

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/352491825>

# COMPONENTES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Article · June 2021

CITATIONS

0

READS

39

48 authors, including:



**Francisco Jose**

Universidad Nacional Autónoma de México

16 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE



**Karina Andrea Muñoz**

Universidad Austral de Chile

40 PUBLICATIONS 75 CITATIONS

SEE PROFILE



**Priscilla Sierra**

Temuco Catholic University

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

SEE PROFILE



# REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A IHOR POPOVYCH

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 8 . Número Especial

Julio / Septiembre

2021

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Director**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**  
Universidad Católica de Temuco, Chile

**Editor**

**Dr. Alex Véliz Burgos**  
Obu-Chile, Chile

**Editores Científicos**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil  
**Drdo. Mario Lagomarsino Montoya**  
Universidad de Valparaíso, Chile  
Universidad Adventista de Chile, Chile

**Editor Europa del Este**

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**  
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Soporte Técnico**

**Lic. Rodrigo Arenas López**  
Obu-Chulr, Chile

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**  
Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**  
Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**  
Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**  
Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**  
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**  
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**  
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
Academia Colombiana de Historia, Colombia

**Dra. Mirka Seitz**  
Universidad del Salvador, Argentina

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
South West University, Bulgaria

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Angeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**+ Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**

*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,  
Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**REVISTA  
INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

## Indización, Repositorios Académicos/Universitarios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



ORES



uOttawa

Bibliothèque Library





**COMPONENTES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA  
DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

**COMPONENTS OF THE REFLECTIVE PRACTICE OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS**

**Mg. Priscilla Aracelly Sierra Suazo**

Universidad Católica de Temuco, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4584-4314>  
psierra@uct.cl

**Dra. Karina Andrea Muñoz Vilugrón**

Universidad Austral de Chile, Chile  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3938-2758>  
karina.munoz@uach.cl

**Mg. María Cecilia Barria Navarro**

Universidad Católica de Temuco, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3556-2615>  
cbarria@uct.cl

**Fecha de Recepción:** 25 de febrero de 2021 – **Fecha Revisión:** 09 de marzo 2021

**Fecha de Aceptación:** 02 de junio de 2021 – **Fecha de Publicación:** 01 de julio de 2021

**Resumen**

La reflexión en la formación inicial docente en Chile es una de las problemáticas educativas en educación superior. El objetivo de esta investigación fue develar los componentes de la reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial que se encuentran cursando el último año de su itinerario formativo, en una universidad de la Región de la Araucanía. El método es cualitativo, específicamente se utilizó diseño de estudio de casos múltiples. La recogida de datos se realizó a través de las técnicas de entrevista semiestructurada y análisis documental a 8 participantes. En cuanto a los resultados, indican que los componentes pedagógicos y disciplinares de la reflexión, emergen de la teoría y la normativa que se aborda en la formación. Por otro lado, se detectó que el componente de herramientas formales corresponde a las metodologías e instrumentos dispuestos por el programa de estudio para abordar la reflexión.

**Palabras Claves**

Práctica reflexiva – Formación inicial – Formación de profesores – Educación especial

**Abstract**

Reflection on initial teacher training in Chile is one of the educational problems in higher education. The objective of this research was to reveal the components of the reflection of Special Education students who are in the last year of their training itinerary, at a university located in the Araucanía Region. The method is qualitative, specifically a multiple case study design was used. The data collection was carried out through the techniques of semi-structured interview and documentary analysis of 8 participants. Regarding the results, they indicate that the pedagogical and disciplinary components of the reflection emerge from the theory and regulations which are addressed during training. Differently, it was detected that the formal tools component corresponds to the methodologies and instruments provided by the study program to address reflection.

### Keywords

Reflective practice – Initial training – Teacher education – Special education

### Para Citar este Artículo:

Sierra Suazo, Priscilla Aracelly; Muñoz Vilugrón, Karina Andrea y Barria Navarro, María Cecilia. Componentes de la práctica reflexiva de estudiantes de Educación Especial. Revista Inclusiones Vol: 8 num Esp. (2021): 380-398.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported

(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



## Introducción

El presente estudio se focaliza en la temática reflexión en la Formación Inicial Docente (FID). La cual es una problemática latente, debido a los diversos cuestionamientos a los que se enfrenta en; acreditación, regulación, indicadores de calidad y en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), por mencionar algunos. “La formación inicial docente en el caso de Chile es particularmente complejo de caracterizar, porque se trata de un sistema altamente descentralizado, que al mismo tiempo presenta en la última década una clara multiplicación de los mecanismos centrales de orientación y control”<sup>1</sup>

Se observa una dicotomía entre la autonomía de las instituciones de educación superior y las exigencias ministeriales, que se traducen en mecanismos de control. También, se encuentran los programas de formación de profesores, los cuales han puesto el foco en los procesos de reflexión. Según Ruffinelli <sup>2</sup>; “En los últimos 25 años la reflexividad se ha constituido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes”. En otras palabras, la necesidad está declarada, pues los itinerarios formativos de las carreras de pedagogía enfatizan en la reflexión.

En lo que concierne, a los resultados obtenidos por los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en la END 2018, ellos exhiben bajos desempeños en el apartado de reflexión pedagógica. Según Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CEPEIP)<sup>3</sup> en la dimensión de resolución de situaciones pedagógicas, se observa que la mayor proporción de los estudiantes obtiene el nivel de desempeño D, lo cual indica que presentan dificultades para analizar una situación pedagógica, observando solo descripciones en sus producciones reflexivas. A luz, de los resultados obtenidos por los futuros profesores de Educación Diferencial, surge la necesidad de profundizar en el conocimiento de la temática reflexión.

Por otro lado, la Educación Especial es una modalidad transversal del sistema educativo chileno, que desarrolla su labor en los distintos niveles escolares. Asimismo, es una disciplina de la Pedagogía que tiene un amplio campo ocupacional, abarca contextos de educación regular como establecimientos de educación especial, educación no formal e instituciones del área de la salud. Sin embargo, en esta rama de la Pedagogía existen escasas investigaciones respecto a la reflexión, de acuerdo con el estudio del arte realizado a nivel nacional e internacional.

Ciertamente, es imperativo generar conocimiento especializado sobre la reflexión en la Educación Especial, siendo esta la riqueza que presenta el estudio. Pues, es posible contar con una mirada respecto a la reflexión en una institución de educación superior que imparte la carrera de Pedagogía de Educación Diferencial en la ciudad de Temuco hace ya 26 años, siendo la única acreditada en la Región de la Araucanía. Por las razones expuestas, sea seleccionado un diseño de estudio de caso múltiple, que permita comprender el fenómeno social. Asimismo, se responde a otra necesidad que presenta la

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina (2017): 29.

<sup>2</sup> Andrea Ruffinelli, “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa”, Educación e Pesquisa Vol: 43 num 1 (2017):100.

<sup>3</sup> Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Informe Resultados Institucionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID 2018 Universidad Católica de Temuco. Santiago (2019)

literatura especializada en el campo de la reflexión, puesto que, la mayoría de los estudios empíricos existentes responden a un enfoque de investigación cuantitativo, con insuficientes estudios de carácter cualitativo, que permitan comprender los procesos de reflexión en la FID.

En la misma línea, Salinas, Rozas y Cisternas<sup>4</sup> afirman que se requiere más investigaciones empíricas, que permita contar con evidencia sobre la reflexión docente en la formación inicial en Hispanoamérica. A juicio de los autores, en otras regiones existe bastante investigación sobre la temática.

En efecto, este estudio pretende aportar al conocimiento contextualizado y local de la ciudad de Temuco, sobre los procesos de reflexión en la FID, en virtud de los componentes que la constituyen. En este sentido, la contribución del trabajo permite favorecer la tarea que desarrollan facultades de educación y los formadores de formadores. Por tanto, se convierte en una fuente de consulta y aproximación a la materia desde una realidad local, posible de extrapolar a contextos similares.

De acuerdo con, la normativa vigente al año 2019, Chile destina variados recursos económicos para formar profesionales reflexivos. Sin embargo, todo aquello no puede justificarse, sin estudios socioeducativos que develen la realidad y permitan orientar la toma de decisiones. A propósito de, Ruffinelli<sup>5</sup> manifiesta la necesidad de modelos teóricos, de investigación empírica, que permita la comprensión y sistematización de los procesos de reflexión, con el propósito de transferir estos conocimientos a los modelos de formación actual.

## **Marco referencial**

### **Formación inicial docente:**

La formación docente es el primer punto que conceptualizar, en este estudio se tomará la definición propuesta por: García<sup>6</sup> "El profesorado, en su proceso de aprendizaje, pasa por diferentes etapas. Éstas son, la formación inicial, inserción y desarrollo profesional".

La formación inicial es una de las fases que atraviesa un profesor en su proceso educativo de pregrado; en esta etapa adquiere todas las competencias que le permitirán desempeñarse como docente.

En lo que respecta a la formación inicial, es vital incorporar en el curriculum la integración de la teoría con la práctica. En efecto, no solo se debe aprender respecto a un saber conceptual, sino también de la experiencia<sup>7</sup>. En otras palabras, la formación docente no

<sup>4</sup> Álvaro Salinas, Tamara Rozas y Pablo Cisternas, "El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile", *Perfiles educativos* Vol: 40 num 161 (2018).

<sup>5</sup> Andrea Ruffinelli, "Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa", *Educación e Pesquisa* Vol: 43 num1 (2017).

<sup>6</sup> Antonio García Burgos, "Reseña de El profesorado principiante: Inserción a la docencia", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol 13 num 1 (2009):1.

<sup>7</sup> Pilar Molina, "Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico", en *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?*, eds. José Cornejo y Rodrigo Fuentealba (Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2008), 9-211

solo está compuesta por los conocimientos disciplinares, del contexto social y cultural, sino que todos estos saberes se deben articular con la práctica en contextos reales de actuación.

### Formación inicial docente en Chile

En el caso de Chile desde la mitad del siglo XIX en adelante la FID se ha visto permeada por las influencias del estado, avanzando hacia una inminente profesionalización. En este tránsito se observa cambios que responden aspectos económicos como políticos, en el marco de tratados internacionales y desafíos que ha asumido el país<sup>8</sup>.

Las autoridades universitarias y el estado para responder a los nuevos desafíos han generado cambios a la normativa que rige la FID, algunas de estas modificaciones estructurales se presentan en la siguiente tabla.

Normativa	Año
Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente	1997
Marco para la Buena Enseñanza	2002
Acreditación Obligatoria de las Carreras de Pedagogía	2006,
Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docentes, Inicia	2008
Beca Vocación de Profesor	2010
Convenios de Desempeño para mejorar los procesos de Formación Inicial Docente	2011
Estándares orientadores para las Carreras de Pedagogía	2011 – 2012
Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE	2015
Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente	2016

Nota: Adaptado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina (75352).

Tabla 1  
Políticas educacionales asociadas a la formación inicial docente

Respecto a la información expuesta, se puede afirmar que el país ha implementado una serie de iniciativas para el mejoramiento de los procesos de formación docente en los últimos 20 años.

En la misma línea, se presenta una iniciativa reciente del Ministerio de Educación (MINEDUC), esta es la END, la cual presenta la finalidad de diagnosticar la formación de los nuevos docentes, generando resultados para los programas de formación.

La primera evaluación se realiza al inicio de la carrera en la universidad de ingreso del futuro docente, la segunda se desarrolla durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera y está basada en estándares pedagógicos y disciplinares de cada pedagogía.

La segunda evaluación diagnóstica debe ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional de profesor y la institución encargada es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas dependiente del MINEDUC.

La END es implementada de acuerdo con las disposiciones de la Ley 20.129 (2006) que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

### **Reflexión en la formación inicial docente**

“La reflexión es un constructo abstracto, cuya existencia se asume desde las bases de acciones observadas y creencias expresadas. La capacidad de reflexión se instala en valores, presunciones y expectativas”.<sup>8</sup> En otras palabras, es un proceso intangible, que involucra aspectos valóricos, creencias y las propias esperanzas del individuo. Además, constituye un proceso de profundo conocimiento personal que permite tomar conciencia y reconsiderar las actuaciones, en virtud de las circunstancias, para guiar y dar curso a las acciones futuras.

Para Domingo y Gómez<sup>9</sup>: “Práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p.53).

Dicho de otro modo, la práctica reflexiva es un proceso sistemático, en el cual existen agentes formadores y formados, quienes poseen el compromiso permanente de ejecutar dichas prácticas de reflexión.

Larrivee<sup>10</sup> menciona que el propósito de la práctica reflexiva es generar la comprensión y el conocimiento profundo de los fenómenos educativos y no solo acciones alternativas de mejora. Incluso, asevera que la gestión educativa desde la perspectiva de un profesional reflexivo supone la incorporación de creencias, valores personales que componen una identidad profesional. No obstante, este profesional podrá lograr modificar su forma de pensar e interpretar las situaciones de enseñanza, ya que, su práctica reflexiva es sistemática y permite levantar adecuadas respuestas para ser flexible en su actuar.

La reflexión es una habilidad que se desarrolla durante el transcurso de la carrera de pedagogía; como menciona Gómez<sup>11</sup> es una capacidad que no se desenvuelve por sí misma, sino que debe desarrollarse intencionadamente mediante el trabajo que despliega un medidor. De acuerdo con los planteamientos del autor, en el proceso de reflexión es de suma importancia el papel que asume el docente. Si bien la reflexión es una habilidad que se va desarrollando, esta no se logra de forma individual, sino a través de un proceso planificado de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Barbara Larrivee, “Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice”, *Reflective Practice* Vol: 9 num 3 (2008): 345.

<sup>9</sup> Ángeles Domingo y María Gómez, *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (Madrid: Narcea, 2014), 53.

<sup>10</sup> Barbara Larrivee, “The Convergence of Reflective Practice and Effective Classroom Management”, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, eds. Evertson, Carolyn y Weinstein, Carol (New York: Routledge, 2013).

<sup>11</sup> Viviana Gómez Nocetti, “La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio”, *Revista Pensamiento Educativo* Vol: 43 (2008).

También, Guerra<sup>12</sup> afirma que es evidente que la reflexión es un aspecto clave en la formación de profesores, pues articula la visión de la enseñanza como un proceso complejo, analítico e investigativo. La reflexión potencia una serie de competencias y habilidades. Además, transforma los procesos enseñanza en un tema complejo que puede ser abordado desde la investigación educativa, lo que trae consigo, beneficios no solo para los nuevos docentes, sino también a los estudiantes de los centros educativos y para el mundo científico, al abrir la posibilidad de ampliar el conocimiento existente en el área.

Incluso, Ruffinelli<sup>13</sup> menciona que existen variados campos a investigar, estos son: la importancia o rol del tutor/formador en el desarrollo reflexivo. Otro aspecto son los resultados de las tutorías, individual o grupal, para el logro del desarrollo reflexivo.

En definitiva, sugiere la necesidad de disponer de modelos teóricos, derivados de investigación empírica, para la comprensión y sistematización del enfoque, que pueda ser transferido a la FID. Es decir, los actuales estudios revelan existencia de nuevas áreas en las que se requiere profundizar en el conocimiento, siendo el principal aspecto que subyace de los planteamientos, la necesidad de estudios empíricos que permitan aumentar la comprensión de temáticas vinculadas a la reflexión.

## **Método**

### **Paradigma**

El presente estudio se sustenta en un paradigma interpretativo. El objetivo es develar los componentes de la reflexión de estudiantes Pedagogía en Educación Diferencial. Por consiguiente, se ha seleccionado una metodología cualitativa.

Como señala: Flick “el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés”<sup>14</sup>. Pues, se busca alcanzar un conocimiento profundo del fenómeno, en su contexto particular, sin intenciones de generalizar la realidad estudiada a otras realidades. Según Flick<sup>14</sup> los fenómenos estudiados a través de metodologías cualitativas, no se pueden entender aislados del contexto en el que ocurren.

### **Diseño**

El presente estudio utiliza como diseño metodológico el estudio de caso múltiple, que de acuerdo con Creswell<sup>15</sup> se convierte en una indagación de un sistema en el cual se encuentra ligado un caso o múltiples casos, en un tiempo y un espacio determinado, el cual puede ser comprendido a través de la recolección de datos, desde diversas fuentes. De acuerdo con lo anterior, se ha seleccionado el diseño para responder al objetivo de la investigación. Ya que, permite profundizar en los componentes de la reflexión de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Paula Guerra Zamora, "Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes", Estudios Pedagógicos (Valdivia) Vol: 35 num 2 (2009).

<sup>13</sup> Andrea Ruffinelli, "Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa", Educación e Pesquisa Vol: 43 num 1 (2017).

<sup>14</sup> Uwe Flick, Introducción a la investigación cualitativa (Madrid: Ediciones Morata, 2012), 19.

<sup>15</sup> John Creswell, "Investigación cualitativa y diseño investigativo", Selección entre cinco tradiciones Vol: 9 (2013).

<sup>16</sup> Pedagogía en Educación Especial en Chile corresponde a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

## Participantes

Bautista<sup>17</sup> señala: “A quién incluir o excluir del proceso de recolección de información, sólo se podrá responder en función de los objetivos y la dinámica generada por la investigación”. Teniendo en cuenta el objeto de la investigación, se determina como criterio de inclusión, ser estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial, de último año del itinerario formativo, de la Universidad Católica de Temuco.

Los estudiantes deben cursar el noveno semestre del itinerario formativo y desarrollar su práctica profesional en centros convencionales y no convencionales.

Los contextos educativos convencionales son: escuelas especiales, liceos, escuelas básicas con o sin programa de integración escolar. Entre los contextos no convencionales están: Centros de salud, Oficina de protección de derecho de la infancia, Infractores de ley, Instituciones dependientes del hogar de cristo, entre otras.

Respecto a las características individuales de los participantes, es importante mencionar que son de género femenino y sus edades fluctúan entre 22 y 23 años.

Ciertamente, queda destacar que, en estudios cualitativos no es significativo el número de participantes. Pues, la intención no es generalizar datos mediante muestras representativas de población, sino más bien profundizar en el conocimiento del fenómeno estudiado. En palabras de Ruiz<sup>18</sup> las investigaciones cualitativas, se estudia un individuo o unos pocos.

Finalmente, es imperativo seleccionar a participantes que tengan vínculo con el tema que se aborda. Así lo menciona Bautista<sup>19</sup> se debe tener como criterio principal que los participantes, los eventos, los lugares, los momentos tengan relación con el objeto de estudio.

## Técnicas e instrumentos

En esta investigación se utilizó como técnicas de recogida de información la entrevista y el análisis documental. Según Kvale<sup>20</sup> la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado, además, constituye una interacción profesional que va más allá del intercambio de ideas, es un acercamiento basado en el interrogatorio para obtener conocimiento. Vale decir, se obtienen descripciones e interpretaciones de otras personas, que no comparten la misma perspectiva para analizar el caso. Según Stake<sup>21</sup> La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”.

También, se utilizó el análisis documental que según Bautista<sup>19</sup> permite indagar en fuentes diversas para conocer las situaciones que ocurren desde los variados aspectos que

<sup>17</sup> Nelly Bautista, Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones (Bogotá: Manual Moderno, 2011), 153.

<sup>18</sup> José Ruiz Olabuénaga, Metodología de investigación cualitativa (Bilbao: Universidad de Deusto, 2012).

<sup>19</sup> Nelly Bautista, Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones (Bogotá: Manual Moderno, 2011)

<sup>20</sup> Kvale Steinar. Las entrevistas en investigación cualitativa (Madrid: Ediciones Morata, 2011).

<sup>21</sup> Robert Stake, Investigación con estudio de casos (Madrid: Ediciones Morata, 1998): 63.



constituyen: archivo, carta, informes, entre otros. El análisis documental es una técnica que posibilita el recabar información a partir de diversos artefactos que utilizan los estudiantes de Educación Diferencial, para plasmar su práctica reflexiva.

Por ende, se revisaron las fichas de reflexión semanal, que se estructura entre tres apartados: en el primero solicita al estudiante puntualizar el mejor momento vivenciado en la semana de práctica, analizando aspectos tales como: por qué lo fue y qué evidencia lo respalda.

El segundo apartado pide al estudiante focalizar en la situación más compleja de la semana, además, le entrega algunas orientaciones y preguntas como: ¿Explica por qué lo fue?, da a conocer quiénes son los actores involucrados en la situación compleja, menciona las emociones que surgen, y las competencias genéricas que no logró movilizar. Vale decir, incentiva el pensamiento crítico, al reconocer la responsabilidad que tuvo cada uno de los actores en el desarrollo de la situación compleja.

En el tercer apartado se orienta a la reflexión, se invita al estudiante a plantear el desafío para la semana, aquí también se presentan algunas preguntas gatilladoras como: ¿Qué tengo que mejorar?, ¿Qué acción propongo para el cambio?, ¿Qué conocimientos he construido?, ¿Para qué te servirá lo que estás aprendiendo?

Las estudiantes del último año realizan esta reflexión con una periodicidad semanal, de acuerdo con, las orientaciones dispuestas por el programa de estudio.

## **Resultados**

La categoría central que emerge del estudio es Componentes de la Reflexión, para efectos de esta investigación, se entiende como todos aquellos elementos constitutivos o grupo de conceptos que surgen de la reflexión de los participantes.

Asociada a esta categoría central se encuentran cinco subcategorías, originadas a través de la saturación de datos en los procesos de codificación abierta y axial.

Estas subcategorías son: elementos pedagógicos, elementos disciplinares, fundamentos, herramientas formales y herramientas informales, con sus respectivos códigos, como se observa en la siguiente figura:

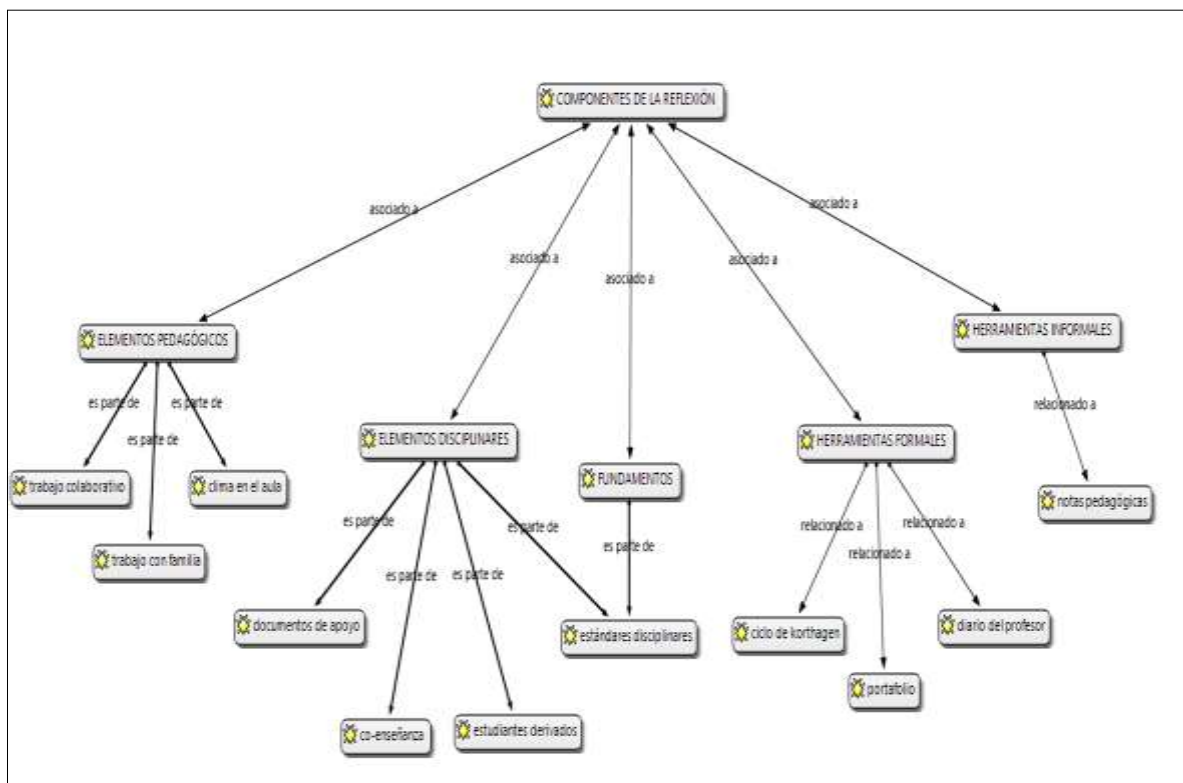


Figura 1

Componentes de la Reflexión de Estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Diferencial  
Elaboración y Formulación Propia.

Respecto a la subcategoría Elementos Disciplinares se concibe como aquellas conceptualizaciones propias de la disciplina de Educación Especial, las cuales son comprendidas y utilizadas por profesionales y estudiantes en formación de esta rama de la Pedagogía. Asociados a esta subcategoría se visualizan tres códigos representativos:

En lo que concierne, al código Co-enseñanza, se define como una estrategia para el trabajo colaborativo usada recientemente en Chile en los Programas de Integración Escolar, donde se establece un trabajo mancomunado entre el docente de educación regular y el profesor de educación diferencial. A continuación, se presenta la unidad de análisis de uno de los participantes que utiliza esta estrategia y su vinculación con el proceso de reflexión:

“Por ejemplo, a mí lo que me costó fue matemáticas, porque, en aula regular, porque de alguna forma todos los docentes son diferentes y uno se empieza a plantear esto de por qué en lenguaje si me funciona el trabajo colaborativo o por qué me funciona la co-enseñanza y yo puedo hacer clases en lenguaje y, y me funcionan y la profesora siente que soy un aporte dentro del aula y no solamente hago una co-enseñanza de apoyo, sino que es algo más paralelos y por qué en matemática esto no me ha funcionado, entonces todas esas cosas te llevan a reflexionar el por qué, si esto cambia, entonces no va a funcionar de la misma forma. Entonces, todas las cosas que uno va viviendo diariamente, de alguna forma te llevan a, a este proceso de, de analizarte y ver lo que tú estás haciendo, porque muchas veces es fácil para nosotros poder ver que el profesor no hace el cierre de la clase, por ejemplo, o que

está débil en esto, pero qué es lo que haces tú para poder modificar eso” (Entrevista 8, p.2).

Respecto al código Documentos de Apoyo este se relaciona con insumos como el Diseño Universal de Aprendizaje, Taxonomías de Verbos, las Bases Curriculares de Educación Básica, entre otros. Los que son utilizados en el proceso de diseño de la enseñanza, como referente. A su vez, la utilización de estos documentos permite al estudiante en formación reflexionar sobre su actuación docente. Esto se evidencia en la siguiente cita textual, obtenida a partir del análisis de las entrevistas:

“Lo otro que hago también, es como tener como en concreto, pegadito en mi agenda el DUA, por ejemplo, tener el DUA pegadito ahí y verlo cuando quiero planificar, tenerlo ahí solamente y, quizás no en un documento en el computador, también tenerlo los verbos, las taxonomías, también que te ayudan un poco más, entonces como algo más concreto, como de verlo, tenerlo como a mano siempre o andar con tu, con tus objetivos de las bases curriculares a todos lados, porque, obviamente no te las vas a aprender, menos el último año de carrera, pero si tenerla, saber en qué se direccionan esto, entonces todas esas cosas igual te ayudan en poder pensar en tu profesión y te llevan a reflexionar, son pequeñas acciones que si te llevan a reflexionar y ver cómo tú puedes ser una mejor docente” (Entrevista 8, p.3).

El código Estudiantes Derivados hace alusión aquellos estudiantes que podrían presentar una necesidad de apoyo especial para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, se le solicita al Profesor de Educación Diferencial que realice una evaluación y apoyo. Esta derivación puede ser efectuada por diferentes profesionales que se desempeñan en los establecimientos educacionales, consultas particulares, centros de salud familiar, clínicas, entre otros organismos.

La finalidad, de la derivación es que el Profesor Diferencial pueda evaluar y apoyar al estudiante para que logre avanzar en los objetivos de aprendizaje propuestos desde curriculum nacional, mediante la implementación de un enfoque socioeducativo. No obstante, en los procesos de evaluación y apoyo, propios de la labor de un profesor diferencial, se presentan diversos obstáculos que llevan al estudiante en formación a reflexionar. La unidad de análisis que simboliza este código es la siguiente:

“Con el aprendizaje de mis estudiantes derivados, pero bueno todo se basa en el aprendizaje de los estudiantes, porque esta situación compleja o esta situación que voy a describir que va a hacer con el profesor, tiene, tiene una implicancia directa con el proceso de aprendizaje del estudiante, también con la familia, se dice otro contexto que yo he podido estar más cercanamente y darme cuenta cómo, cómo se levantan momentos que nunca había experimentado, nunca había vivenciado y que ahí están, que están desafiando todo lo que tiene que ver, directamente con los resultados que van a tener mis, mis estudiantes, sí que en eso” (Entrevista 6, p.2).

En cuanto, a la subcategoría Elementos Pedagógicos, esta dice relación con todas aquellas conceptualizaciones propias de las Carreras de Pedagogía, las cuales pueden observarse en el marco de la buena enseñanza, como elementos identitarios del proceso de enseñanza aprendizaje que desarrolla un profesor, independiente de su especialidad. Esta subcategoría se encuentra constituida por tres códigos:

El primer código es Clima Escolar, se conceptualiza como un rasgo propio de cada establecimiento educacional, donde la comunidad educativa percibe diferentes variables que inciden en él como: interacciones sociales, los comportamientos individuales, entre otras. Por consiguiente, el código clima escolar está constituido todas las situaciones que repercuten en él y provocan un desajuste en el profesional en formación. Estas tensiones incitan al estudiante a reflexionar respecto al tema acontecido.

Para explicitar lo expuesto se presenta la siguiente cita extraída de una Reflexión Semanal de los participantes:

“Considerando que las actividades son realizadas en pequeños grupos con mis cuatro casos, se me dificulta el control de grupo, más la presión que ejerce la presencia de mi profesora mentora en la sala, me siento desconfiada de mis capacidades y temor de desarrollar alguna acción durante su presencia y que no le parezca adecuado. Considero que los niños sienten mi incomodidad, debido a que no responden en voz alta o se evidencia escasa participación. Así también, el espacio no sea el adecuado para ellos, considerando que les gusta moverse, jugar en la pizarra, trabajar en equipo, entre otros, presentando varias actitudes de aburrimiento, cansancio, poco interés por las actividades” (Reflexión Semanal 2, p.1).

En lo que atañe, al código Trabajo con Familia, releva la importancia que debe conceder a la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor de cualquier disciplina. Esto se ve representado en la siguiente cita textual obtenida de una de las entrevistas efectuadas a los participantes del estudio:

“Nosotros trabajamos con el modelo centrado en familia y con familia, entonces sí o sí, mi reflexión aparece la familia. Como... bueno, más que nada tuve que aprender en qué se basa el modelo de la familia, en que se considera, por ejemplo en el niño, cómo nos vemos nosotros como agentes de, de cambio y como orientadores, ya que finalmente, para nosotros la familia es un punto tan importante que pasa a ser el agente activo de este cambio, entonces sí, en... definitivamente la familia y los, y los niños del Centro de estimulación de la Universidad que, que van se encuentran dentro de mis reflexiones” (Entrevista 3, p.2).

En cuanto al código Trabajo Colaborativo reporta lo trascendente de establecer un trabajo conjunto entre los profesionales que se desempeñan en un establecimiento. Este es un aspecto que subyace al proceso de reflexión de los estudiantes en formación. También, es importante mencionar que el trabajo colaborativo es un aspecto que se delimita en Marco para la Buena Enseñanza, como una práctica que debe ser implementada por todos los docentes.

A continuación, se presenta la textualidad relativa a dicho código, obtenida de una de las reflexiones semanales de los participantes de esta investigación:

“He aprendido la importancia del trabajo colaborativo, si bien lo he aprendido teóricamente en las cátedras universitarias u entre pares, vivirlo y aplicarlo en la realidad se hace más complejo, pero que, sin embargo, es una de las formas efectivas para mejorar los procesos de aprendizaje” (Reflexión semanal 8, p.1).

En lo concerniente, a la subcategoría Fundamentos, se hace alusión a todos los documentos orientadores para las carreras de Pedagogía, dispuestos por el MINEDUC para guiar a las instituciones formadoras. Respecto a, los saberes que debe manejar un profesor o profesora al finalizar su formación profesional. Existe un documento orientador base para todas las pedagogías, llamado Estándares de Formación Inicial Docente. También, existe un documento orientador para cada rama de la Pedagogía, estos son los Estándares Disciplinarios. Para el caso de las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial, están los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial.

En cuanto al código Estándares, se hace referencia a los documentos orientadores establecidos por el MINEDUC, que señalan los conocimientos esperados que debe evidenciar un profesional del área de la Educación, ya sea los que están en ejercicio como aquellos que aún se encuentran en el proceso formativo. Este código simboliza como el uso de estos documentos propicia la reflexión. En vista de que, genera el cuestionamiento respecto al propio desempeño de acuerdo con los trazados estipulados en los documentos ministeriales.

A continuación, se presenta la textualidad seleccionada de las entrevistas para ejemplificar la descripción:

“Cuando partí en el primer semestre, me di cuenta de las debilidades que uno le llama como los nudos críticos, que es lo que te plantea la carrera o la forma de reflexión que hace la carrera, uno se plantea acciones o estrategias para poder mejorar este nudo crítico que siempre va a estar basado en el marco para la buena enseñanza, que toma los criterios o los estándares de educación especial que, a veces uno se llega a replantear y dice, chuta estos son los estándares mínimos que tú tienes que cumplir, no son los máximos, o sea que sí o sí, como profesional tienes que dar cumplimiento a estos estándares de educación especial que son parte de tu carrera” (Entrevista 8, p.2).

Con respecto a, la subcategoría Herramientas Formales, esta se comprende como todas las evidencias de desempeño y estrategias de enseñanza, utilizadas por el programa de estudio, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la reflexión. Estas herramientas son solicitadas desde la carrera a los estudiantes que están realizando su práctica inicial, intermedia o final de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco.

Dichos insumos se encuentran explicitados en la guía de aprendizaje del curso de práctica que este cursando el estudiante. Adscritas a esta subcategoría se encuentran tres códigos:

En lo que concierne, al código Ciclo de Korthagen se entiende como un soporte, estrategia pedagógica para trabajar la reflexión con los profesores en formación. Es decir, el código representa el beneficio que reporta el ciclo reflexivo para los profesores en formación.

A continuación, se muestra la textualidad seleccionada a partir de una de las entrevistas realizadas a los participantes:

“En cuarto tuve problemas con práctica y la reflexión me sirvió mucho, pude identificar cuál era el problema en la práctica eh... de forma Autónoma, igual me ayudaron psicólogo y pude identificar cuál era el problema o la dificultad

y ahí pude mejorar eso, puede replantear acciones y, eso hicimos un ciclo de Korthagen y había pasos de cómo identificar qué problema, quién te ayudo y ahí pude identificar bien cuál el problema, lo puede plasmar, sin inventar cosas" (Entrevista 4, p.1).

Respecto al, código Diario del Profesor se explica como una de las herramientas que se les solicita a los estudiantes en prácticas iniciales e intermedias para vaciar su proceso reflexivo, tras haber vivenciado su práctica semanal. La cita seleccionada para representar el presente código es obtenida de una de las entrevistas realizadas a los sujetos:

"Siempre con nuestro diario del profesor, pero yo creo que más intensamente ha sido este último año, porque le hemos tomado más conciencia a lo que es la reflexión. Años anteriores ha sido un diario del profesor más emocional, orientado más a las emociones, lo que hemos sentido en la práctica, pero ya este último año y, puede que el año anterior, en cuarto eh... haya sido con más acciones para mejorar estas debilidades que hemos detectado" (Entrevista 1, p.1).

En cuanto al código Portafolio, este se define como una herramienta que permite sistematizar el proceso de práctica y la reflexión de los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, el cual es solicitado a los estudiantes en los cursos de práctica IV, Internado I e Internado II de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCT. Esta evidencia de desempeño se solicita al término de cada semestre. No obstante, se va construyendo durante el proceso de manera transversal a la práctica. Lo que se observa en la siguiente unidad de análisis extraída a partir de una de las entrevistas:

"Entonces, em... ahí uno va midiendo como las capacidades de reflexión en sí y para mi lógica, yo que estoy en mi último año, la reflexión que hacemos del portafolio ha sido una, una descripción como del nivel 3 más que nada que, más profunda, más densa que requiere más autoanálisis, más eh, un análisis más profundo, más crítico y aparte de eso conlleva un proceso que es como, eh... puede ser como autoformativo, más que nada, porque claro, la reflexión en sí, cuando uno reflexiona, uno tiende a generar un análisis propiamente tal como persona y como profesional. Entonces en sí, uno al auto como criticarse, por así decirlo, uno tiende a generar un cambio, entonces si uno crecería" (Entrevista 3, p.1).

Por otro lado, se presenta la subcategoría "Herramientas Informales" esta se percibe como los instrumentos que permiten sistematizar el proceso reflexivo de los estudiantes. Sin embargo, estas no son solicitadas por el programa de estudio, sino más bien, son propias de los estudiantes. Vale decir, elaboradas por ellos, con la finalidad de llevar un registro escrito o auditivo, de los principales aspectos que nutren su reflexión y que nutren el desarrollado en profundidad de algunas de las herramientas formales (Diario del Profesor, Portafolio y Ciclo de Korthagen).

En lo que atañe, al código Notas Pedagógicas, estas se definen como un registro escrito o de audio, que realiza el estudiante para resguardar algunos aspectos relevantes suscitados en su práctica semanal. Aspectos que serán relatados y analizados en alguna de las herramientas formales solicitadas por la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Finalmente, se presenta la unidad de análisis representativa del código, extraída de una de las entrevistas realizadas a los participantes:

“Ya, primero eh... comienza mi semana y si me ocurre algo importante durante el día, que sé que debo reflexionar sobre eso, lo voy anotando en algún postick o en mí mismo computador, lo voy... haciendo una lista de lo que me va ocurriendo, de lo bueno o lo malo. Voy realizando una lista y ya, así al final de la semana, porque no sé... un ejemplo, en el día puede ocurrir que tuve dificultades con un niño, porque se me descompensó y eso me provocó temor, me provocó... no supe que hacer. Lo anoto, pero ya al próximo día ya supe cómo abordarlo, entonces al final de la semana reflexiono sobre eso, con... completo, con la idea completa. Entonces eso es lo que voy realizando, semanalmente” (Entrevista 1, p.2).

## Discusión

La investigación se organiza en función de los componentes de la reflexión de los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial. Es interesante mencionar que, al develar los resultados de la investigación empírica, subyacen las implicancias del programa formativo en el proceso reflexivo de los estudiantes.

En los componentes de la reflexión que se revelan en el estudio, se transita desde los elementos pedagógicos como son; el trabajo colaborativo, el trabajo con familia y el clima en el aula, propios de una formación pedagógica general. Hacia elementos pedagógicos disciplinares, inherentes a Pedagogía en Educación Diferencial tales como; co-enseñanza, estudiantes derivados a evaluación y apoyo psicopedagógico y Diseño Universal de Enseñanza.

Los hallazgos de estos componentes en la reflexión de los participantes, coincide con la revisión de literatura reciente de Castellanos y Yapa<sup>22</sup> quienes señalan que la escritura reflexiva permite al estudiante de pedagogía ir relacionando su práctica de enseñanza con las ideas pedagógicas que va estudiando en su proceso de formación profesional.

En otras palabras, la razón a la base de hallar estos componentes en el discurso reflexivo de los estudiantes en formación se explica desde los saberes conceptuales que aborda el programa de estudio. Entonces, se revela el vínculo que existe entre la reflexión y los saberes pedagógicos, disciplinares construidos.

Otro aspecto que se acentúa dentro de los componentes de la práctica reflexiva, son las herramientas formales (el diario del profesor, ciclo de Korthagen y el portafolio) las cuales permite sistematizar el proceso reflexivo llevado a cabo por los estudiantes.

La particularidad de estos insumos radica en primer lugar, en que son determinados por el programa de estudio para trabajar la práctica reflexiva con sus profesores en formación. En segundo lugar, están los resultados de la experiencia empírica, donde se presenta una valoración positiva de los estudiantes respecto a la utilidad de estos instrumentos en el proceso reflexivo, lo que se evidencia en sus relatos.

---

<sup>22</sup> Sonia Castellanos Galindo y Rubi Yaya Escobar, “La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica”, Revista electrónica de educación Sinéctica num. 41(2013).

Para Guzmán, Marín, Zesati y Breach<sup>23</sup> la práctica reflexiva permite incorporar un conjunto de estrategias, tales como: el diálogo reflexivo, modelos metacognitivos, diarios reflexivos y el portafolio, que son los instrumentos propios para el abordaje de la práctica reflexiva, pues, dan cuenta del proceso facilitando la integración de los saberes aprendidos por los estudiantes. En otras palabras, desde la literatura se mencionan los variados beneficios que reporta el uso de estos instrumentos. Aquello, coincide con las valoraciones presentadas por los participantes del estudio.

En la misma línea, se encuentran los planteamientos de Nocetti y Medina<sup>24</sup> los autores señalan que los programas de formación inicial deben seleccionar recursos didácticos para estimular la reflexión docente. Ya sea mediante un diario docente, portafolio virtual, videos de clase, entre otros. Dicho de otro modo, es preciso que los programas efectúen una selección de los instrumentos y estrategias con las que abordará la práctica reflexiva, lo que concuerda con la determinación del programa formativo al que pertenecen los participantes.

Asimismo, tenemos los planteamientos de Villalobos y de Cabrera<sup>25</sup> quienes mencionan la existencia de ciertos vehículos útiles para la promoción de la reflexión, entre los cuales estaría la escritura de diarios, las narrativas del docente y los amigos críticos por mencionar algunos. En resumen, se puede afirmar que las herramientas formales que utilizan los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial presentan bases literarias y empíricas, que respaldan su incorporación para el abordaje de la práctica reflexiva en la FID.

## Conclusiones

Entre los hallazgos de este estudio se encuentran los componentes disciplinares y pedagógicos presentes en la reflexión de los estudiantes. La aparición de estos saberes en la reflexión concuerda con los lineamientos que establece el MINEDUC para las carreras de pedagogía y que se evalúa su concreción a partir del 2016 con la aplicación de la END.

Los estándares pedagógicos y disciplinares se han convertido en la carta de navegación de los programas de estudio que imparten pedagogía. Pues, son un instrumento que utilizan los programas para visualizar los conocimientos y desempeños que alcanzan sus futuros profesores en el transcurso del itinerario formativo, en función de los actuales designios ministeriales y las disposiciones de la ley 20.903/2006. Igualmente, con esta investigación se visibiliza la necesidad implementar un programa sistemático para abordar la reflexión en la FID, que contemple los artefactos que de acuerdo con literatura y la investigación empírica reportan beneficios para abordar la práctica reflexiva con profesores en formación. Estas herramientas son el diario de profesor, el portafolio y la estrategia del ciclo reflexivo de Korthagen, entre otras. Finalmente, según los datos empíricos recabados, las herramientas formales, son portadoras de potencial y valoración positiva para la enseñanza de la práctica reflexiva.

---

<sup>23</sup> Isabel Guzmán; Rigoberto Marín; Gina Zesati y Rosa Breach, "Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva", Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación Vol: 3 num 1 (2012).

<sup>24</sup> Alejandra Nocetti y José Medina, "Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación", Revista Espacios Vol: 39 num 15 (2018).

<sup>25</sup> José Villalobos y Carmen de Cabrera, "Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva", Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales num 14 (2009): 139-166.



## Bibliografía

Aguaded Gómez, José; López Meneses, Eloy y Jaén Martínez, Alicia. "Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)". RUSC. Universities and Knowledge Society Journal Vol: 10 num 1 (2013): 7-28.

Albertín Carbó, Pilar. "La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta". Revista de Enseñanza Universitaria Vol: 1 num 30 (2007): 7-18.

Bautista, Nelly. Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones. Bogotá: Manual Moderno. 2011.

Castellanos Galindo, Sonia y Yaya Escobar, Rubi. "La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica". Revista electrónica de educación Sinéctica num 41 (2013): 2-18.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Especial. Santiago: Trama Impresores.2014.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Informe Resultados Institucionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018 Universidad Católica de Temuco. Santiago. 2019.

Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Maval. 2019.

Creswell, John. "Investigación cualitativa y diseño investigativo". Selección entre cinco tradiciones Vol: 9 (2013): 1-252.

Domingo, Ángels y Gómez, María. La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea. 2014.

Flick, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. 2012.

García Burgos, Antonio. "Reseña de El profesorado principiante: Inserción a la docencia". Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado Vol: 13 num 1 (2009): 1-6.

Gobierno de Chile (2006), Ley 20129/2006,23 de octubre (Diario oficial 17 de noviembre), Chile, Ministerio de Educación.

Gómez Nocetti, Viviana. "La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio". Revista Pensamiento Educativo Vol: 43 (2008): 271-183.

Guerra Zamora, Paula. "Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes". Estudios pedagógicos (Valdivia) Vol: 35 num 2 (2009): 243-260.

Guzmán Ibarra, Isabel; Marín Uribe, Rigoberto; Zesati Pereyra, Gina y Breach Velducea, Rosa María. "Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva". Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación Vol: 3 num 1 (2012): 22-40.

Jarpam Azagra, Marcela; Haas Prieto, Valentina y Collao Donoso, Damaris. "Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales". Estudios pedagógicos (Valdivia) Vol:43 num 2 (2017): 163-178.

Kvale, Steinar. Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. 2011.

Korthagen, Fred, AJ. "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado Vol:24 num 2 (2010): 83-101.

Larrivee, Barbara. "Afrontar el reto de preparar practicantes reflexivos". El nuevo educador Vol:4 num 2 (2008): 87-106.

Larrivee, Barbara. "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice". Reflective Practice Vol: 9 num 3 (2008): 341-360.

Larrivee, Barbara. "The Convergence of Reflective Practice and Effective Classroom Management". Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues, Editado por Evertson, Carolyn y Weinstein, Carol. New York: Routledge. 2013. 983-1001.

López Verónica; Bilbao María; Ascorra Paula; Moya Iván y Morales Macarena. "La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos". Universitas Psychologica Vol:13 num 3 (2014): 1111-1121.

Molina, Pilar. "Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico". Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?, Editado por Cornejo, José y Fuentealba, Rodrigo. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2008. 9-211.

Nocetti, Alejandra y Medina, José. "Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación". Revista Espacios Vol: 39 num 15 (2018): 2-14.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Santiago. 2017.

Rodríguez, Felipe. "La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión". Revista latinoamericana de educación inclusiva Vol: 8 num 2 (2014): 219-233.

Ruffinelli, Andrea. "Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa". Educación e Pesquisa Vol: 43 num 1 (2017): 97-111.

Ruiz Olabuénaga, José. Metodología de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto. 2012.

Salinas, Álvaro; Rozas, Tamara y Cisternas, Pablo. "El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile". Perfiles educativos Vol: 40 num 161 (2018): 87-106.

Stake, Robert. Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata. 1998.

Villalobos, José y de Cabrera Carmen. "Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva". Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales num 14 (2009): 139-166.

REVISTA  
INCLUSIONES M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

MG. PRISCILLA ARACELLY SIERRA SUAZO / DRA. KARINA ANDREA MUÑOZ VILUGRÓN  
MG. MARÍA CECILIA BARRIA NAVARRO