítulo III Marco Metodológico: Se establece el enfoque del estudio, describiendo el tipo y diseño de este, la población, técnicas de muestreo y plan de análisis de los datos.

Capítulo IV Resultados de la Investigación: Se presentan los resultados conforme al estudio, a través de tablas e ilustraciones en función de los objetivos de la investigación.

Capítulo V Discusión de los Resultados: Corresponde al análisis de los resultados y su comparación con otros planteamientos teóricos o resultados de investigaciones resientes en el campo sobre reflexión docente.

Capítulo VI Conclusiones, Proyecciones y Limitaciones: Se presenta la respuesta a la interrogante de la investigación, en función a los resultados obtenidos, además de mencionar las proyecciones del estudio, seguido por las limitaciones del mismo.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

PROBLEMATIZACIÓN

Países como Singapur, Corea del sur y Finlandia, cuentan con sistemas educativos exitosos que coinciden fundamentalmente en un aspecto, consideran a los profesores como la pieza clave para obtener buenos resultados, así como una alta valoración de los educadores en la sociedad (Cabezas, 2011).

En el caso de Finlandia la formación del profesorado debe incluir una preparación para analizar la situación como un investigador, generar conclusiones y establecer decisiones para cambiar algo en una situación dada (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009).

Contrario a lo que ocurre en Finlandia, en Chile, existe una visión técnica del rol docente tal como lo afirma Núñez (2001), es decir, se asocia la figura del educador a un técnico que se limita a ejecutar planes y propuestas educativas, el que no participa activamente de su diseño y por consiguiente no es concebido como un profesional reflexivo, crítico, capaz de generar transformaciones sociales y culturales a través de su acción profesional (Arrau, 2003).

Ferrada y Villena (2010) refuerzan esta idea, mencionando que la formación inicial de profesores y sistemas de evaluación dan cuenta de una mixtura, predominando una acción docente de carácter instrumental, lo cual explica la existencia de enfoques restrictivos orientados al desarrollo de un profesional carente de actitudes que le permitan ofrecer respuesta a las políticas educativas.

En el contexto anterior, es necesaria la transformación de esta concepción del docente- con carácter técnico- lo cual exige subrayar la importancia de promover la formación y el desarrollo de profesionales reflexivos. En este sentido cobra importancia la reflexión sistemática, ya sea de modo individual y/o en conjunto con los pares profesionales (Nocetti, 2016). Lo anterior no solo mejoraría la manera de como el profesor enseña, sino que también conduciría a una nueva concepción del profesional de la educación que se caracteriza por problematizar su trabajo y buscar nuevas respuestas que atiendan a las necesidades educativas (Arrau, 2003).

Lo anterior, evidencia la importancia de estimular el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento crítico y reflexivo (Perrenoud, 2004; Imbernon, 1998; Contreras, 1997). De este modo, se va reiterando el reconocimiento de un proceso de formación de profesores entendido como un proceso complejo y dinámico; el cual debería incorporar como una de sus finalidades la formación de un profesional reflexivo (Ángulo, Barquín y Pérez, 1999).

Así, se observa que la mayoría de las instituciones formadoras proponen la formación de un docente caracterizado por ser reflexivo y autónomo, capaz de aprender y reaprender sus competencias profesionales (Chacón, 2008a). A nivel nacional, el tema de la formación docente en reflexión queda de manifiesto en la formulación de estándares para la formación de profesores, los que incluyen la reflexión como una de las habilidades que debe desarrollar el futuro profesor. Más recientemente, se evidencia el interés por mejorar las condiciones de desarrollo profesional- en la etapa del inicio de la carrera-. Así, a través de Ley N°20.903 (2016) se establece un “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” que propone

el componente reflexivo como base de los procesos de retroalimentación, tanto individual como colectiva, que se fomentarán en los docentes principiantes.

En materia de desarrollo profesional de los profesores, la política pública reconoce que la calidad del profesorado depende de diversos factores, entre ellos la formación inicial; pero igualmente importante es la estructura de la carrera docente y la formación continua que se les otorgue. Esto resulta relevante porque está comprobado que un factor que influye en el aprendizaje es la calidad del profesor. En este sentido, pareciera que la experiencia de reflexión durante la formación y en la etapa de su inserción en el campo educativo resultan claves para su actuación docente (Sanders y Rivers, 1996; Villegas-Reimers, 2003, citado por Enseña Chile, 2015a).

Investigaciones recientes ponen en evidencia que los profesores principiantes enfrentan variadas situaciones no contempladas en la formación inicial, que aparecen solamente en la situación real de ejercicio docente y en esta perspectiva, la reflexión como medio que sustenta el cambio resulta clave en la formación y el desarrollo profesional (Ávalos, 2009; C. Marcelo, 1991; Veenman, 1984, citado por Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas, 2015). Además, es importante reconocer que los profesores al inicio de la carrera enfrentan situaciones muchas veces contradictorias, que evidencian una desarticulación entre la teoría que se enseña en la universidad y el conocimiento que exige la práctica de la enseñanza en el escenario escolar.

No obstante lo anterior, las instituciones universitarias se comprometen con la formación de un profesor autónomo, reflexivo y crítico, pero dicho perfil no se logra totalmente (Gorichon et al., 2015). Tal situación podría explicarse por la falta de

planes de mejoramiento a largo plazo. Por el contrario, la formación de profesores continúa dando respuesta a requerimientos inmediatos y no un proceso continuo que prepare para el futuro desde una perspectiva crítica reflexiva (Contreras y Villalobos, 2010).

La revisión de la literatura y la investigación reciente muestran la importancia de proveer a los futuros profesores una formación orientada al desarrollo del pensamiento reflexivo y también, al desarrollo de una actitud positiva hacia el cuestionamiento de la propia acción profesional, para lograr mejorar la propia práctica en función de los requerimientos de los estudiantes y su contexto (Nocetti, 2016). Así, los docentes no solo deben comprender la importancia de la reflexión, sino también incorporarla a su práctica profesional habitual, transformándolo en un factor de cambio en la comunidad escolar. En síntesis, se debería formar profesores reflexivos, es decir, profesionales capaces de cuestionarse, aprender de la experiencia, mejorando e innovando en su acción profesional (Perrenoud, 2004).

Dados los antecedentes anteriores, y considerando que existe escasa investigación con respecto a la actitud de los profesores principiantes hacia reflexión docente, surge como interés desarrollar un estudio sobre dicha actitud en los profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Pregunta problema

¿Cuál es la actitud hacia la reflexión docente de profesores principiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales formados en la Universidad Católica de la Santísima Concepción?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Describir la actitud hacia la reflexión docente de profesores principiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales formados en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar la noción de reflexión, el tipo de reflexión y su contenido en profesores principiantes.
2. Analizar las creencias sobre la reflexión docente en los profesores principiantes
3. Caracterizar la disposición afectiva hacia la reflexión docente en profesores principiantes
4. Caracterizar las acciones relacionadas con la reflexión en profesores principiantes.

1.3.3 Hipótesis de la investigación

Cabe señalar, que se desestimó la formulación de una hipótesis para este estudio debido a que se adhiere a la idea de algunos autores que plantean que la formulación de hipótesis exige la existencia de dos o más variables (Bisquerra, 2014). Además, de acuerdo con Sampieri (2010), se estima que no todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis. El hecho de que se formule o no hipótesis depende de un factor esencial: el alcance inicial del estudio. Las investigaciones cuantitativas que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento definen que su alcance será correlacional o explicativo, o bien las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho.

1.4 DEFINICIÓN DE LA VARIABLE

1.4.1 Definición nominal

Actitud hacia la reflexión docente

En este estudio la actitud será entendida de acuerdo a, Molla, Gómez y Quintanilla (2006) como una predisposición aprendida para responder favorable o desfavorablemente a un objeto o clase de objeto. Por su parte Ibáñez (2012) define la actitud como una “Predisposición interna del individuo, que contempla las dimensiones: Afectiva, cognitivo y conductual”.

Así, la actitud hacia la reflexión docente se entenderá como la predisposición – favorable o desfavorable- para poner en cuestionamiento las creencias pedagógicas/didácticas y la propia acción profesional. Es importante subrayar que

la actitud no se mide directamente y por lo tanto, se deducirá a partir de las creencias, la disposición afectiva y las conductas que declaran los profesores principiantes referidas a su acción profesional.

1.4.2 Definición operacional

Actitud hacia la reflexión docente

En esta investigación, la actitud hacia la reflexión docente se operacionalizó entorno a tres dimensiones: Creencias, disposición afectiva, y conductas vinculadas al cuestionamiento de la acción profesional, lo que constituye la base del cuestionario tipo Likert que se utilizó para medir la variable del estudio (Ver anexo). A partir de los resultados de la aplicación de este cuestionario se describirá el tipo de reflexión docente que predomina en los profesores principiantes, ya sea positiva, negativa o indiferente.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Los profesores enfrentan situaciones pedagógicas complejas que en ocasiones los desmotivan, como es el caso de los docentes principiantes que en su etapa de inserción laboral enfrentan una realidad institucional que se contradice, en varios aspectos, a lo aprendido en la formación inicial (Esteve, 2006). Esto subraya la importancia de desarrollar la habilidad reflexiva en los futuros profesores, a fin de que aquello que no aprendieron en la institución formadora, la adquieran producto del aprendizaje en la práctica (Chacón, 2006), proceso que exige una actitud positiva hacia el cuestionamiento de la propia acción profesional. En este sentido, la investigación realizada aportó información valiosa acerca de la actitud que

evidencian los profesionales de la educación en sus primeros años de ejercicio hacia el cuestionamiento de su propia acción profesional.

Por su parte, Marcelo (2007) reconoce que el proceso de inserción tiene una importancia trascendental en la configuración de la identidad del educador, es decir, convertirse en un profesor, ya sea un principiante frustrado o adaptativo. En este contexto, el autor plantea que los procesos de reflexión fortalecen la identidad profesional y por lo tanto, la formación universitaria debería dar oportunidades para tener experiencia de carácter reflexiva. Esto coincide con Perrenoud (2004), quien destaca la importancia de enseñar a reflexionar a los estudiantes de pedagogías sobre sus prácticas, pues así los profesionales podrían asumir responsabilidades políticas y éticas para desenvolverse frente a situaciones complejas de la tarea educativa, reiterándose la importancia de los resultados de esta investigación.

En la perspectiva anterior, los resultados del estudio mostraron hasta qué punto el programa de formación de profesores logra el desarrollo de una actitud positiva hacia el cuestionamiento o el examen de la propia acción profesional, reforzando la identidad del profesor en su etapa inicial de la carrera docente. Es así que los resultados podrían servir de base para incorporar cambios en el plan de formación de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, con el fin de fortalecer las habilidades docentes basado en una experiencia reflexiva que impulsa una comprensión más profunda y comprensiva del proceso educativo, reconociendo factores sociales, culturales y políticos (Carr y Kemmis, 1988, citado por Prieto, 2004)

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL

2.1.1 Visión sobre la formación inicial docente (FID) desde la perspectiva de la reflexión docente.

En la mayoría de los países occidentales, los sistemas escolares se encuentran ante exigencias, expectativas y desafíos sin precedentes. Esta situación repercute con más fuerza en el personal escolar y más en concreto, en los profesores (as) (Tardif, 2004). Chile, a lo largo de su historia ha conseguido importantes logros en materia educativa, implementando diversas reformas: cobertura, alta inversión en infraestructura, equipamiento y programas focalizados, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan, por esto la Educación Pública se ha visto especialmente reducida y fragilizada (MINEDUC, 2014).

En Chile, en el contexto de formación y desarrollo de los profesores un desafío es mejorar el estatus de estos. El desarrollo de un sistema de educación equitativo y de calidad se ha posicionado en la agenda política actual, cada vez con mayor fuerza, como un tema absolutamente prioritario. Es indudable que el logro de este objetivo está íntimamente relacionado con la calidad profesional de los profesores y profesoras que enseñan en nuestras aulas (MINEDUC, 2012).

El Ministerio de Educación, reconoce la profesión docente como una actividad de carácter profesional, cuya formación es entregada a las universidades (Johnson, 2010), lo que no quiere decir, que este se desligue de la formación, muy por el contrario, es él quien proporciona a las facultades y escuelas de educación del país, ya sea públicas o privadas, orientaciones claras sobre los contenidos

disciplinarios y pedagógicos que debe saber un docente en formación, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión. De esta forma, se elaboró un informe por parte de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (2005), donde se plantean documentos relativos al desempeño profesional y la formación de profesores, como es el Marco para la Buena Enseñanza (2008) y los Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación media, (MINEDUC, 2012) . Otro referente importante acerca de la formación inicial de profesores en Chile es el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores (Johnson, 2010).

En el año 2011 se origina el Programa para el Fomento de la Calidad de la Formación Inicial, lo que pone en evidencia una vez más la preocupación por mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores. Este programa apunta a impactar en forma sistémica la institucionalidad de la formación inicial de profesores, contemplando tres componentes: 1) elaboración de estándares que permiten medir el desempeño del profesor o profesora al finalizar sus años de formación inicial y evaluar la calidad de su desempeño. 2) evaluación de los resultados de la formación a través de un conjunto de pruebas- denominada prueba INICIA- y. 3) una estrategia de apoyo a las instituciones que operarán bajo fórmulas de Convenios de Desempeño, en que recursos del Estado se destinarán prioritariamente a: fortalecimiento y renovación de plantas en facultades y escuelas de educación; implementación de nuevos currículos de formación que consideren las orientaciones curriculares provistas por el propio Ministerio; renovación y fortalecimiento de las prácticas profesionales y en torno a éstas, el

establecimiento de relaciones sistemáticas de cooperación con escuelas, colegios y universidades (MINEDUC, 2015)

Con respecto, a documentos que hablan sobre la acción profesional docente, destaca el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), este contiene cuatro dominios que consideran, el ciclo que conforma el proceso educativo, la planificación, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje, la evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El MBE es un apoyo en la práctica docente, pero también expone las responsabilidades profesionales de los profesores (dominio D), porque no solo debe existir apoyo en su labor docente, sino que, también se necesita de su voluntad y compromiso.

Dentro de las responsabilidades profesionales mencionadas en el apartado anterior, encontramos elementos como reflexión consciente y sistemática sobre la labor docente, además, en el mismo dominio se menciona la reflexión colectiva necesaria entre los profesores.

En el año 2010 se elaboraron los estándares para egresados de carreras de pedagogía en Educación media, cuyo objetivo es ser orientaciones para instituciones formadoras de docentes, con respecto a conocimientos y habilidades fundamentales para el ejercicio de la enseñanza y también como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados, antes de iniciar su desempeño profesional (MINEDUC, 2012).

Los estándares establecen dimensiones observables en el desempeño de un futuro profesor (a); también permite evaluar el desempeño de un profesor (a) respecto a niveles determinados y sobre todo los docentes en su formación, deben desarrollar una reflexión crítica y una labor investigativa que les permita constantemente retroalimentar su gestión educativa (Gonzales, 2009).

Otra de las iniciativas del Ministerio de educación para mejorar la formación y práctica docente, fue el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores (PFFID), el cual, fue implementado en el año 1997 con el fin de ser ejecutado en 5 años (MINEDUC,1997) , este consistió en dos componentes básicos, el primero referido a reforzar los centros de formación de profesores, además se consideraron las actualizaciones de las mallas curriculares y fueron incluidas diversas actividades de índole reflexivo; como por ejemplo la implementación de prácticas progresivas que tienden a desarrollar habilidades reflexivas en los estudiantes de pedagogía, para así entender la carrera docente como un constante proceso de mejoramiento (Nocetti, 2016) .La segunda categoría se refiere a aumentar el ingreso de estudiantes destacados a la carreras pedagógicas, por medio de becas y selección de estudiantes.

Si bien, los programas impulsados por el Estado y las ideas de diversos autores comparten ciertos principios básicos, respecto a la formación de profesionales bajo un carácter reflexivo, es primordial que esta relación se mantenga, pues, una buena experiencia en reflexión depende de la visión de educación que tenga cada programa de formación docente Avalos (2001) , pero esto no es suficiente, ya que la práctica docente es fundamental, sobre todo en los primeros años, es así como

Marcelo (2009) citado por Enseña Chile (2015), afirma que los profesores, independientemente de la calidad de su programa de formación inicial, deben desarrollar otros aprendizajes sobre docencia y estos solo se adquieren por medio de la práctica. Por esto, se entiende que el primer año de ejercicio laboral de un docente es un periodo de fuerte aprendizaje, para así mejorar su acción profesional futura.

2.1.2 Políticas públicas sobre profesores principiantes

La crisis en la educación chilena, lleva años en el centro del debate público y político, para abordarlo se requiere de la implementación de políticas públicas serias (Beyer et al., 2010), las cuales estimulen sobre todo la profesión docente, pues la evidencia avala que en países, donde las reformas educacionales han sido exitosas, es porque estas, centraron su interés en la formación inicial y el fortalecimiento de la profesión docente (Navarro y Verdisco, 1999 citado por Avalos, 2004).

Los profesores, durante su etapa inicial se ven enfrentados a múltiples tareas, desde estudiantes diversos, dominar el currículum referente a su disciplina y por supuesto enseñar (Valli, 1992, citado por Enseña Chile 2015b); paradójicamente, este no es el problema más importante, Marcelo (2009), afirma que los mayores desafíos son la dificultad en transferir los aprendizajes adquiridos en su formación inicial y la falta de comprensión integral de la enseñanza.

Uno -de varios- requerimientos que demanda el fortalecimiento de la profesión docente, en los primeros años es el desarrollo de profesionales reflexivos, pues,

solo la acción reflexiva constituye un proceso de solución lógica y racional de problemas presentes en el aula (Zeichner, 1993) y solo así es posible mejorar el sistema educativo del país.

Según Beyer et al. (2010) el impacto de un profesor reflexivo es trascendental en los resultados académicos de los estudiantes, en cualquier momento de su desarrollo escolar, es así como, un estudio realizado por Bravo et al(2008) citado Beyer et al(2010), encontró que este tipo de profesor, puede lograr que sus alumnos de cuarto básico; evaluados en el sistema de medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) obtengan un puntaje mayor que un profesor calificado como insatisfactorio, es así ,como el fortalecimiento y apoyo hacia los docentes y sobre todo a aquellos principiantes, asegura una exitosa carrera profesional de estos (Rockoff, 2004, citado por Enseña Chile, 2015a) y sobre todo en el éxito de los estudiantes.

Con respecto a las políticas públicas nacionales, en el año 2005 se formó un panel de expertos para una educación de calidad, cuyo objetivo fue elaborar una propuesta de inducción docente y así en el año 2010, la comisión publicó un documento con propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno (Ortúzar, Flores, Milesi, Müller y Ayala, 2011).

Es por ello, que dentro del marco de las reformas educacionales, en abril de 2015 se presentó un Proyecto de Ley N°20.903 (2016) que menciona un “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” (Enseña Chile, 2015b), el cual, está constituido

por un programa de inducción de profesores en sus primeros años, para asegurar una óptima inserción en la comunidad escolar.

Según la Ley N°20.903 (2016) el sistema de desarrollo profesional docente, incluye un lineamiento para los establecimientos educacionales, para mejorar la labor de sus docentes. Es dentro del artículo 18 A donde se expresa que desde el primer año de ejercicio, se buscará fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica por medio de un proceso de inducción al ejercicio profesional docente. Es por ello que en este artículo se da lugar a la reflexión propia y colectiva.

En otro artículo (18 G) relacionado con el sistema que compete al desarrollo inicial docente, el que considera una inducción, que consiste en un proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional, para un aprendizaje, en la práctica; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa.

Es en este último artículo se define el concepto de docente principiante, que corresponde a aquel que cuenta con un título profesional de profesor(a) o educador(a), que no haya ejercido en un lapso inferior a uno o dos años, conforme a esto, se entiende que la inducción es un derecho que tendrán los docentes principiantes. Este proceso deberá iniciarse dentro del primer año de su ejercicio laboral y tendrá una duración de diez meses, requiriendo la dedicación semanal exclusiva de un docente denominado "mentor". Finalmente el equipo directivo del establecimiento educacional, en conjunto con el mentor, efectuarán

recomendaciones respecto al desempeño del docente principiante, durante este proceso.

Lo anterior se enmarca dentro de la nueva Reforma Educacional (2014), la cual el MINEDUC, a partir del año 2014, implementa en todos los niveles de la enseñanza, y aborda transformaciones tanto en el orden estructural como en los ámbitos de la gestión educativa y del quehacer propiamente pedagógico, con un foco especial en el fortalecimiento de la educación pública, la formación de profesores y el acompañamiento, por medio de tutorías a profesores principiantes, como pilar del sistema educativo nacional.

2.1.3 Conocimiento sobre la inserción laboral.

La inserción laboral docente, ha estado sujeta a una serie de reformas, que buscan hacer más eficaces las funciones mediante modificaciones en la gestión (Sisto, 2012), por esto es que ha sido abordada en múltiples estudios, nacionales e internacionales, donde un alto porcentaje de estos definen la etapa de inserción al mundo laboral, como una más en el desarrollo profesional.

Esta etapa, tiene características propias, las cuales cambian en el transcurso de la adquisición de conocimientos de la disciplina pedagógica y del contexto en el cual el docente se desenvuelve (Solís; Núñez; Contreras; Vásquez; Ritterhausen, 2016).

Otros autores sostienen que la etapa de inserción laboral, es un periodo de cambio entre la formación y la vida laboral. A pesar de lo dicho anteriormente, todas las investigaciones coinciden en que el profesor principiante durante sus

primeros años de ejercicio, se enfrenta a algunas dificultades en el establecimiento (Solís et al., 2016).

Ayala (2014) plantea que, cuando la FID no contextualiza las situaciones reales en el aula, interfiere negativamente en la inserción del docente principiante. Ahora bien el desempeño del profesor está orientado a cumplir estándares y a la vez mejorar los resultados establecidos por las políticas gubernamentales (Sisto, 2011; Thomas y Davies, 2005; Wittmann, 2008; Citado por, Sisto, 2012)

Respecto de la inserción laboral, según plantea Ayala, un 79% de los titulados de carreras de pedagogía, se ha insertado laboralmente en establecimientos de educación básica o media, de este porcentaje solo un 11.2% abandona el sistema educativo.

Vonk, (1996), citado por González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) plantea cuatro modelos para la inserción profesional, estos son, en primer lugar “el natural” donde el profesor ingresa al sistema en el cual prueba sus competencias a través de resultados; luego se encuentra el “collegial model”, donde el principiante es acompañado informalmente por un docente; después está el “mandatory competency model” en este modelo hay un profesor guía que transfiere las competencias básicas al principiante; y por último el “Formalized mentor protegee model”, donde el profesor novel es acompañado en su fase inicial para una mejor inducción dentro del establecimiento.

En base a lo dicho anteriormente por Vonk (1996), citado por Gonzales (2005) en su cuarto modelo de inserción, es que el gobierno ha implementado el *Sistema de*

Desarrollo Profesional Docente, correspondiente a la Ley N° 20.903, el cual busca facilitar la inserción del profesor novel en la comunidad educativa (Veas, 2016). Es por ello que el (MINEDUC, 2016) plantea que la importancia de la inducción o inserción de los profesores, radica en que esta promueve la identidad profesional y capacidades reflexivas, además de permitir el desarrollo de redes de trabajo en el establecimiento al que el nuevo docente ingresa.

2.2 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE REFLEXIÓN DOCENTE

2.2.1 Pensamiento reflexivo en la perspectiva de Dewey.

John Dewey, es uno de los representantes de la pedagogía norteamericana con mayor influencia en la educación contemporánea, ya que aportó al desarrollo del progresismo pedagógico (Domingo y Gómez, 2014). Además, se destaca su aporte a la concepción de la “escuela activa”. Dewey, apostó a la creación de nuevas formas de convivencia, donde se potenciará una sociedad democrática y justa, así forjó las bases del pensamiento pedagógico por medio de un enfoque pragmático de la educación, lo que desafió las filosofías tradicionales (Serrano, 2005).

En el contexto de este estudio, cabe destacar la concepción teórica del pensamiento reflexivo, reconociendo la experiencia como la fase iniciadora para el pensamiento, pues es la función principal de la inteligencia. Dewey (1989) concibe al ser humano, como un organismo activo, que se desarrolla por la interacción con sus pares y con su entorno, por tanto, el concede a la experiencia el valor principal de su teoría de conocimiento. Así mismo, este autor concibe el pensamiento reflexivo como una reestructuración de la experiencia que da sentido,

capacidad para dirigir y organizar nuevas ideas en el futuro (Domingo y Gómez, 2014), también es un “logro” del individuo, aquello que fundamenta las propias creencias y producciones (Serrano, 2005).

Para Dewey, el pensamiento reflexivo, no es un acto abstracto e individual, es la búsqueda de acciones inteligentes y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos, entonces, tienen doble efecto, ya que es personal y comunitaria (Serrano, 2011). Dewey, en palabras sencillas lo define como “El tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”, es decir, constituye un proceso más amplio que el de la solución lógica de los problemas.

A este psicólogo americano se le atribuye una influencia en el pragmatismo pedagógico mundial, para él la educación es una continua reestructuración de la experiencia, sus ideas son fundadas bajo el principio máximo de la educación por la acción. Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje que son: La experiencia, Datos para la reflexión, Ideas y Fijación de lo aprendido (Domingo y Gómez, 2014).

Según este pragmatista, solo cuando una idea se ha llevado a cabo en la práctica, puede empezarse el proceso reflexivo, cabe señalar, que para ejecutarlo, la enseñanza y el aprendizaje no pueden ser métodos “cerrados y envasados” (Domingo y Gómez, 2014), es necesario contextualizar metodologías didácticas referidas a cada situación, pues, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos, es un cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, empleando el pensamiento reflexivo como una solución lógica, racional y activa de los problemas (Zeichner, 1993).

En el contexto de esta investigación, es importante reconocer la importancia de que los profesores evidencien cierto desarrollo del pensamiento reflexivo, dado que de acuerdo a los planteamientos anteriores sería un factor clave en los procesos educativos. Sin embargo, la investigación desarrollada a nivel de la formación inicial docente evidencia un escaso desarrollo del pensamiento reflexivo en los futuros profesores. Esto sin duda se desprende de un enfoque formativo que privilegia la reproducción de las prácticas, en lugar de estimular el pensamiento crítico y la indagación.

Resultados de investigaciones, en el ámbito chileno, muestran que los estudiantes durante la formación inicial continúan replicando en los centros escolares prácticas aprendidas en la universidad y asistiendo a clases que no estimulan el pensamiento reflexivo. Por lo tanto, se puede deducir que la formación de los profesores se caracteriza por una escasa criticidad (Molina, 2008; Prieto, 2008).

Por ende, los docentes principiantes en gran medida no tendrían las herramientas necesarias para estimular esta habilidad en sus estudiantes. Sin embargo, también hay experiencias que muestran que en algunas instituciones universitarias se desarrollan experiencias para estimular la reflexión docente (Chacón y González, 2008b).

2.2.2 Práctica reflexiva según perspectiva de Shön.

Otro de los autores que hacen alusión a la reflexión es Donald Schön, un filósofo y profesor del Instituto de Tecnología de Massachusetts, Boston, quien vincula la teoría y la práctica bajo la perspectiva del aprendizaje del profesional reflexivo. Este autor considera que el verdadero profesional es aquel que sabe enfrentar dificultades que surgen en la práctica y además, se construye profesionalmente a partir de situaciones problemáticas (Domingo y Gómez, 2014).

Para Schön, la reflexión está conformada por un conocimiento analítico y una propuesta orientada a la acción. Por lo que el conocimiento teórico pasa a ser considerado como un instrumento de procesos reflexivos, que ocurren sólo cuando la teoría se integra de forma significativa, sobreponiéndose en los esquemas de los pensamientos más globales (Domingo y Gómez, 2014). Para el autor, el pensamiento práctico reflexivo está compuesto por tres elementos (Schön, 1992), los cuales se mencionan a continuación: Conocimiento *en* la acción - Reflexión *en* y *durante* la acción - Reflexión *sobre* la acción y sobre la *reflexión en la acción*.

En primer lugar, el Conocimiento en la Acción corresponde al componente cognitivo, encargado de orientar el saber hacer del profesional y que surge de situaciones en que el conocimiento disponible no permite resolver problemas que se enfrentan en medio de la acción profesional. Es una acumulación de conocimientos implícitos que acompañan al profesional que ejerce su acción y que se va construyendo en base a la experiencia que es reflexionada (Schön, 1992).

El segundo componente denominado Reflexión *en y durante* la acción, consiste en un proceso, en el cual los profesionales reflexionan acerca de su propia acción a partir de una situación problema, generando un nuevo conocimiento desde lo vivenciado. Este proceso reflexivo, tiene un carácter inmediato ante estas acciones, sin embargo, no implica que esta acción sea sistemática y no racional, ya que, en respuesta a estas situaciones se idean nuevas acciones, comprobando nuevos enfoques y verificando la comprensión de lo acontecido (Schön, 1992, citado por, Domingo y Gómez, 2014). Según Schön cualquier profesional al enfrentar una situación inesperada en su actuar, tiende a reflexionar sobre los fundamentos que subyacen a esa situación, y al hacer esto, llegaría a nuevas comprensiones de sus acciones y las modificaría, tal como lo menciona en sus libros *The Reflective Practitioner* y *Educating the Reflective Practitioner* (Tagle, 2011).

Schön (1992) postula la fase final denominada Reflexión *sobre* la acción y sobre la *reflexión en la acción*, efectuada a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que ha acompañado a la acción (Domingo y Gómez, 2014) denominada reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, Schön explica que esta fase es el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, el cual en su interacción con la situación, forma un diseño flexible de enfoque progresivo que experimente y conduce de forma continua, donde el conocimiento será un instrumento de evaluación, análisis y construcción de la intervención pasada, por

consiguiente este conocimiento es esencial en el proceso de formación del profesional práctico.

Finalmente es importante plantear, en el contexto de esta investigación que este tipo de reflexión debería predominar en los profesores principiantes, dado que se asocia al aprendizaje que se desprende de la experiencia profesional. No obstante lo anterior, se puede comprender que esto no sea lo distintivo porque los profesores actualmente enfrentan escenarios con múltiples factores obstaculizadores de la reflexión (Nocetti, 2016).

2.2.3 Práctica reflexiva según perspectiva de Perrenoud.

Para comprender las Prácticas Reflexivas, es importante considerar la contribución que hace el doctor en Sociología Philippe Perrenoud, quien plantea que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende, sin una capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Es decir, un docente luego de realizar una acción, reflexiona en base a sus resultados de forma analítica y crítica, con la finalidad de mejorar su desempeño profesional (Perrenoud, 2004). Sin embargo, también, plantea que cuando se lleva a cabo la acción pedagógica, resulta complejo realizar la práctica reflexiva en el momento de la intervención en el aula, debido a la demanda de tiempo que se debe cumplir.

Reflexionar durante la acción, consiste en cuestionar los sucesos que pueden ocurrir en el aula, evaluar riesgos y tomar precauciones, lo que permite el cuestionamiento de la enseñanza, para así mejorarla, al tener en cuenta los factores antes mencionados se puede hablar de práctica reflexionada (Perrenoud, 2004). La capacidad reflexiva de un docente lo potencia a desarrollar la habilidad de enjuiciar su labor de forma autónoma y analítica, generando un aprendizaje en base a su experiencia como educador en los centros educativos (Perrenoud, 2004). Así es que, la reflexión puede ser retrospectiva y prospectiva logrando un vínculo entre el pasado y futuro (Perrenoud, 2004).

La reflexión retrospectiva permite llevar a cabo la acción y transformarla para que sirvan en otras situaciones; la prospectiva permite la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo (Rodríguez, 2013). Por otra parte,

Perrenoud (2004) plantea que, cuando en el ejercicio docente surgen imprevistos inesperados, la reflexión no necesariamente origina conocimientos que se pueden volver a utilizar en otras situaciones. De ahí que una práctica reflexiva supone una postura, forma de identidad, o un hábito, donde la realidad se considera según la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano, ya sea en situaciones de crisis o de fracaso.

Coherente con lo anterior, Perrenoud promueve la práctica reflexiva como parte de la acción de los profesionales de la educación, ya que sin ésta el profesional no tiene la autonomía para tomar decisiones y tampoco, se hace responsable de la acción educativa como tal. Por consiguiente, insiste en la necesidad de definir sobre qué se va a reflexionar y cómo hacerlo, dependiendo de la especificidad de cada profesión, en este caso en la educación (Perrenoud, 2004).

Con respecto, a la reflexión sobre la acción, cabe mencionar, que esta toma la propia acción como objeto de reflexión, para compararla con lo que ocurriría si lo hiciéramos de otra manera o como lo habría hecho otra persona, ya sea para explicarlo o criticarlo. (Perrenoud, 2004). St. Arnaud (1992), citado por Perrenoud (2005), plantea que, la reflexión sobre la acción que ocurre de manera espiral aumenta la eficacia profesional de los practicantes, pero este aumento disminuye a medida que avanza la experiencia. Este tipo de reflexión nos permite anticipar y preparar al practicante, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis (Perrenoud, 2004).

Por otra parte, al concientizarnos sobre las situaciones pedagógicas, sin una presión urgente de respuesta, se logra entender de mejor manera la práctica

(Camacho, 2005), la reflexión sobre la acción permite relacionar la práctica docente con el contexto y las posibles maneras de mejorar la acción profesional.

Perrenoud (2004) afirma que la reflexión se ha transformado en una forma de identidad profesional. Cardona (2013), plantea que Perrenoud defiende la idea de que el profesor debe actuar desde una situación en la que no dispone de conocimientos anteriores para la solución a los problemas que surgen en su práctica, por lo que debe elaborar una solución sobre la acción.

2.3 REFLEXIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.3.1 Marco conceptual

La profesionalización docente, es un proceso que comienza con la formación inicial y continua en el ejercicio de la profesión, sustentada en un saber que vincula la práctica con lo teórico y cuestiona los paradigmas de formación tradicional, al evidenciar la importancia del contacto con el medio de ejercicio profesional desde las primeras etapas (Correa, Cividini, Fuentealba y Boeri, 2013).

Respecto a lo anterior, el concepto de profesionalización docente, se tiende a pensar en perfeccionamiento, pero este debería ser más bien una consecuencia directa y no su verdadero objetivo (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012). En la actualidad, esta definición se basa en una función que promueve al docente como constructor de la profesión, a través del fortalecimiento de sus conocimientos adquiridos en sus experiencias y oportunidades, que le permiten ampliar su visión y con ello poder decidir e influenciar el cambio educacional (Ávalos, 2000: 4, citado por Marcelo y Vaillant, 2011).

Entonces, una parte de la profesionalización, corresponde al desarrollo profesional que se define como un proceso que puede ser individual o colectivo, cuyo contexto corresponde al colegio donde ocurre y que va más allá de una etapa de adquisición de conocimientos, ya que implica la adaptación a los cambios con la finalidad de modificar las actividades instruccionales, con ello promover el cambio de actitud en los docentes y así mejorar el rendimiento de los estudiantes (Heideman, 1990:4, citado por Marcelo y Vaillant, 2011).

Otra definición de desarrollo profesional, expresa que es un proceso por el que los profesores actúan como agentes de cambio por sí mismos o con otros, por lo que renuevan y actualizan sus conocimientos, habilidades e inteligencia emocional. Esto incluye todas las experiencias de aprendizaje espontáneas y aquellas estructuradas, que afectan directa e indirectamente en beneficio de la comunidad educativa, además de contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación en el aula, a través de las etapas que conforman su vida docente (Day, 1999, citado por Marcelo y Vaillant 2011).

2.3.2 Reflexión y desarrollo profesional

Actualmente, en cuanto a la profesionalización docente, se da énfasis a la reflexión, ya que es considerada un factor de influencia positiva sobre los procesos de desarrollo profesional (Yost, 2006 citado de Correa, et al., 2013). Debido a esto es que varios autores, plantean que la reflexión docente tiene un efecto de carácter positivo en el desarrollo profesional.

Respecto a lo anterior Muñoz y Garay (2015), expresan que la reflexión docente permite replantearse la finalidad de enseñar, además de adquirir los procedimientos y fundamentos, que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para llevarlos a cabo en la práctica.

Por otro lado, un estudio basado en el contenido y el nivel de reflexiones (descriptivo, interpretativo y crítico), en cual se obtuvieron resultados que indican que la reflexión puede ayudar a los profesores frente a situaciones de incertidumbre, inestabilidad, y conflictos que surgen en diversos contextos. Por lo que, algunos docentes modificaron sus métodos de enseñanza y creencias, debido a que lograron comprender mejor las situaciones relacionadas con la enseñanza, mediante las reflexiones interpretativas y críticas (Chi, 2010 citado por Muñoz y Garay, 2015).

Otra de las investigaciones, menciona que la reflexión puede ser percibida como un “proceso de compromiso con la enseñanza, que brinda la oportunidad de un

análisis crítico y una evaluación continua, con el fin de mejorar las prácticas educativas” (Black & Plowright, 2010: 246, citado por Muñoz y Garay, 2015).

En cuanto a los descubrimientos teóricos y empíricos obtenidos de una investigación enfocada en la prácticas reflexivas colectivas que se desarrollan en espacios cotidianos como estrategia de desarrollo profesional, los resultados evidenciaron, que la reflexión es el punto de partida de la actualización, profundización e incorporación de los conocimientos profesionales, además permite su desarrollo en contextos de interacción (Erazo, 2009).

Continuando con lo anterior, un estudio realizado por Pruzzo (2005) enfocado en la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos de los estudiantes y los docentes, como base para el cambio educativo el que se generó a partir de una investigación sobre formación docente, donde se evidenció que la reflexión genera procesos de crítica, en el cual el profesor logra comprender su propia práctica, interpretar los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que pueden distorsionarla.

Algunos autores como Van Manen (1977) han relacionado la reflexión con el desarrollo profesional, él sugirió un modo jerárquico de niveles de reflexividad, donde se vincula la reflexión con el desarrollo profesional. Es así que el autor presenta tres niveles distintos que pueden corresponderse al menos teóricamente, hacia el crecimiento de los profesores(as) desde principiantes a expertos (Domingo y Gómez 2014).

2.3.3 Niveles de Reflexión

Para hablar sobre niveles de reflexión, nos referiremos al autor Van Manen (1977) quien establece una jerarquía para su comprensión, basándose en la teoría del interés de Habermas, él propone tres niveles. Si lo situamos en el ámbito educativo se puede establecer que la práctica reflexiva presenta estos niveles, que corresponden al crecimiento del docente, es decir, desde principiante hasta experto, en donde el primero sería el más básico y el tercero experto. (Nocetti, 2016; Domingo y Gómez 2014).

El primer nivel propuesto por este autor, llamado reflexión basada en la racionalidad técnica, en el cual el profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, con el propósito de alcanzar fines dados. Chacón (2008), añade que en éste se manifiesta la sobrevaloración de la opinión de los docentes asesores, se observa además, que no se problematiza en el aula, ni en la comunidad escolar, sólo interesa reflexionar sobre las variables y condiciones de la enseñanza (Nocetti, 2016).

El segundo nivel, llamado reflexión basada en la racionalidad práctica, se caracteriza por la descripción y análisis de las acciones desplegadas en la práctica. Se explicita la intencionalidad que orienta la enseñanza y se aprecian los alcances, además de las consecuencias de determinadas estrategias, del curriculum, etc. (Domingo y Gómez, 2014). La reflexión práctica, se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos, además es

primordial realizar la acción considerando el valor de los fines educativos (Angulo et al., 1999)

Y por último el tercer nivel que corresponde a una reflexión basada en la racionalidad crítica, abarca el análisis e interpretación de las acciones de enseñanza y aprendizaje, descubriendo las razones y fundamentos teóricos que guían la acción. Se manifiesta la confrontación entre lo que se hace y las motivaciones implicadas con el objeto de introducir mejoras en las prácticas, además alude a consideraciones éticas, análisis ético-político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales (Domingo y Gómez, 2014). En este Nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad (Ángulo, et al., 1999).

Es importante destacar que para Van Manen, es fundamental que los profesionales logren el tercer nivel, el cual es basado en la racionalidad crítica, así también, cabe señalar que los niveles de reflexión no son estáticos, sino por el contrario, dinámicos y cambiantes (Domingo y Gómez, 2014).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque paradigmático cuantitativo, el cual se caracteriza por utilizar el método cuantitativo perteneciente al positivismo lógico (Sandín, 2003; Serrano, 2011). Según Serrano (2011), la finalidad de estas investigaciones es buscar hechos o fenómenos sociales sin prestar atención a la subjetividad de los individuos.

Con respecto al paradigma cuantitativo, Bisquerra (2014) afirma que en este enfoque la realidad se subentiende como única y fragmentable debido a que esta se entrega y reduce a un tipo de variable. Debido a esto, la relación entre investigador y realidad estudiados son independientes entre sí, implicando la utilización de los métodos y técnicas cuantitativas.

Por su parte, autores como Serrano (2011) señala que en este tipo de investigación se utiliza una medición controlada y específica en la cual los objetivos se encuentran fuera de los datos, es decir, no se fundamenta la realidad, sino que se orientan en la comprobación de ellos, dándole un carácter reduccionista e hipotético deductivo.

La investigación fue de carácter cuantitativo dado que no se centró en aspectos subjetivos de la experiencia de los profesores principiantes, sino que se focalizó en describir la actitud hacia la reflexión sobre su propia práctica docente. Subyace a lo anterior una concepción de la realidad fragmentada y formada por variables que son estudiadas mediante metodología de carácter cuantitativo.

3.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

De acuerdo al objetivo del estudio se llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva, de acuerdo a Moreno (1987), este tipo de investigación se caracteriza por la ausencia de intervención del investigador, es decir se limita a describir las variables en estudio tal como se presentan en la realidad. Así un estudio descriptivo no tiene como objetivo establecer la relación entre variables, sino que solo las mide, para poder describirlas en los términos deseados (Sampieri, Collado y Lucio, 1996).

En particular, este estudio fue de tipo descriptivo, ya que el interés fue describir las dimensiones de la actitud hacia la reflexión docente en profesores principiantes, sin el propósito de establecer una relación entre esta y otras variables descritas en los sujetos que participaron de la investigación.

En relación al diseño de investigación, fue de tipo no experimental transeccional descriptivo (Hernández, Fernández, Baptista, 1994). Esto significa que se midió la variable actitud en los profesores principiantes en un solo momento y sin el propósito de observar su variación a lo largo del tiempo. En otras palabras, no existió manipulación de variables y tampoco se establecieron relaciones causales entre ellas (Salkind, 2012; Salinero, 2004).

3.3 SUJETOS DE ESTUDIO

La población estaba constituida por un total de 126 egresados de la carrera de Pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias naturales pertenecientes a las promociones 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011.

Respecto de la muestra, esta quedó conformada por 47 profesores principiantes de los cuales un 80.9 % corresponde a mujeres y un 19.1% a hombres; cuyas edades fluctuaron entre 23 a 32 años, con una media de 26.40 y una desviación estándar de 1.952. Los profesores encuestados cumplen su labor en distintas provincias de Chile como Concepción, Biobío, Ñuble, Arauco, y Santiago; cumpliendo entre 11 y 41 horas de trabajo semanal, y con experiencia laboral de 0 a 5 años.

Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- ✓ Profesor de Educación Media en Biología y Ciencias Naturales egresado de la Universidad Católica de la Santísima concepción.
- ✓ El profesor tiene entre 0 (2 a 12 meses) y 5 años de ejercicio profesional.
- ✓ Profesor que trabaja en sistema público o privado de la región del Bío Bío, en las siguientes provincias: Concepción, Ñuble, Arauco, Bío Bío, Región Metropolitana, provincia de Santiago y otros.

En cuanto a la selección de los sujetos, se trabajó con un muestreo no probabilístico, es decir, no se cumplió con el criterio de equiprobabilidad, ya que, los profesores no tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos (Vieytes, 2004). Según lo planteado por Bisquerra (2014) este procedimiento de selección de la muestra es de tipo informal, ya que su elección no depende de la probabilidad, sino que de las circunstancias que permitan hacer el muestreo.

Para la determinación de la muestra, a partir de la población total (126) de profesores egresados de la carrera correspondiente las promoción desde el año 2006 al 2011, se seleccionó por conveniencia un número determinado de profesores de cada generación, siendo el total 47 profesores principiantes para el

estudio, es por esto que el procedimiento para la selección correspondió a un muestreo deliberativo o intencional, ya que se seleccionaron sujetos particulares relevantes para el estudio, a partir de criterios previamente establecidos (Bisquerra, 2014).

3.4 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Para medir la disposición de los profesores principiantes hacia la reflexión, se utilizó un cuestionario tipo Likert (Ver anexo 2). Este es un instrumento de medición compuesto por un conjunto de símbolos o valores numéricos contruidos de tal forma que puedan ser asignados por regla a los individuos (o a sus conductas) a quienes se aplica el cuestionario, indicándose la asignación por la posesión del individuo de cualquier aspecto que mida el cuestionario.

Específicamente, la escala utilizada es un método desarrollado por Likert, y se utiliza para medir niveles de disposición hacia un objeto, persona o idea. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicio ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos del cuestionario. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación con respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. En esta investigación se midió la actitud hacia la reflexión, incorporando ítems pertenecientes a dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. Además, considerando la dirección de una disposición se trabajó con ítem positivo y negativo, siendo un total de 26 ítems. Además, mediante preguntas abiertas y

cerradas se exploraron en el cuestionario preguntas referidas al significado de reflexión, dilemas docentes, momento en que reflexionan y contenido de la reflexión. (Ver anexo 1 y 2).

Respecto de la validación del instrumento, este correspondió a un juicio de experto que se desarrolló en un estudio anterior, en que se contó con la participación de siete formadores de profesores que jerarquizaron los ítems conforme representaban una disposición positiva y negativa hacia la reflexión docente. En cuanto a la confiabilidad, esta fue evaluada con el cálculo de alfa de cronbach, el que alcanzó un valor 0.82, lo que significa que el instrumento es altamente confiable, es decir, en mediciones sucesivas los valores que alcanzarían los sujetos que en ausencia de intervención- serían muy similares.

3.5 PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva, la cual corresponde a la organización, descripción y cálculo de una serie de características generales de un conjunto o distribución de puntajes (Salkind, 2012) y que tiene como objetivo descubrir un fenómeno, a partir de diversas acciones no excluyentes entre sí (Bisquerra, 2014).

El programa utilizado para el análisis de datos, fue SPSS 19, estas siglas corresponden a Statistical Package for Social Sciences, creado en 1968 por Norman H., Nie Hadlai Hull y Dale H. Bent. Este software se utiliza mayormente en el área de ciencias sociales, permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos muy complejos, generando desde sencillos gráficos de distribución y estadísticos descriptivos, hasta establecer relaciones de

dependencia e independencia, clasificaciones y proyecciones (manual SPSS). Este programa permite hacer un mejor uso de la información capturada en forma electrónica (Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010).

El procedimiento que se desarrolló para la recogida de datos fue:

1. Aplicación del cuestionario tipo Likert.
2. Codificación de respuestas en tabla excel, para realización de libro de datos.
3. Elaboración de matriz de datos, que “es una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujetos en diferentes variables” (Bisquerra, 2014).
4. Se ingresaron los datos directamente al programa SPSS 19, donde se depuraron los datos para prevenir y corregir errores (Bisquerra, 2014).
5. En base a la matriz de datos, se realizaron tablas de frecuencia para cada ítem del cuestionario, que constituyeron el diseño de tablas y gráficos de barra.
6. Con la finalidad de caracterizar la disposición hacia la reflexión, se otorgó un puntaje total mínimo y máximo de acuerdo a los 26 ítems, con el objetivo de asignar un puntaje a cada encuestado y así determinar su actitud (negativa, indiferente, positiva) hacia la reflexión.
7. Para finalizar, se construyó el capítulo de resultados con los datos estadísticos obtenidos, relacionados con los objetivos del estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos de la investigación, en primer lugar interesa caracterizar la formación en reflexión de los encuestados, luego presentar la noción que estos tienen respecto al significado de reflexión. Además se abordaran los momentos de ella –durante la planificación, durante la clase y después de la clase- considerando el contenido reflexivo que otorgan los profesores principiantes a cada momento.

Posteriormente se caracterizara la disposición (actitud) hacia la reflexión de los encuestados, describiendo el significado que estos le atribuyen, respecto a 3 dimensiones: creencias, disposición afectiva y conductas, siendo estos apartados organizados respecto a su intensidad, ya sean positivos o negativos.

Finalmente se analizará la actitud reflexiva de los profesores principiantes y se describirá su actitud hacia la reflexión en función de su género, formación en reflexión, los establecimientos donde se desempeñan y los años de ejercicio laboral.

4.1.1 FORMACIÓN EN REFLEXIÓN

Respecto de la formación docente bajo aspectos que desarrollen la reflexión en la universidad, se encontró que un 87% de los encuestados reconoció haber recibido formación en este ámbito y una minoría (13%) afirma no haber recibido formación en reflexión.

4.1.2 NOCIÓN DE REFLEXIÓN DOCENTE

En general, se observó que la noción de reflexión que la mayoría de los profesores encuestados advierte (72.30%), está definida como un análisis de fortalezas y debilidades de su quehacer pedagógico y solo un 10,6% de los principiantes asocia la reflexión con un proceso de toma de conciencia de las implicancias éticas y políticas de su acción docente (10,6%), finalmente solo un 2.1 % selecciono todas las opciones.

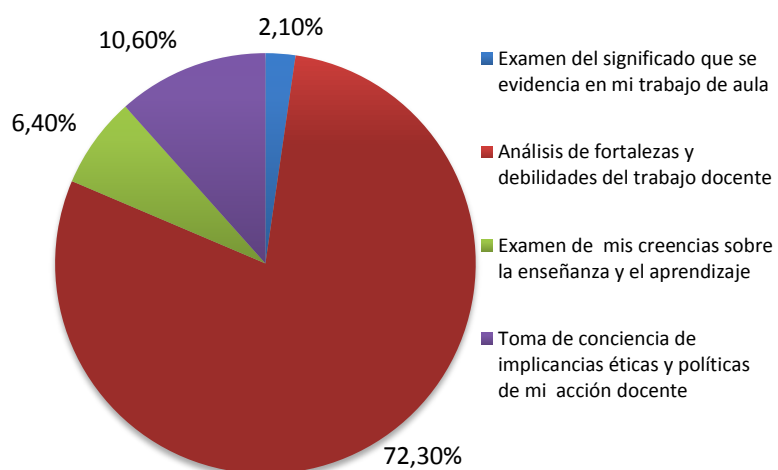


Gráfico N°1 Noción de reflexión docente de profesores principiantes

4.1.3 MOMENTOS DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

Además, en el estudio interesó indagar en que momentos los profesores principiantes reflexionan, considerando el contenido de ella por cada momento; al respecto se puede afirmar de acuerdo al gráfico N°2 que un 50% de los profesionales reflexionan después de la clase y una minoría lo hace durante la planificación (13%).

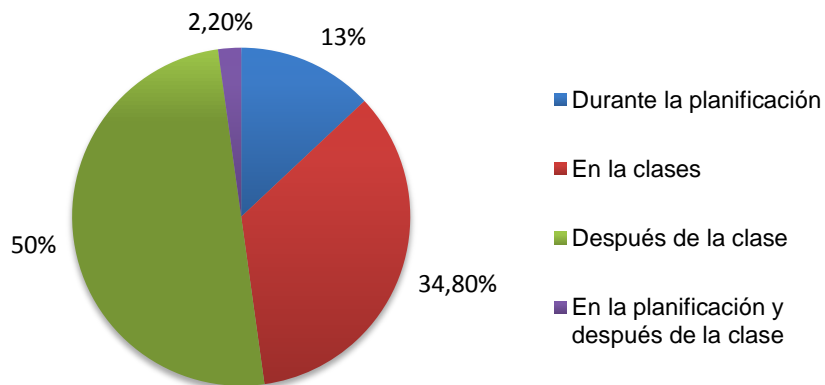


Gráfico N°2 Momentos de la clase en que los profesores reflexionan

4.1.4 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DURANTE LA PLANIFICACIÓN

Dado que en la investigación interesaba conocer sobre que reflexionan los profesores principiantes, en otras palabras el contenido de la reflexión (ver gráfico N° 3). Los encuestados reflexionan en mayor medida sobre los resultados de actividades durante la planificación (30,40 %), un 23,90% sobre las consecuencias de las creencias sobre la enseñanza y solo 4,30% considera el significado político en su acción profesional.

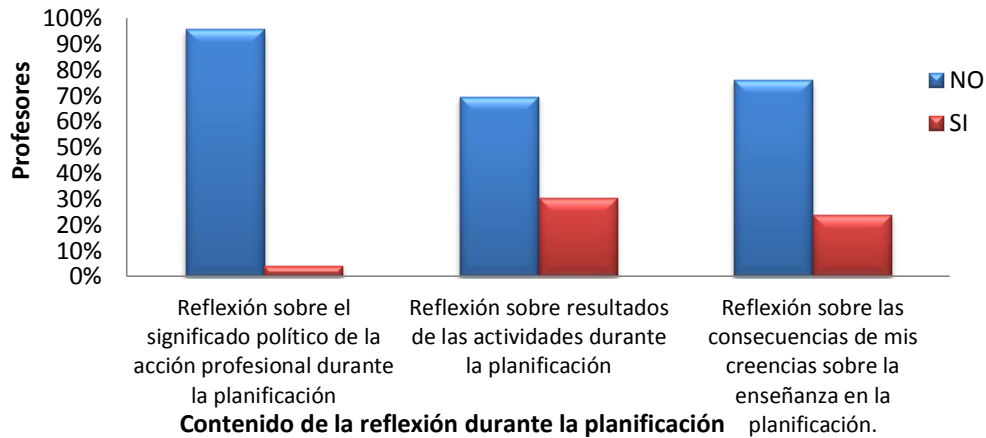
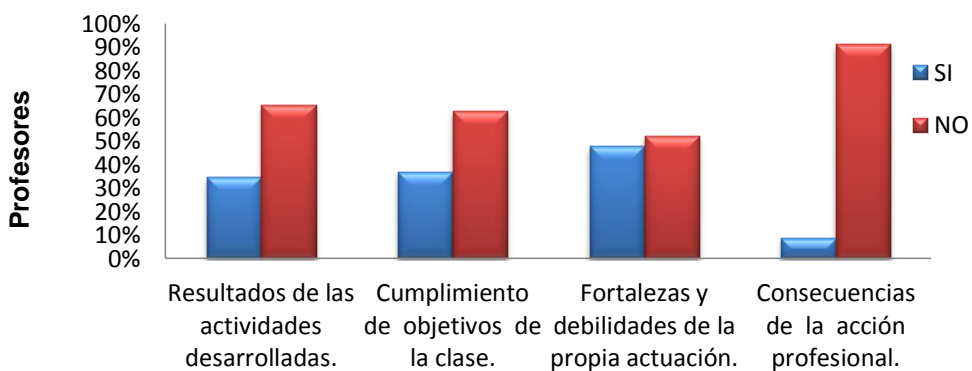


Gráfico N° 3 Contenido de la reflexión durante la planificación

4.1.5 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DURANTE LA CLASE

De acuerdo a lo declarado por los profesores principiantes según el contenido de la reflexión durante la clase, un 47,8 % dice realizar un análisis de las fortalezas y debilidades de su actuación docente, lo sigue un 37% que lo hace respecto al cumplimiento de los objetivos de la clase y un 34,80% sobre los resultados de las actividades desarrolladas, sin embargo solo 8,70% reflexiona sobre las consecuencias de la acción profesional.



Reflexión durante la clase

Gráfico N°4 Contenido de la reflexión durante la clase

4.2.6 CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE DESPUES DE LA CLASE

Respecto del contenido de reflexión que los profesores principiantes prefieren después de la clase, un 41,3% declara hacerlo respecto de los resultados de las actividades desarrolladas. Por otro lado, existe igual porcentaje (39,10%) para aquellos que reflexionan sobre el cumplimiento de objetivos de la clase, fortalezas y debilidades de la propia actuación y sobre las consecuencias de la acción profesional (Ver gráfico N°5).

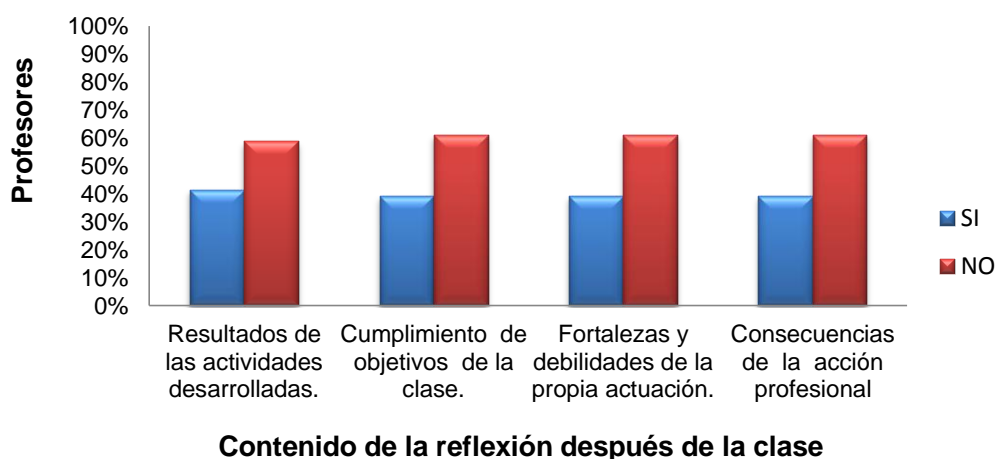


Gráfico N°5 Contenido de la reflexión después de la clase

4.1.7 DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN

Uno de los objetivos centrales del estudio fue describir la disposición hacia la reflexión, asumiendo que ésta es el resultado de las creencias, la disposición afectiva y la conducta referida a la actitud hacia la reflexión docente por parte de profesores principiantes. Por esta razón, se organizan los hallazgos conforme a las dimensiones de la variable. A fin de favorecer la organización y comprensión de los resultados, primero se presentarán los enunciados (positivos y negativos) y posteriormente, se analizarán los datos de cada dimensión.

4.2.1 DIMENSIÓN: CREENCIAS SOBRE LA REFLEXIÓN

4.2.1.1 Creencias positivas

En primer lugar, se presentan los enunciados positivos que forman parte de la dimensión cognitiva de la variable en estudio (ver tabla N°1), por otra parte, en la tabla N°2 se presentan los porcentajes de adhesión a los enunciados que forman parte de la dimensión cognitiva sobre la reflexión.

Tabla N° 1 Enunciados sobre dimensión de creencias positivas

E1	La reflexión docente mejora la acción profesional en el aula.
E14	Se debería contar con espacios institucionales para la reflexión permanente.
E16	Sé cómo desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.
E24	El análisis reflexivo debería ser parte del trabajo diario del docente.

Tabla N° 2 Estadísticos descriptivos dimensión sobre creencias positivas

Ítems / Porcentajes	p1	p14	p16	p24
Porcentaje MDS + DS	4,3%	4,3%	12,7%	4,3%
Porcentaje indeciso	0,0%	4,3%	29,8%	2,1%
Porcentaje MD+D	95,7%	91,4%	57,5%	93,6%

Fuente: Elaboración propia en base a 47 casos.

Descripción de datos

Respecto de las creencias que tienen los profesores principiantes referidas a la reflexión docente, cabe destacar que en general se aprecia una valoración positiva de la reflexión, así el 95.7% cree que ésta mejora la acción profesional, también,

un 93.6% afirma que la reflexión debe ser parte de su trabajo diario y finalmente, manifiestan que se debería contar con espacios institucionales (91.4%) para su desarrollo.

No obstante lo anterior, llama la atención que un bajo porcentaje de profesores principiantes encuestados reconoció que no sabe cómo desarrollar un análisis reflexivo de su trabajo docente (57,5%), lo que podría constituir un obstáculo para el desarrollo de la reflexión, a pesar de que se considera importante.

4.2.1.2 Creencias Negativas

A continuación, se presentan los enunciados negativos que forman parte de la dimensión cognitiva hacia reflexión (ver tabla N°3), posteriormente, en la tabla N°4 se dan a conocer los porcentajes de adhesión a estos.

Tabla N° 3 Enunciados dimensión sobre creencias negativas

E2.	No tengo suficiente tiempo para reflexionar durante mis horas de trabajo.
E11.	No requiero de mucha reflexión, ya que sé qué tengo que hacer.
E20.	Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación.
E22.	El fracaso es habitual en el establecimiento, minimizando su cuestionamiento.
E26.	No Encuentro los espacios formales para reflexionar con mis colegas

Tabla N° 4 Estadísticos descriptivos dimensión sobre creencias negativas

Ítems / Porcentajes	P2	P11	P20	P22	P26
Porcentaje MDS + DS	23,4%	80,8%	53,2%	65,2%	57.4%

Porcentaje indeciso	6,4%	14,9%	10,6%	19,6%	4.3%
Porcentaje MD+D	70.2%	4,3%	36,2%	15,2%	38.3%

Elaboración propia en base a 47 casos.

Descripción de datos

En el ámbito de las creencias negativas, cabe subrayar que, la mayoría de los profesores principiantes (70.2%) afirman que no dispone de tiempo suficiente para reflexionar durante su trabajo y tampoco creen que cuentan con espacios formales para ello (57.4%). Coherente con lo anterior manifiestan que es necesario contar con espacios institucionales para repensar el trabajo docente. Llama la atención que más de un tercio de los profesores dice que independiente de lo que ocurra en su aula continuará con su planificación. Lo anterior, denota que dicho profesional no tiene una disposición proclive a la reflexión durante la acción.

Por otra parte, un 4.3% de los docentes rechaza la idea de que no se requiera de reflexión para desarrollar su trabajo docente. De igual manera señalan que no creen que el fracaso reiterado en el establecimiento haya minimizado su cuestionamiento (15.2%).

4.2.2 DIMENSIÓN AFECTIVA HACIA LA REFLEXIÓN

4.2.2.1 Aspectos positivos

A continuación se presentan los enunciados positivos que constituyen esta dimensión (tabla N°5). De igual manera se presentan los enunciados de adhesión a dicha dimensión (ver tabla N°6).

Tabla N° 5 Enunciados dimensión afectiva positiva

E5.	Valoro cuestionar permanentemente lo que hago.
E8	Me agrada desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.
E19	Prefiero desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.

Tabla N° 6 Estadísticos descriptivos dimensión afectiva positiva

Ítems / Porcentajes	P5	P8	P19
Porcentaje MDS + DS	6,4%	2,1%	6,4%
Porcentaje indeciso	4,3%	10,6%	23,4%
Porcentaje MD+D	89,3%	87,2%	70,2%

Elaboración propia en base a 47 casos.

Descripción de datos

De acuerdo a esta dimensión, los profesores principiantes, en general señalan que tienen una valoración afectiva positiva hacia la reflexión docente. Referente a lo anterior se logra destacar que los encuestados, en un 70.2% prefieren desarrollar un análisis reflexivo de su quehacer docente, cuestionando permanentemente su trabajo (89.3%).

También se logra evidenciar que un alto porcentaje de los encuestados, dice que le agrada desarrollar un análisis reflexivo de su labor (87.2%).

4.2.2.2 Aspectos Negativos

Para obtener un análisis de los resultados, se presentan los enunciados negativos de esta dimensión, (ver tabla N°7), por otro lado en la tabla N°8 se mostraran los porcentajes de adhesión respecto a los enunciados pertenecientes a esta.

Tabla N°7 Enunciados sobre dimensión afectiva negativa

E3	Reflexionar permanentemente no me entusiasma tanto
E7	Las jornadas de reflexión docente del establecimiento se me hacen eternas.
E9	Se me hace difícil reflexionar durante la clase.
E15	Prefiero consolidar rutinas que cuestionar, permanentemente, lo que hago.

Tabla N°8 Estadísticos descriptivos sobre dimensión afectiva negativa

Ítems / Porcentajes	P3	P7	P9	P15
Porcentaje MDS + DS	76,6%	60,9%	44,7%	78,7%
Porcentaje indeciso	14,9%	15,2%	10,6%	8,5%
Porcentaje MD+D	8,5%	23,9%	44,7%	12,8%

Fuente: Elaboración propia en base a 47 casos.

Descripción de datos

En relación a los enunciados negativos de esta dimensión se destaca que, a los profesionales encuestados se les dificulta realizar un análisis reflexivo durante la clase (44.7%), respecto a las jornadas de reflexión un alto porcentaje de profesores principiantes considera que estas son extensas (23.9%). Ahora bien un

8.5% de los profesores afirma que reflexionar permanentemente no es de su agrado.

4.2.3 DIMENSIÓN: CONDUCTAS HACIA LA REFLEXIÓN

4.2.3.1 Conductas positivas

Para esta dimensión los enunciados positivos hacia la reflexión se presentaran en la tabla N°9. Posterior a esto en la tabla N°10 se analizaran los porcentajes de aprobación respecto a estos.

Tabla N° 9 Enunciados sobre dimensión conductual positiva

E10	Busco instancias para examinar mis prácticas docentes con mis colegas.
E12	Diariamente enfrento dilemas en mi trabajo docente.
E13	Problematizo mi trabajo de aula y busco cómo mejorar la enseñanza.
E18	Habitualmente me detengo en clases y pienso cómo mejorar en el momento.
E25	Pienso en las consecuencias sociales de mi trabajo docente.

Tabla N° 10 Estadísticos descriptivos sobre dimensión conductual

Ítems / Porcentajes	P10	P12	P13	P18	P25
Porcentaje MDS + DS	29,7%	17,1%	4,2%	10,7%	0,0%
Porcentaje indeciso	0,0%	4,3%	2,1%	27,7%	4,3%
Porcentaje MD+D	70,2%	78,7%	93,6%	61,7%	95,8%

Fuente: Elaboración en base a 47 casos.

Descripción de datos

En base a las conductas de los profesionales hacia la reflexión, se constata que el 93.6% de los encuestados afirman que logran problematizar su trabajo de aula, buscando cómo mejorarlo (93.6%). De igual manera un 95.8% de los profesores se preocupa de las consecuencias sociales, buscando instancias para examinar sus prácticas en colaboración con sus colegas (70.2%) y respecto a los dilemas un 78.7% reconoce que los enfrenta diariamente en su trabajo docente

4.2.3.2 Conductas negativas

Se exponen en la tabla N°11 los enunciados negativos de la dimensión Conductual. Por otra parte en la tabla N°12 se manifiesta el porcentaje de aceptación que tienen los encuestados hacia las conductas negativas.

Tabla N° 11 Enunciados sobre dimensión conductual negativa

E4	No examino habitualmente mis creencias sobre la enseñanza de la biología.
E6	No tiendo a analizar las implicancias políticas de mi trabajo docente.
E17	Resuelvo los problemas de la práctica aplicando el reglamento.
E20	Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación.
E23	No tiendo a cuestionarme cómo equidad educativa.

Tabla N° 12 Estadísticos descriptivos sobre dimensión conductual negativa

Ítems / Porcentajes	P4	P6	P17	P20	P23
Porcentaje MDS + DS	76,6%	51,0%	23,4%	53,2%	61,0%
Porcentaje indeciso	10,6%	27,7%	21,3%	10,6%	30,4%
Porcentaje MD+D	12,8%	21,2%	55,3%	36,2%	8,6%

Fuente: Elaboración en base a 47 casos

Descripción de datos

Finalmente en relación a la dimensión conductual negativa 55.3% dice resolverlo solo aplicando el reglamento, además un 36.2% solo cumple con la planificación no importando lo que ocurra en el aula, ni tampoco sobre las implicancias políticas de su labor (21.2%), denotando un bajo porcentaje con respecto a la reflexión de los profesores principiantes en esta dimensión.

4.3 TIPO DE ACTITUD HACIA LA REFLEXIÓN DOCENTE

Cabe reiterar que para calcular el puntaje de actitud a la reflexión, se sumaron los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones por los encuestados, siendo el puntaje ideal 130 puntos. Los resultados evidencian que en la muestra el puntaje menor fue de 80 puntos y el puntaje mayor fue de 114 puntos, siendo la media 95.91 y la desviación estándar 9.85

Por otra parte, respecto del tipo de actitud hacia la reflexión de los profesores principiantes, se observó que un 60 % de ellos manifiesta actitud de indiferencia

hacia la reflexión docente y un porcentaje menor de encuestados, evidencia una actitud positiva (40%), tal como se aprecia en el gráfico N°6.

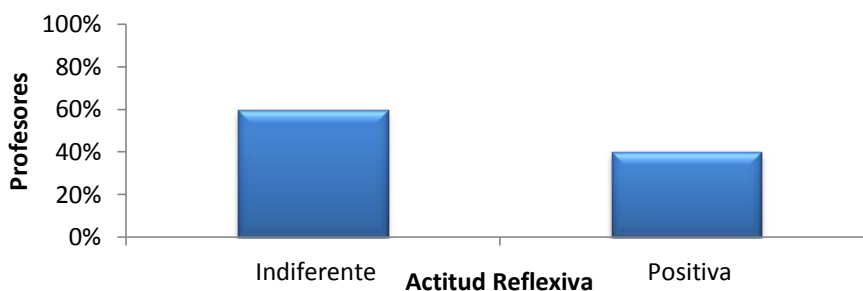


Gráfico N°6 Tipo de actitud hacia la reflexión docente

4.4 TIPO DE ACTITUD A LA REFLEXIÓN SEGÚN GÉNERO

En relación al género de los encuestados, los hombres presentan en su mayoría una actitud indiferente a la reflexión (77.8%), en cambio el porcentaje de mujeres que tienen una actitud positiva es mayor (44.4 %) que la de los hombres (22.2 %) (ver gráfico N°7).

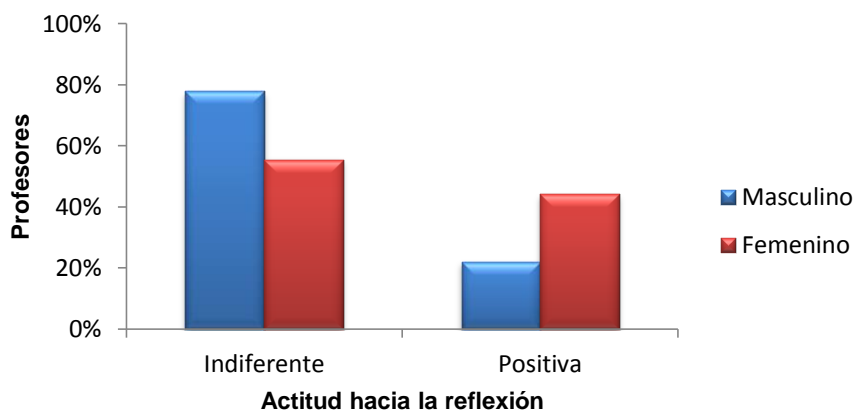


Gráfico N°7 Tipo de actitud hacia la reflexión según género

4.5 TIPO DE ACTITUD HACIA LA REFLEXIÓN SEGÚN FORMACIÓN EN REFLEXIÓN DOCENTE

Los profesores principiantes que manifestaron haber tenido formación en reflexión denotan una actitud positiva frente a la reflexión en un 41% en comparación a aquellos que dicen no haber tenido formación en este ámbito, no obstante en ambos casos el porcentaje de indiferencia es superior a un 50 % como se muestra en el grafico N°8

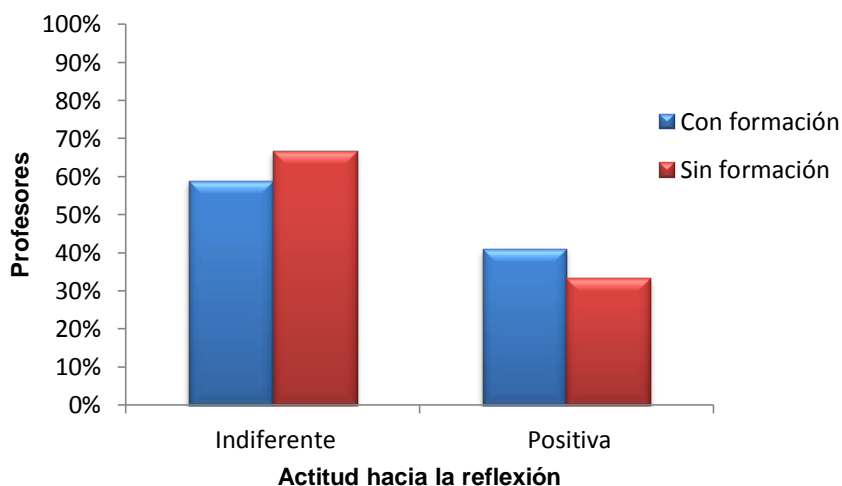


Gráfico N° 8 Actitud hacia la reflexión docente según formación en reflexión

4.7 TIPO DE ACTITUD A LA REFLEXIÓN SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA EDUCATIVA

En referencia al tipo de establecimiento donde ejercen los principiantes encuestados, estos muestran una actitud positiva del 100 % tanto en colegios del sistema municipalizado como administración delegada y educación superior, sin embargo, en dependencias particulares el porcentaje de esta actitud es 0% (ver Gráfico N°9).

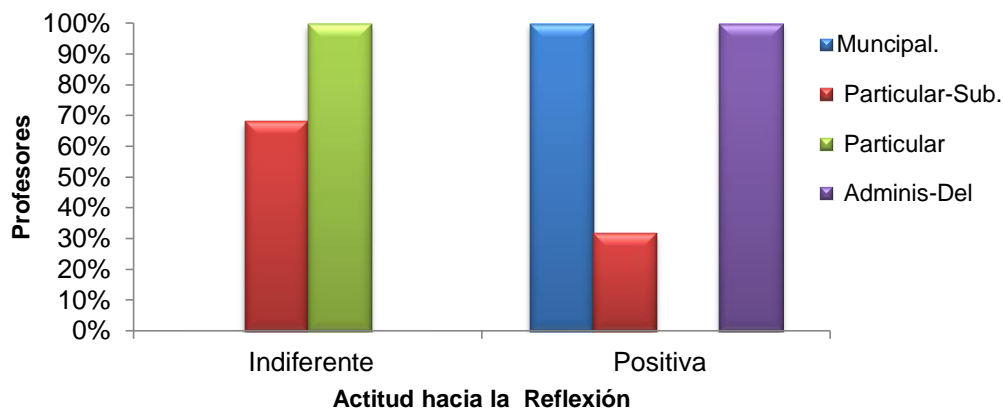


Gráfico N°9 Tipo de actitud hacia la reflexión según dependencia educativa

4.8 TIPO DE DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN SEGÚN AÑOS DE EJERCICIO LABORAL DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Como se aprecia en el gráfico N°10 los profesores que tienen 5 años de experiencia evidencian en su totalidad una disposición positiva a la reflexión (100%) no obstante a lo anterior cuando los docentes se encuentran en un rango menor de experiencia presentan en mayor medida una actitud de indiferencia, exceptuando a los profesores que tienen 0 años de experiencia.

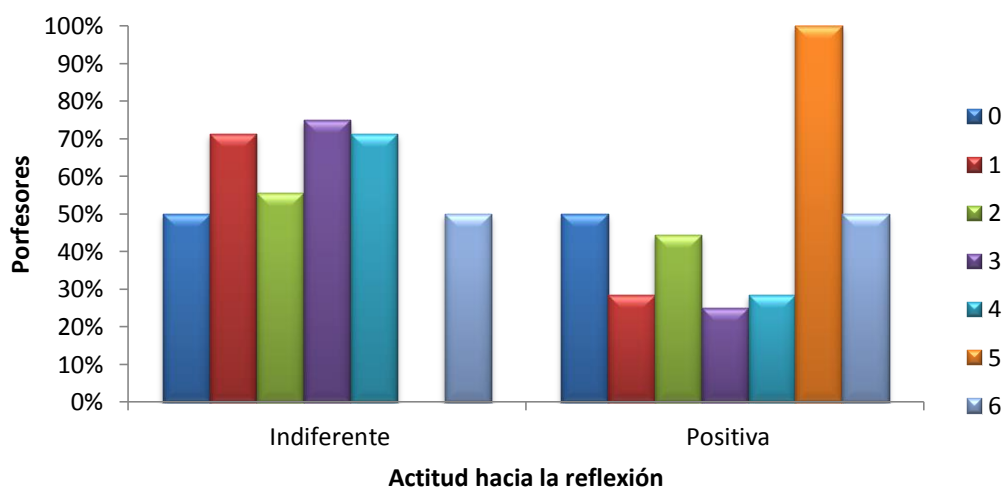


Gráfico 10 Actitud hacia la reflexión docente según años de ejercicio laboral de profesores principiantes

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del estudio muestran una situación contradictoria, dado que se observa que la mayoría de los profesores principiantes reconocen haber sido formados en reflexión, pero estos evidencian una actitud indiferencia hacia la reflexión docente. Lo anterior, concuerda con lo señalado por varios autores (Dewey, 1989; Perrenoud, 2004; Vicente Rodríguez 1999, citado por Tallaferro, 2006) quienes establecen la importancia de estimular, en los futuros profesores y en los profesores en servicio el pensamiento y la práctica reflexiva, de manera que puedan mejorar su quehacer docente. Por otra parte, los datos evidencian que a pesar de que algunos recibieron formación en reflexión, los obstáculos para desarrollar una actitud positiva hacia la reflexión son mayores (Nocetti, 2016), así se podría explicar la actitud de indiferencia que predominó en cerca de la mitad de los profesores principiantes de Biología y Ciencias Naturales que participaron del estudio.

Por otra parte, lo encontrado podría mostrar que la experiencia en las escuelas formadoras en materia de reflexión, no garantiza un profesional reflexivo, esta idea es apoyada por Tallaferro (2006), quien advierte que dado que no existe una articulación entre la teoría y la práctica, son escasas las experiencias formativas universitarias que consiguen articular esta relación satisfactoriamente, resultando en los profesores principiantes poco desarrollo de estas habilidades para la práctica real.

Con respecto a la noción sobre reflexión, los profesores encuestados dijeron que esta es un proceso de análisis de fortalezas y debilidades, lo que corresponde a un enfoque auto-evaluativo de la reflexión, ya que el docente cuestiona su actuación profesional conforme a ciertos estándares externos (Pavie, 2012). Esta definición evidencia una reflexión de bajo nivel conforme a la propuesta de Van Manen (1977) y además, coincide con otros estudios nacionales que menciona el carácter instrumental en la reflexión de los docentes (Nocetti, 2016).

Se reafirma de este modo que los profesores principiantes no logran sobrepasar una reflexión de carácter instrumental (Van Manen, 1977). En otras palabras, no son capaces de detenerse, observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar sus propias acciones, develando los supuestos que están a la base de sus propias acciones, tal como lo señala Chacón (2006). Por su parte, También es coherente con resultados de investigaciones nacionales donde se muestra que los profesores no realizan un examen del significado que está a la base de su acción docente y tampoco, reflexionan sobre las implicancias éticas y políticas de su trabajo, por lo tanto bajo este criterio, se plantea que el carácter instrumental es el que predomina en la experiencia de reflexión de los profesores en servicio (Cornejo, 2003; Candía, Contreras, Sepúlveda y Villarroel, 2016).

Otro de los aspectos de experiencia de reflexión de los profesores principiantes se refirió a los momentos –antes, durante y después de la acción- en que los profesores desarrollan un análisis reflexivo de su propia práctica. Al respecto, Domingo y Gómez (2014) describen que los profesionales de la educación debieran reflexionar sobre su acción profesional, mientras preparan su clase,

durante el desarrollo de éstas y después de la clase; además estos autores asocian cada uno de estos momentos de la reflexión con el tipo de reflexión propuesto por Schön (1992), el cual entiende la reflexión como una acción que se realiza, *en la acción - en y durante la acción - sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, no obstante en este estudio se encontró que la mayoría de los profesores principiantes reflexionan más habitualmente después las clases, es decir bajo la propuesta del autor, los docentes sólo reflexionan *sobre* la reflexión en la acción, por lo tanto el resto de los momentos no son considerados por ellos.

Respecto de lo anterior, se puede justificar, por lo propuesto por Perrenoud (2004) quien plantea que durante la acción pedagógica es difícil reflexionar, debido a que exige detenerse, observar y deliberar. Esto es así que durante el transcurso de la clase la mayoría de los profesores principiantes están preocupados por cumplir con su planificación y no se detienen a incorporar procesos reflexivos. Es interesante subrayar que profesores con más experiencia muestran más disposición a reflexionar durante la acción (Nocetti, 2016) y por lo tanto, se evidenciaría que el desarrollo profesional –adquirido por la experiencia– predispone a los profesores a la reflexión y probablemente a cambios durante el desarrollo de las clases.

Cabe subrayar que en esta investigación interesó abordar el tema de reflexión desde la perspectiva actitudinal, al considerar que ésta determinará una actuación de carácter reflexiva en el profesor (Cornejo y Fuentealba, 2008). Es por esto que se indagaron las distintas dimensiones que forman parte de la actitud hacia la reflexión, es decir, las creencias, la disposición afectiva y las acciones que

evidencian una inclinación o no hacia la reflexión. Respecto de la dimensión sobre las creencias, la mayoría de los encuestados reconoce la reflexión como un proceso que mejora la acción profesional y su trabajo diario, concordando con lo expuesto por autores como Schön, (1987) y Perrenoud (2004).

Perrenoud (2006) plantea que un profesional reflexivo es aquel que se caracteriza por pensar mientras está actuando, lo que le permite responder a las incertidumbres y complejidades propias del proceso educativo. Además, Villalobos y Cabrera (2009) manifiestan que cuando el docente reflexiona continuamente sobre su trabajo diario puede influir significativamente en sus prácticas y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional.

En relación a la dimensión afectiva, Korthagen (2010) menciona que el objetivo de la reflexión es que el profesor sea consciente de los indicios que lo guían durante la enseñanza, entre estos los que provienen del interior de la persona, es decir, las emociones y sentimientos que subyacen a la acción profesional. Esto concuerda con los resultados del estudio, que muestran que los profesores principiantes encuestados -en su mayoría- muestran preferencia y agrado por desarrollar un análisis reflexivo, pero también una minoría manifiesta la dificultad de realizar este tipo de actividad.

Por su parte, Prieto (2007) evidencia algunos factores que se asociarían a la incapacidad de reflexionar, entre ellos están: la falta de motivación profesional, el probable desconocimiento del proceso de reflexión en el mejoramiento de la enseñanza y/o el temor que puede existir para afrontar riesgos o ciertos elementos

del contexto de desempeño. Del mismo modo, Nocetti (2016) evidenció un conjunto de obstaculizadores de la reflexión en los estudiantes que se preparan para ser profesores que coinciden con el autor anterior, en el sentido, que una de las causas de la falta de reflexión sistemática es la de no saber cómo reflexionar y también, con factores institucionales como la cultura reproductora de la universidad y de la estandarización de la escuela, que reforzarían una disposición de indiferencia hacia la reflexión.

Los profesores principiantes encuestados reconocen que no encuentran espacios institucionales formales para reflexionar, lo que evidenciaría pocas oportunidades para reflexionar de modo habitual junto con sus pares profesionales. Estos resultados son coherentes con otros estudios nacionales desarrollados con profesores de ciencias en servicio que reconocen que la falta de espacio y tiempo en las escuelas impiden el desarrollo de una reflexión sistemática. (Candía et al., 2016; Moraga, Neira, Ortiz, Paredes, Parra y Ramírez, 2015).

El resultado anterior cobra importancia cuando se reconoce de acuerdo a Villalobos y Cabrera (2009) que una de las características que configuran una docencia de calidad es el compromiso que tiene el docente con el mejoramiento permanente de la tarea profesional, la que sin duda se relaciona con una actitud positiva frente a la reflexión docente. Además, Sañudo (2005) agrega que los profesores son capaces de cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se propicien condiciones para llevar a cabo una experiencia reflexiva.

Respecto de la actitud hacia la reflexión docente, se esperaba que los profesores principiantes evidenciaran una actitud crítica reflexiva frente a su acción profesional, en otras palabras, que ellos manifestaran creencias positivas hacia la reflexión y una inclinación positiva hacia el examen y justificación de sus acciones, explicitando la intencionalidad de sus actos educativos. Sin embargo, se encontró que solo un bajo porcentaje de profesores principiantes toma conciencia de lo anterior, denotando una carencia respecto de la intencionalidad de su enseñanza y sus implicancias éticas, sociales y políticas en los contextos escolares en que desarrollan su acción profesional.

Lo anterior, es preocupante cuando se considera el planteamiento de Giroux (1990), quien describe su visión sobre el profesor reflexivo, enfatizando la importancia de que los profesores logren coherencia entre su tarea y su acción profesional tal como se plantea a continuación:

“Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”. (1990, p.65)

Finalmente, a partir de lo obtenido en este trabajo, surgen nuevas aportaciones que podrían ser abordados en futuros estudios. En primer lugar, la muestra de este estudio, pertenece a solo una universidad, por lo cual sería interesante conocer si los resultados se repiten en otras escuelas formadores de profesores. Asimismo una exploración más detenida de la variable en estudio – actitud hacia la reflexión docente- podría aportar una referencia para la formación de profesores

de la Universidad Católica de la santísima Concepción, ya que así se ha demostrado en el presente estudio.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

6.1 CONCLUSIONES

En primer lugar y como punto principal se hace necesario retomar los objetivos del estudio y en base a ellos, presentar las principales conclusiones basadas en los resultados de la investigación.

En relación al primer objetivo específico de este estudio, centrado en caracterizar la noción de reflexión, se puede afirmar que en general los profesores principiantes del área de Biología y Ciencias Naturales, evidencian un significado de reflexión con un marcado acento en la evaluación de su propio desempeño. Así, ellos declaran que reflexionar es un análisis de sus fortalezas y debilidades. Este resultado muestra que los profesores principiantes tienen una noción de reflexión de tipo instrumental, que de acuerdo a la literatura se relaciona con la disposición a cambiar y no necesariamente con un mejoramiento de la acción profesional.

Lo anterior resulta relevante de considerar en el marco de las acciones de acompañamiento de los profesores principiantes por parte de los tutores, los que deberían poner su esfuerzo en promover una reflexión que sobrepase el sentido evaluativo y se centre en una reflexión de carácter práctica o deliberativa.

Por otra parte, los resultados son importantes, ya que avala lo encontrado en otras investigaciones donde, también, los profesores y estudiantes de pedagogía tienden a tener una noción de reflexión con un carácter evaluativo.

En cuanto a los momentos –antes, durante y después de la acción- en que se desencadena la reflexión, los profesores principales afirman que habitualmente

reflexionan después de su trabajo en aula, dándose menos el cuestionamiento durante la planificación y desarrollo de la clase. Esto denota una marcada tendencia hacia el desarrollo de acciones profesionales que obedecen a la reproducción de práctica preestablecidas, limitando el desarrollo del pensamiento reflexivo. Por otra parte, esto se podría comprender ya que los profesores participantes de este estudio manifiestan que existen pocos espacios institucionales y el tiempo necesario para reflexionar sobre la acción profesional, coincidiendo con otros estudios nacionales.

En un intento por caracterizar la actitud que tienen los principiantes en reflexión docente, se indagó respecto de las dimensiones de ésta y se encontró en el plano de las creencias, por ejemplo, estos conciben el proceso reflexivo como un proceso de mejora en su actuación profesional, por lo tanto los profesores reconocen la importancia del proceso reflexivo. Este resultado resulta coherente con otros estudios nacionales y con la política pública que reconoce la importancia de la reflexión como mecanismo de desarrollo profesional.

Coherente con lo anterior, en el plano afectivo, los profesores principiantes valoran el cuestionamiento de su quehacer diario, no obstante, ellos manifiestan preferir consolidar rutinas que cuestionar sus acciones profesionales. Esto deja en evidencia que los profesores se enmarcan dentro de un primer nivel de reflexión, coincidiendo con lo mencionado por Van Manen (1977) quien lo define como un nivel de tipo técnico instrumental. Además, deja en evidencia la necesidad de reforzar la experiencia reflexiva durante la formación inicial docente,

particularmente, en lo que se refiere al plano afectivo del desarrollo de esta disposición.

Respecto del plano conductual, los profesores principiantes manifestaron que cuestionan las consecuencias sociales de su trabajo, ya sea problematizando o buscando la manera de mejorar su enseñanza. En este sentido, queda en evidencia que los profesionales muestran una preocupación por aquello, lo cual es positivo, ya que podría ser una oportunidad para cambiar su modo de enseñar, siempre y cuando se propicien estas conductas y con ello concretar acciones que mejoren la práctica reflexiva. Por consiguiente, los docentes podrían llegar a desarrollar un mayor nivel reflexivo, generando el cambio político deseado.

Por último, cabe señalar que la mayoría de los profesores principiantes que participaron en este estudio manifestaron una actitud indiferente hacia la reflexión docente, lo que nos lleva a concluir que los profesores de Pedagogía en Enseñanza Media en Biología y Ciencias Naturales formados en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a pesar de reconocer su formación en reflexión, esta no tiene el impacto suficiente para lograr que sus egresados mantengan una actitud positiva hacia el cuestionamiento constante de su propia práctica orientada al mejoramiento y la innovación.

6.2 PROYECCIONES

Dados los resultados obtenidos a partir de esta investigación, referente a la disposición a la reflexión docente en profesores principiantes, se encontró que si bien los docentes reconocen haber sido formados en reflexión, presentan una indiferencia en cuanto a reflexionar constantemente sobre su rol docente, convendría continuar un estudio que considere y evalúe los posibles factores que determinan esta actitud a la reflexión.

Considerando que en el estudio se encontró que la mayoría de los profesores principiantes conciben la reflexión como análisis de fortalezas y debilidades, convendría investigar cómo lograr estimular una reflexión con un carácter práctico, deliberativo y crítico.

Respecto del momento –antes, durante y después de la acción- en que se desencadena la reflexión, la mayoría de los profesores principiantes evidenció una reflexión de tipo instrumental posterior a la clase, de ahí la importancia de comprender porque no se genera reflexión para la acción profesional y durante ella.

Finalmente los resultados de este estudio pueden servir de punto de partida a futuras investigaciones desarrolladas con un enfoque interpretativo con respecto a la disposición reflexiva de profesores principiantes y en ejercicio.

6.3 LIMITACIONES

En esta investigación referente a la actitud hacia la reflexión docente en profesores principiantes formados en la Carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción se identifican cuatro limitaciones:

- Respecto de la recogida de información, la base de datos usada para contactar a los entrevistados de este estudio no se encontraba totalmente actualizada, esto significó confusión y retraso al momento de aplicar el instrumento.
- Respecto del análisis de los datos, conforme al estudio, no incluyó análisis estadísticos que sobrepasaran el nivel de descripción y comparación de las dimensiones de la variable en estudio- actitud a la reflexión-. Esto indudablemente, limita la posibilidad de establecer relaciones entre las variables contempladas en la investigación. .
- Las escasas investigaciones relacionadas con nuestro tema de estudio, específicamente investigaciones referentes a profesores principiantes y reflexión docente, limitaron el poder discutir con más detalle los resultados obtenidos.
- Dado que el enfoque fue cuantitativo, los resultados que se obtuvieron, no permiten avanzar hacia una mejor comprensión sobre la experiencia que tienen los profesores principiantes en reflexión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángulo, R, Barquín, J., y Pérez, A., (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal
- Arrau, A. (2003). *Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual*. Chile: Ril Editores.
- Ávalos, B. (2001). Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. *UNESCO: LOS FORMADORES DE JÓVENES EN AMÉRICA LATINA DESAFÍOS, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS*. Vol. XXXI, 2000, pp. 49. Oficina internacional de Educación administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.
- Beyer, H., Alvarado, J., Arellano, J. P., Aylwin, M., Brunner, J. J., Krebs, A., P, Matte., S, Molina., J, Pavez., P, Romaguera., P, Rosso.,& P, Zalaquett. (2010). Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. *Santiago de Chile: MINEDUC*.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: Editorial La Murralla. S.A.
- Cabezas,V y Claro,F. (2011). Valoración social del profesor en Chile ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogías?, N°42, pp 1-16.
- Camacho, Á., & Fernández, J. (Eds.). (2005). *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

- Candia, M., Contreras, R., Sepúlveda, P & Villarroel, K. (2016). Disposición hacia la práctica reflexiva en profesores de ciencias naturales de enseñanza media de la comuna de Concepción. Seminario de Investigación para optar al grado Académico de Licenciado en Educación. Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.
- Castañeda, M. Cabrera A. Navarro Y. Vries W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre. EDIPUCRS
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*. Vol. 10(33), pp 335-342. Venezuela.
- Chacón, M. y González, A. (2008a). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, Vol. 41 , pp. 277-288. Venezuela.
- Chacón, M. y González, A. (2008b). La enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, Vol.12 (41), pp. 277-287. Venezuela.
- Contreras G.,y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo. Educere*, Vol. 32, 343-373. Venezuela.
- Cornejo, J., y Fuentealba, R. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿ qué las hace eficaces?. Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.

- Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R., & Boeri. (2013). *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Chile: OEI
- Dewey. J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, À. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Enseña Chile (2015a) Mentoría: ¿Cómo hacer crecer un profesor en etapa inicial. Documento de trabajo. Documento de trabajo [en línea]. [Fecha de consulta: 15 noviembre 2016] Disponible en: http://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2015/05/Formaci%C3%B3n_documentos_acompa%C3%B1amiento_tecnico_v3.pdf
- Enseña Chile (2015b) Mentoría a profesores en etapa inicial: Aporte a la política pública. Documento de trabajo [en línea]. [Fecha de consulta: 15 noviembre 2016] Disponible en: http://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2015/05/Formaci%C3%B3n_documentos_acompa%C3%B1amiento_politico_v6.pdf >
- Erazo, J. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores. Universidad de La Sabana*. Vol. 12, pp. 47-74. Universidad de La Sabana. Disponible en < <http://www.ebrary.com> >
- Esteve. 2006. *Identidad y desafíos de la condición docente. En el oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

- Ferrada, D. y Villena, A. (2010). Modelo profesional de referencia en la formación inicial de profesores. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 40 (140), pp 507-527. [En línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/174/187>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*. Vol. 31(1), 2005, pp 51-62. ISSN: 0718-0705, Scielo chile. Valdivia, Chile. [En línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052005000100003&script=sciarttext&tlng=e>
- González, B. De Los Ángeles, C. Oñate, J. (2009). Caso de Estudio: Relación existente entre la formación académica - perfil de egreso de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Representaciones de los actores involucrados. Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado En Educación. Pedagogía en Educación Media en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., & Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuadernos de Educación*, Vol. (66), pp 1-20. Chile.

- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (1994). Metodología de la investigación, Ed. McGraw- Hill. México.
- Ibáñez Gracia, T. (2012). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Introducción al SPSS, Manejo y procesamiento básico de datos en SPSS. [en línea]. [Fecha de consulta: 1 noviembre 2016] Disponible en: [<https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/introspss.pdf >](https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/introspss.pdf)
- Johnson, M. D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo* (Tesis de Magister). Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.Chile.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Vol. 68, pp 83-102. ISSN: 0213-8646. España.
- LEY DEL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Nº 20.903 (2016). Crea el sistema del desarrollo profesional docente y modifica otras normas.Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.[Fecha de Promulgación 04-MAR-2016].
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista docencia*, Vol. 33(12), pp 27-38. España.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar.*Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 3, pp 1-21. España.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea Ediciones.

MINEDUC. (1997). Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). [en línea]. [Fecha de consulta: 10 noviembre 2016] Disponible en: <http://www.dipres.gob.cl/595/articles-140980_informe_final.pdf>

MINEDUC. (2008). Marco para la buena enseñanza. [en línea]. [Fecha de consulta: 14 noviembre 2016] Disponible en:<<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>>

MINEDUC. (2012). Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media [en línea]. [Fecha de consulta: 12 noviembre 2016] Disponible en: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libromediafinal.pdf>>

MINEDUC. (2014). Reforma Educacional. [en línea]. [Fecha de consulta: 15 noviembre 2016] Disponible en: <<http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>>

MINEDUC. (2016). Por qué realizar inducción a profesores y profesoras principiantes? [En línea]. [fecha de consulta: 12 de noviembre 2016] disponible en: <http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=5148&id_contenido=30919>

Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En: Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds.). *Prácticas*

- reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp.113-140). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez
- Molla, A., Gómez, M. & Quintanilla, I. (2006). *Comportamiento del consumidor*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moraga, F. Neira, C. Ortiz, D. Paredes. K, Parra L. y Ramírez. (2015) *La Reflexión sobre el quehacer profesional docente por parte de los profesores del área de a Biología de la comuna de Concepción*. Tesis de Pregrado. Universidad Católica de la santísima Concepción. Concepción, Chile
- Moreno, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 1*. México: El progreso, S. A.
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, Vol. 41(2), pp 389-399. [ISSN: 0718-0705, Scielo Chile. Valdivia, Chile. \[En línea\] \[Fecha de consulta Octubre 2016\] Disponible en <\[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext&tlng=pt\]\(http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200023&script=sci_arttext&tlng=pt\)>](https://doi.org/10.22000/15312)
- Niemi, H., y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (350), 173-202.
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas pedagógicas y profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Núñez, I (2001). Valoración de la profesión en Chile. Contextos. *Revista de Humanidades y Ciencias sociales*, N° 7. ISSN 0717-7828.
- Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A., & Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿ Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 14(2), pp 10-24. ISSN: 1607-404, Scielo. Ensenada.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., y Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), *Propuestas para Chile*, pp 267-306.
- Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Education Siglo XXI*, 23, 223-229.
- Prieto, L. (2008). *El hombre y el animal: nuevas fronteras de la antropología*. Madrid: BAC.
- Prieto, L.(2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea ediciones.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, N°6, pp 29-49.
- Pruzzo, V. (2005). Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción. *Praxis educativa*, Vol. 9, pp. 50-60, 2005.. La

- Pampa, AR: Red Universidad Nacional de La Pampa. [en línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <<http://www.ebrary.com.> >
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Disertación Doctoral, Universitat de Barcelona, España.
- Salinero, J. (2004). Estudios descriptivos. *Revista Nure Investigación*, N°7, Junio 2004. España
- Salkind J, (2012). *Métodos de Investigación*. Tercera edición, México: Editorial Pearson Prentice hall.
- Sampieri, R. Collado, C., & Lucio, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: Edición McGraw-Hill.
- Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3(1), pp 665-684. [En Línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130362>>
- Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. Madrid. La Muralla. S.A
- Serrano, J. (2005) Reseña de: *Cómo pensamos: Nueva relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey*. *Revista*

Intercontinental de psicología y educación. Vol. 7 (2), pp 154-162. ISSN: 0187-7690, Universidad Intercontinental. México.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Vol. 28 Temas de educación). Barcelona: illustrated.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*. Vol. 21 (2), pp 35-46. Scielo. Santiago, Chile. [En línea] [Fecha de Consulta Octubre 2016] Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282012000200004&script=sci_arttext&tlng=e>

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios pedagógicos*, Vol. 42 (2), pp 331-342. ISSN: 0718-0705, Scielo Chile. Valdivia, Chile. [En línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200019&script=sci_arttext&tlng=en>

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación. *Scielo Chile*. Vol. 34, pp 203-215. ISSN: 0718-4565, Scielo Chile. Santiago, Chile. [En línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652011000100011&script=sci_arttext&tlng=pt>

- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. Vol. 10(33),pp 269-273. ISSN: 1316-4910, Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* . Madrid: Narcea S.A
- Van Manen (1977). La práctica reflexiva en educación. Editorial Complutense, España.
- Veas, J. (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Ley N° 20.903. [En línea] [Fecha de consulta Noviembre 2016] Disponible en <http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20160506/asocfile/20160506165206/ppt_sdpd.pdf >
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de pedagogía*, Vol. 220, pp 44-49. [En línea] [Fecha de consulta Octubre 2016] Disponible en <http://files.practicaiv.webnode.es/200000008-ee4ddef47e/maestro_prof_reflexivo.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE DISPOSICIÓN HACIA REFLEXIÓN DOCENTE

Este instrumento tiene como objetivo describir lo que piensa, siente y hace un profesor principiante en relación a la reflexión docente. Las respuestas a esta escala proporcionarán una valiosa información para retroalimentar la formación inicial docente, garantizándose el carácter anónimo de la encuesta.

Instrucciones:

Frente a cada ítem, selecciona la alternativa con la que te identificas, conforme a las siguientes opciones:

1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Indesiso4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo

I. Aspectos personales y académicos

Sexo: _____ Femenino _____ Masculino Edad:
Título: _____

Año Egreso: Especialidad: _____

Universidad en que se formó: _____

Respecto de tu formación, ¿En las asignaturas de práctica- en la universidad- recibiste formación en reflexión docente?

Sí No

Si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿Qué recurso didáctico utilizaban?

Video _____ Portafolio _____ Diario Docente _____ Blogs _____ Otro _____

Establecimiento actual en que trabajas.

Horas de contrato: _____ Años de ejercicio laboral: _____

Establecimiento: ___ Municipal ___ Particular Subvencionado ___ Particular Pagado

Comuna: _____

ESCALA DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN DOCENTE

Marca la casilla que indique la opción con que te identificas	1) Muy en Desacuerdo	2) En desacuerdo	3) Indeciso	4) De acuerdo	5) Muy de acuerdo
1) La reflexión docente mejora la acción profesional en el aula.					
2) No tengo suficiente tiempo para reflexionar durante mis horas de trabajo.					
3) Reflexionar permanentemente no me entusiasma tanto.					
4) No examino habitualmente mis creencias sobre la enseñanza de la biología.					
5) Valoro cuestionar permanentemente lo que hago.					
6) No tiendo a analizar las implicancias políticas de mi trabajo docente.					
7) Las jornadas de reflexión docente del establecimiento se me hacen eternas.					
8) Me agrada desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.					
9) Se me hace difícil reflexionar durante la clase.					
10) Busco instancias para examinar mis prácticas docentes con mis colegas.					
11) No requiero de mucha reflexión, ya que sé qué tengo que hacer.					
12) Diariamente enfrento dilemas en mi trabajo docente.					
13) Problematizo mi trabajo de aula y busco cómo mejorar la enseñanza.					
14) Se debería contar con espacios institucionales para la reflexión permanente.					
15) Prefiero consolidar rutinas que cuestionar, permanentemente, lo que hago.					
16) Sé cómo desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.					
17) Resuelvo los problemas de la práctica aplicando el reglamento.					
18) Habitualmente me detengo en clases y pienso cómo mejorar en el momento.					
19) Prefiero una jornada de reflexión docente a un consejo de evaluación.					
20) Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación.					
21) La reflexión es difícil de lograr bajo mis condiciones laborales actuales.					
22) El fracaso es habitual en el establecimiento, minimizando su cuestionamiento.					
23) No tiendo a cuestionarme cómo equidad educativa.					
24) El análisis reflexivo debería ser parte del trabajo diario del docente.					
25) Pienso en las consecuencias sociales de mi trabajo docente.					
26) No encuentro los espacios formales para reflexionar con mis colegas.					

CUESTIONARIO SOBRE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

II. Parte

A continuación, ítems que buscan aclarar qué significa reflexionar, momento en que reflexionas, sobre qué reflexionar, qué dilemas enfrenta y qué obstáculos y/o condiciones favorecen la reflexión.

Significado de la reflexión: ¿Qué significa para ti la reflexión docente?

--

¿Qué definición le atribuyes a la Reflexión Docente? Marque una sola opción en cada caso:

Reflexión en forma independiente
<input type="checkbox"/> Examen del significado que se evidencia en mi trabajo de aula. <input type="checkbox"/> Análisis de fortalezas y debilidades del trabajo docente. <input type="checkbox"/> Examen de mis creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. <input type="checkbox"/> Toma de conciencia de implicancias éticas y políticas de mi acción docente. Otro: _____

Dilemas docentes

Un dilema es una situación con más de una opción válida, en que es difícil tomar una decisión. ¿Con qué frecuencia experimentas dilemas sobre tu trabajo docente?

Diariamente Semanalmente Rara vez Nunca

Describe un dilema enfrentado durante el primer semestre 2016, indicando cómo lo resolviste.

Dilema
Resolución

Momento de la reflexión docente

¿En qué momento notas que reflexionas **más habitualmente**? Marca una sola opción.

_____ Durante la planificación _____ En la clase _____ Después de la clase

Contenido de la reflexión docente

Selecciona la(s) opciones que representan mejor **el contenido más habitual de tu reflexión** según el momento en que ésta se da. Marca una sola opción.

Durante la planificación	Durante la clase	Después de la clase
-----Significado político de la acción profesional. ---- Resultados de las actividades desarrolladas. ---- Consecuencias de mis creencias sobre la enseñanza. ----Cumplimiento de objetivos de la clase. ---- Fortalezas y debilidades de la propia actuación. ---- Consecuencias de la acción profesional. Otro_____	-----Significado político de la acción profesional. ---- Resultados de las actividades desarrolladas. ---- Consecuencias de mis creencias sobre la enseñanza. ----Cumplimiento de objetivos de la clase. ---- Fortalezas y debilidades de la propia actuación. ---- Consecuencias de la acción profesional. Otro_____	-----Significado político de la acción profesional. ---- Resultados de las actividades desarrolladas. ---- Consecuencias de mis creencias sobre la enseñanza. ----Cumplimiento de objetivos de la clase. ---- Fortalezas y debilidades de la propia actuación ---- Consecuencias de la acción profesional. Otro_____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

Tabla de Operacionalización de la Actitud hacia la reflexión docente.

Tendencias positivas.

Creencias	Conductas	Dimensión afectiva
E1. La reflexión docente mejora la acción profesional en el aula.	E10. Busco instancias para examinar mis prácticas docentes con mis colegas.	E5. Valoro cuestionar permanentemente lo que hago.
E14. Se debería contar con espacios institucionales para la reflexión permanente.	E12. Diariamente enfrento dilemas en mi trabajo docente.	E8. Me agrada desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.
E16. Sé cómo desarrollar un análisis reflexivo de mi trabajo docente.	E13. Problematizo mi trabajo de aula y busco cómo mejorar la enseñanza.	E19. Prefiero una jornada de reflexión docente a un consejo de evaluación
E21. El análisis reflexivo debería ser parte del trabajo diario del docente.	E18. Habitualmente me detengo en clases y pienso cómo mejorar en el momento.	
	E21. Pienso en las consecuencias sociales de mi trabajo docente.	

Tendencias negativas hacia la reflexión docente.

Creencias	Conductas	Dimensión afectiva
E2. No tengo suficiente tiempo para reflexionar durante mis horas de trabajo.	E4. No examino habitualmente mis creencias sobre la enseñanza de la biología.	E3. Reflexionar permanentemente no me entusiasma tanto.
E11. No requiero de mucha reflexión, ya que sé qué tengo que hacer.	E6. No tiendo a analizar las implicancias políticas de mi trabajo docente.	E7. Las jornadas de reflexión docente del establecimiento se me hacen eternas.
E21. La reflexión es difícil de lograr bajo mis condiciones laborales actuales.	E17. Resuelvo los problemas de la práctica aplicando el reglamento.	E9. Se me hace difícil reflexionar durante la clase.
E22. El fracaso es habitual en el establecimiento, minimizando su cuestionamiento.	E20. Independiente de lo que pase en el aula, trato de cumplir con la planificación.	E15. Prefiero consolidar rutinas que cuestionar, permanentemente, lo que hago.
E26. No encuentro los espacios formales para reflexionar con mis colegas.	E23. No tiendo a cuestionarme cómo equidad educativa.	