

## Marco para la reflexión docente: una propuesta metodológica

### Framework for educational reflection: a methodological proposal

**Natalia Asenjo Zapata**

Universidad Autónoma de Chile

---

#### RESUMEN

El propósito de este artículo es comprender cómo diferentes estrategias reflexivas incidieron en un proceso de cambio de creencias y prácticas de enseñanza de cuatro profesores de Inglés en Chile. Esto, con el fin de establecer una propuesta metodológica que considera una batería de seis estrategias reflexivas para contribuir a la política pública, ya que aún no se contemplan indicaciones que permitan guiar y acompañar la reflexión docente. La metodología empleada contempla un análisis cualitativo a partir de lo propuesto por el análisis de contenido. Los resultados muestran que las estrategias funcionaron de forma distinta en cada uno de los participantes, estableciéndose cuatro procesos de cambio diferentes. De esta forma, se puede concluir que es necesario el diseño de una intervención que cuestione a los docentes mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas y estrategias reflexivas, dependiendo del tipo de reflexión que se quiera promover.

**Palabras claves:** estrategias reflexivas, práctica reflexiva, propuesta metodológica, política pública

---

#### Contacto:

Natalia Asenjo Zapata | Universidad Autónoma de Chile | natalia.asenjo@uautonoma.cl

---

## ABSTRACT

The aim of this article is to understand how different reflective strategies influenced a process of change of beliefs and teaching practices of four English teachers in Chile. This, to establish a methodological proposal of six reflective strategies to contribute to public policy since indications that allow to guide and accompany teacher reflection are not yet contemplated. The methodology uses a qualitative analysis based on what is proposed by the content analysis. The results show that the strategies worked differently in each of the participants, establishing four different change processes. In this way, it can be concluded that it is necessary to design an intervention that questions teachers using different questions and reflective strategies, depending on the type of reflection that you want to promote.

**Keywords:** reflective strategies, reflective practice, methodological proposal, public policy

---

## INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva ha sido descrita por la literatura como una actividad relevante en contextos profesionales complejos. De esta forma, gracias a ella, los profesores podrían alcanzar una mayor comprensión sobre sus creencias y prácticas para ganar conciencia sobre ellas y, a través de análisis más cuidadosos y críticos, tomar decisiones más informadas y promover el vínculo con la teoría proveniente desde la academia (Borg, 2011; Farrell, 2007; Farrell & Ives, 2014; Zambrano, 2020).

Según Zeichner (1993), los profesores no reflexivos no se cuestionan la realidad de sus establecimientos educativos, sino que más bien se enfocan en cumplir con las exigencias establecidas por el equipo directivo o las instituciones regentes. Por ese motivo, actúan de la misma manera ante una situación similar. Sin embargo, estos docentes no se dan cuenta de que el marco que gobierna ese contexto es solo una de las tantas formas en las cuales se puede abordar una circunstancia problemática (inesperada o desconcertante o sorpresiva). Por otra

parte, los profesores reflexivos, “se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clases” (Zeichner, 1993, p. 3).

En este sentido, la práctica reflexiva sistemática permitiría que los docentes advirtieran posibles contradicciones entre su práctica y las creencias que la subyacen; lo que, a su vez, podría promover un cambio en la forma de realizar la clase, generando nuevos cursos de acción (Farrell, 2007).

El estudio de estos nuevos cursos de acción e interpretación es resultado del uso de diversas estrategias reflexivas. Por ejemplo, el diario del profesor fomentaría una reflexión más personal, interna, sobre las propias impresiones de una situación determinada y las prácticas de enseñanza (Farrell & Ives, 2014); en cambio, las observaciones de clases generarían reflexiones más situadas, contextuales, que toman en cuenta no solo las prácticas de enseñanza, sino también a los estudiantes (Jeager, 2013). Por su parte, el trabajo colaborativo se presentaría como una herramienta que promueve el desarrollo profesional (Ma & Ren, 2011) y mejora las relaciones interpersonales al compensar los aspectos débiles de un profesor, a través del diálogo constructivo (Farrell, 2008). Esto, a su vez, podría producir una mejora en todo el ambiente de la comunidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes (Mitchell, 2019). De esta forma, todos los métodos presentarían ventajas y desventajas, dependiendo del tipo de reflexión que se quiere promover. Con relación a su efectividad, muy poco se ha investigado comparativamente acerca de cuál de ellas contribuiría más al mejoramiento de una práctica de enseñanza y a un proceso de cambio. Tampoco hay literatura que establezca un marco metodológico en el que se integren varias de ellas. Así, ni comparar ni integrar sería recomendable, pues promovería la idea de que un solo método se ajusta a todos, sin orientación a posibles necesidades contextuales específicas (Mann y Walsh, 2017).

El objetivo de este artículo es comprender cómo diferentes estrategias reflexivas incidieron en la incorporación de nuevas distinciones en la enseñanza de una lengua extranjera como parte de un proceso de cambio de sus creencias y prácticas de enseñanza de cuatro profesores

de Inglés, con el fin de proponer un marco metodológico de mejora pedagógica que contribuya a la política pública.

El problema que aquí se presenta no pretende reflejar la totalidad del estudio original, el cual corresponde a una investigación doctoral realizada entre los años 2017 y 2019 por la autora de este artículo, y que estuvo centrada en indagar en el impacto de la práctica reflexiva en la enseñanza de la comprensión auditiva en el aula de Inglés como lengua extranjera; sino más bien analizar uno de los hallazgos que surgieron durante el análisis de los datos recopilados.

## ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

Una revisión de la literatura especializada muestra que no existe un único método para originar la reflexividad en los docentes. Es importante señalar que es posible establecer una coincidencia en los métodos, y en que, por lo general, se emplea más de uno. No obstante lo anterior, estudios que aborden el empleo de estos de forma comparativa aún son escasos, y más insuficientes todavía si examinan las opiniones de los docentes durante su utilización.

De acuerdo con Jaeger (2013), el diario del profesor es el método más utilizado para promover la práctica reflexiva y, si se centra en el comportamiento del docente y en las decisiones que este toma, fomentará la reflexión en la acción. Esto se condice con lo mencionado por Nocetti et al. (2020), quienes señalan que la escritura es la estrategia más utilizada para promover la reflexión. Entre las ventajas de esta estrategia se pueden mencionar que apoya el establecimiento de conexiones entre la teoría y la práctica, proporciona un análisis de lo que ocurre fuera y dentro de la sala de clases, incita a compartir las emociones y experiencias que ocurren en la soledad de la sala de clases, genera mayor conciencia del estilo de enseñanza, de las prácticas y del propio actuar del profesor, ayuda a clarificar los pensamientos, fomenta la exploración de vínculos entre las creencias del profesor y sus prácticas, sacude las creencias subyacentes y expone los posibles

problemas que se encuentren en la enseñanza para generar un plan de acción conducente a una mejora en las prácticas (Al-Ahdal & Al-Awaid, 2014; Conway & Denny, 2013; Farrell, 2013; Farrell, 2008; Farrell & Ives, 2014; Liu & Zhang, 2014). Sin embargo, Wade, Fauske y Thompson (2008, citados en Jaeger, 2013) manifiestan su preocupación sobre el uso de estos instrumentos, ya que, si los escritos presentan estereotipos, escasez de conocimiento teórico y falta de reconocimiento de los problemas de la escuela, poco o nada favorecen a la reflexión y al desarrollo profesional.

La evaluación del profesor es otra estrategia reflexiva. En esta, un observador presta atención a todo lo que ocurre durante una clase completa, lo que ayudaría al profesor a mejorar sus prácticas de enseñanza a través de un proceso cíclico de observación, análisis, evaluación, mejora y práctica. El propósito es que, a partir de esta indagación, implementación y revisión, las habilidades de enseñanza y el desarrollo profesional del docente se enriquezcan (Liu y Zhang, 2014). Farrell (2007, 2018) llama la atención respecto de que es a través de la cooperación e interacción como los profesores compensan sus deficiencias y mejoran sus fortalezas: en la conversación con otros se establecen lazos que permiten apoyarse mutuamente, promover y describir las prácticas con el fin de comprenderlas mejor y poder generar un cambio positivo, y no en el trabajo solitario de autoobservación.

Asimismo, los incidentes críticos son ampliamente utilizados por la literatura. Para Richards y Farrell (2011), un incidente crítico es cualquier evento no planificado que ocurre durante la clase. Este puede parecer un suceso típico a primera vista, pero se puede volver crítico a través de su análisis. Cuando los profesores reflexionan y escriben acerca de estos acontecimientos, comienzan a descubrir nuevas comprensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto Farrell (2007) como Richards y Farrell (2011) concuerdan en que es importante compartir el incidente con los pares, con el fin de comprobar si se ha entendido de la misma manera. Vale la pena mencionar que, nuevamente, el trabajo colaborativo aparece como una variable de importancia en la promoción de la reflexión docente.

Para Farrell (2011) y Ma y Ren (2011), otro de los métodos más utilizados para promover la reflexividad ha sido la observación de clases. Por su parte, Conway y Denny (2013) consideran que las observaciones promueven el diálogo, mediante la discusión con los pares, lo que también parece ser beneficioso para producir cambios en las prácticas de enseñanza. Además, Jaeger (2013) agrega que las observaciones de clases bajo un enfoque reflexivo generarían reflexiones más situadas, es decir, experiencias contextuales que tomarían en cuenta no solo las prácticas de enseñanza, sino también a los estudiantes y, por lo tanto, las posibles consecuencias en el aprendizaje. Según Walsh y Mann (2015), las observaciones, ya sean autoobservaciones u observaciones externas, son instrumentos adecuados siempre y cuando se diseñen considerando los contextos específicos de su aplicación. A través de ellas los profesores reflexionan en un proceso de diálogo que les permite discutir aspectos puntuales de la práctica para poder fundamentar los motivos de sus acciones. No obstante, autores como Fatemipour (2013) y Al-Ahdal y Al-Awaid (2014) advierten que entre sus dificultades se deben tener en cuenta que no todos los profesores se sienten cómodos al ser observados por colegas o superiores, cambiando sus prácticas de enseñanza frente al observador, en especial si este es un superior.

Una variante de las observaciones presenciales puede ser la visualización de grabaciones de clases, tanto propias como de otros docentes. De esta forma, las grabaciones de audio y video permiten que el profesor centre su atención no en él ni en su comportamiento, sino en los alumnos, y en cómo ellos piensan (Jaeger, 2013). De acuerdo con Walsh y Mann (2015), otras de sus ventajas dicen relación con que tanto la grabación de audio como la de video son un importante medio para promover la reflexividad a través de posteriores conversaciones con colegas. Además, los docentes pueden diferenciar entre los aspectos instruccionales más y menos importantes, al vivenciar otra vez el proceso de enseñanza y ofrecer evidencia de sus juicios.

La lectura de investigaciones académicas también es destacada por diversos estudios (por ejemplo, Orden & Mafokozi, 1999; Farrell, 2007; Perines, 2018), y a pesar de que se señala que debe ser un asunto de elección propia (Burns, 1999) y que en muchos casos puede que los ocupados profesores no tengan tiempo para leer sobre nuevos enfoques o estrategias (Wallace, 1998), Farrell (2007) sugiere que leer sobre lo que otros han descubierto o diseñado puede ayudar a los docentes a pensar en nuevas ideas para implementar en sus salas de clases. En esta misma línea de pensamiento, Perines (2018) señala que cuando un docente comprende y utiliza los resultados provenientes de la academia puede aprender a hacer uso de estos de una forma constructiva para sus clases. Sin embargo, y de acuerdo con De la Orden y Mafokozi (1999), cuando se leen artículos científicos es importante guiar la lectura, a fin de clarificar cuál es la información más relevante sobre ella, como sus características y funciones. Esto es a lo que Korthagen (2010) se refiere cuando habla de mayores y mejores instancias de interacción con los productores de las investigaciones, ya que uno de los problemas que los profesores perciben para un mayor entendimiento y apropiación de ese conocimiento es el uso de un lenguaje complejo debido a la presencia de terminología técnica. Perines (2018) agrega que es importante que los formadores logren conectar la información de las investigaciones con su propia experiencia profesional, ya que de lo contrario carecerá de sentido para ellos y perderá su valor.

Por otra parte, el *feedback* de los alumnos servirá si lo que se busca es conocer sus opiniones e impresiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las prácticas del profesor en la sala de clases. Al-Ahdal y Al-Awaid (2014) indican que son los estudiantes los más indicados para dar retroalimentación al profesor, y que esto se puede realizar a través de conversaciones grupales, individualmente o utilizando cuestionarios simples sobre el aspecto que se quiera investigar.

Finalmente, uno de los escasos trabajos que revisa y compara cuatro estrategias reflexivas diferentes es el conducido por Fatemipour (2013),

quien trató de determinar si diferentes instrumentos reflexivos entregarían el mismo tipo de información, y si no, cuál les proporcionaría a los profesores la información más confiable. Esto, bajo la suposición de que un docente pudiera aplicar los cuatro métodos escogidos en la sala de clases (diario del profesor, observación de pares, grabación de audios y *feedback* de los alumnos). A través de análisis estadísticos (ANOVA y correlación de Pearson), el autor concluye que la herramienta más efectiva es el diario de profesor, seguido por la observación de pares, el *feedback* de los alumnos y, finalmente, la grabación de audios. Sin embargo, a pesar de los resultados, recomienda utilizar más de una para obtener información confiable y válida.

## REFLEXIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA POLÍTICA PÚBLICA

El marco del presente trabajo considera especialmente importante la nueva Ley de Carrera Docente en Chile (Ley 20.903), específicamente como un sistema de desarrollo docente que busca promover la profesionalización del profesorado a través del fortalecimiento constante de su rol, como elemento clave para garantizar el aprendizaje de los alumnos (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Esta ley plantea en el Artículo 18 b que:

La formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. (p. 7)

Así también en el artículo 19, principio e, se señala que “[...] El sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido” (p. 15). Esto



da cuenta de la exigencia de que los docentes desarrollen habilidades de investigación, innovación y reflexión pedagógica.

Sin embargo, la política pública actual no contempla indicaciones que permitan acompañar, guiar u orientar a los profesores y directores de establecimientos educacionales para que puedan implementar prácticas pedagógicas reflexivas, aun cuando realiza procedimientos de evaluación de estas a través del portafolio docente.

Es, precisamente, en esta última área de reflexión donde los profesores alcanzan desempeños significativamente bajo lo esperado, de acuerdo con lo que señalan los resultados entregados por el CPEIP (2020) referidos a la evaluación docente realizada en 2019. En estos, se observa que, en los módulos que abordan la reflexión, solo el 30% de los docentes es clasificado como competente o destacado al considerar las características de sus estudiantes para planificar o realizar sus clases, mientras que el 7% considera el error como parte importante del proceso de aprendizaje. Esto plantea como desafío la necesidad de desarrollar las habilidades reflexivas para profesionalizar el quehacer docente y el mejoramiento de sus prácticas, y es en este sentido que el trabajo aquí realizado puede ser una contribución a la política pública, ya que propone un marco, consistente en una batería de estrategias reflexivas, a través del cual la práctica reflexiva puede ser alentada y mediada por el trabajo colaborativo de una comunidad de aprendizaje o grupo de desarrollo docente.

## MÉTODO

El presente trabajo se enmarca dentro un enfoque cualitativo de investigación, el cual tuvo como propósito comprender cómo las diferentes estrategias reflexivas incidieron en la incorporación de distinciones antes ausentes en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Para cumplir con lo anterior, se realizó un seguimiento a cuatro profesores utilizando distintos instrumentos de recolección de datos. Además, la investigadora se consideró a sí misma como

una más del grupo, estableciendo una relación cercana y simétrica con los participantes (Alvarado & García, 2008; Hoadley, 2004; Pulido, 2017).

Dada la naturaleza de esta investigación, Cobb et al. (2003) la considerarían altamente intervencionista, ya que busca estudiar las posibilidades de mejora educativa a través de nuevas formas de aprendizaje. Sin embargo, estos son intereses tangenciales a la práctica reflexiva, la cual se ha demostrado efectiva para producir aprendizaje desde la práctica y la experiencia y un posible cambio en la actuación profesional (Russell, 2012). Es decir, se generan nuevos cursos de acción, los cuales pueden llevar al aprendizaje desde la experiencia y, desde un punto de vista relacionado con el objeto de estudio del presente trabajo, al aprendizaje profesional del docente.

## Participantes

Los participantes en este estudio forman una muestra no probabilística, intencionada y voluntaria, de acuerdo con lo propuesto por Cohen et al. (2011). De los cuatro profesores que constituyen la muestra, tres eran mujeres y uno, hombre. Los años de experiencia van de los cuatro a los 35. Dos de las docentes tenían más de 20 años de ejercicio, mientras que los otros dos participantes tenían menos de siete años. Además, dos pertenecían a la Región Metropolitana y dos a la Región de Valparaíso.

Con relación a las escuelas de la Región Metropolitana, se debe señalar que ambos establecimientos son municipales, con Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 86% y del 55%. Sin embargo, en los dos casos el grupo socioeconómico de las familias y alumnos es bajo.

Por su parte, las escuelas de la Región de Valparaíso tienen diferentes dependencias; una es municipal, mientras que la otra es particular subvencionada. El IVE de la primera escuela mencionada alcanza el 95%; en cambio, la segunda es considerada un colegio de excelencia dentro de su contexto. Los grupos socioeconómicos

también son diferentes, bajo y medio respectivamente, de acuerdo con el mismo indicador antes señalado.

### Recolección de datos

El estudio tuvo lugar durante el segundo semestre de 2017 y, como parte de su diseño metodológico, los profesores participaron en una actividad grupal, que correspondió a un grupo de desarrollo docente (Farrell, 2008; Fatemipour, 2013). El grupo de desarrollo consistió en que los docentes asistieran a reuniones grupales por ocho semanas, con una duración de dos horas cronológicas cada una; aunque en algunas sesiones la duración se prolongó incluso por tres horas. Debido a que dos de los profesores eran de la Región Metropolitana y dos de la Región de Valparaíso, se decidió trabajar en un formato de díadas. De esta forma, quedó una docente experimentada –con 20 años de experiencia o más– y un docente más novel –con menos de siete años de experiencia– en cada díada. En cuatro de las ocho sesiones se realizaron sesiones con el grupo completo; mientras que en las otras cuatro se trabajó en las díadas ya mencionadas.

El objetivo principal de estas actividades grupales fue promover la reflexión en torno a la enseñanza de la comprensión auditiva en Inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en algunas oportunidades los profesores también reflexionaron sobre otros aspectos de su labor docente, como son el manejo del tiempo, el control de grupo, su relación con el jefe de UTP, la evaluación docente, su relación con el Ministerio de Educación. Cuando se realizaron las sesiones en díada, se presentaron las actividades de la misma forma en ambas parejas. Además, las preguntas propuestas por la investigadora para promover la reflexión también fueron iguales.

Se siguió una planificación flexible en cada una de las sesiones, la cual tuvo como elemento central preguntas reflexivas surgidas de la literatura y revisadas por un experto en reflexión docente. Estas preguntas buscaban indagar en cómo poder adaptar lo que proponía la investigadora (a través de actividades, videos o artículos)

para utilizarlo en sus clases, en las experiencias profesionales y en el aprendizaje surgido de ellas, en si habían pensado hacer sus clases de una forma diferente y en los posibles cambios implementados.

### Propuesta metodológica

Luego de examinar las estrategias que la literatura especializada señala como beneficiosas para la promoción de la práctica reflexiva entre profesores de lenguas extranjeras, se decidió utilizar seis de ellas con el propósito de promover distintos tipos de reflexión y centrar la atención de los docentes en distintos aspectos de la enseñanza. De esta forma, cada estrategia reflexiva empleada tuvo un propósito definido:

- **Incidentes críticos**

De acuerdo con Richards y Farrell (2011), su utilidad consiste en que una situación que puede haber parecido normal a simple vista, luego de su análisis puede abrir nuevas perspectivas que supongan nuevas formas de comprender la situación, el proceso de enseñanza o el aprendizaje de los alumnos. Se pretendió generar mayor conciencia de los motivos que llevaron a que se produjera una situación y sus posibles soluciones. Es decir, por qué pasó algo y sus posibles soluciones.

Esta estrategia se dividió en dos sesiones. En la primera, y considerando que los docentes podrían no estar familiarizados con lo que es un incidente crítico, se les presentó el modelo de cuatro fases propuesto por Farrell (2007):

- a) Orientación: Esta parte describe el incidente mencionando los participantes, el momento y el lugar en el que ocurrió.
- b) Complicación: Esta parte describe lo qué pasó y el problema que ocurrió junto con cualquier punto de inflexión en la historia.
- c) Evaluación: Esta parte aborda lo que el incidente significó para los participantes de la narración.

d) Resultado: Esta parte describe y explica la resolución de la complicación.

En la segunda, los docentes debieron contar su propio incidente. Luego, se realizaron preguntas reflexivas con el propósito de entablar una conversación grupal, a saber: ¿cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintió (sintieron) el (los) alumno(s) involucrado(s)? ¿Qué podrías hacer diferente en una próxima vez? Estas preguntas también surgieron de la literatura en reflexión y enseñanza de lenguas extranjeras (Farrell, 2007).

- **Lectura de artículos académicos**

El objetivo de esta sesión fue establecer vínculos entre la teoría y la práctica a través de la lectura de investigaciones científicas. Los textos escogidos corresponden a cuatro tópicos que los profesores señalaron que les gustaría profundizar. Uno de los criterios de selección de los textos fue combinar la teoría con estudios de casos de la práctica pedagógica real.

Luego de la lectura, se propuso las preguntas reflexivas: ¿qué conceptos teóricos/prácticos retienen de la lectura? ¿Cómo pueden llevar lo propuesto por el texto a sus contextos escolares? ¿Con qué estrategia o medio de apoyo se sentirían cómodos trabajando? ¿Por qué? ¿De qué otras formas se puede dar mayor énfasis al uso de materiales auténticos para desarrollar la comprensión auditiva?

- **Observación de clases**

En el presente trabajo corresponderá a la visualización de prácticas ejemplares y el modelamiento. Estas actividades pretendieron que los profesores observaran posibles nuevos métodos que podrían aplicar en sus diferentes contextos, y que también pudieran vincular el conocimiento teórico y el práctico.

La actividad de modelamiento consistía en mostrar una serie de estrategias didácticas “novedosas”, que permitieron que los profesores reflexionaran acerca de la aplicabilidad de estas en sus contextos e hicieran adaptaciones, de ser considerado necesario.

Asimismo, estableció una base de conocimiento común para las sesiones siguientes.

De acuerdo con Farrell (2007), la visualización de grabaciones de clases de otros docentes tiene como objetivo observar cómo usar estrategias de enseñanza efectivas que nunca se han tratado o se desconocían, así como también ver a un colega enfrentando problemas similares a los que el observador tiene cotidianamente.

Las preguntas reflexivas para promover la discusión fueron: ¿consideras que lo realizado por el/la profesor/a es una práctica ejemplar? ¿Por qué? ¿Por qué crees que funcionó la actividad? ¿Se podría aplicar a tu contexto escolar? ¿Habría que adaptarla?

- **Grabaciones de video**

Con esta estrategia se intencionó que los docentes presentaran sus propias prácticas y se enfocaran tanto en las decisiones que los llevaron a realizar una determinada actividad como en aspectos que pudieron haber modificado, respectivamente.

En relación con la visualización de prácticas propias, Farrell (2007) señala que estas permiten tener una mayor conciencia de uno mismo como docente, recolectar información acerca de las prácticas de enseñanza y los procesos que se dan dentro de la sala de clases, examinar detalladamente distintos eventos en el aula, recibir retroalimentación sobre la propia enseñanza y construir un mayor sentido de compañerismo. Estos dos últimos aspectos se dan, especialmente, cuando se comparte la visualización con colegas.

Esta actividad se llevó a cabo en las dos últimas reuniones de grupo completo. Su objetivo era compartir las experiencias aprendidas durante todas las interacciones en el grupo de desarrollo, además de poder observar si hubo algún cambio en sus prácticas de enseñanza.

Después de cada video, los demás participantes podían hacer todos los comentarios y sugerencias que consideraran pertinentes. Luego, se realizaron las siguientes preguntas para discutir entre

todos: ¿qué decisiones tomaste al realizar la actividad? ¿Crees que funcionó la actividad? ¿Lograste tus objetivos de enseñanza propuestos? ¿Qué harías diferente si pudieras modificar algo? ¿Por qué? ¿Qué agregarías o quitarías?

- **Grupo de desarrollo**

Es necesario señalar que, en el contexto de la presente investigación, es posible considerar el grupo de desarrollo como una estrategia comprensiva, ya que el uso de todas las otras estrategias reflexivas fue grupal, y buscaron fomentar el trabajo y el desarrollo profesional docente colaborativo.

A modo de resumen, la distribución de las estrategias de reflexión, la semana, la modalidad y el lugar de encuentro del grupo de desarrollo se observan más claramente en la tabla 1.

- **Análisis**

Una vez recolectados los datos, se procedió a la transcripción completa y literal de todas las conversaciones surgidas dentro de las actividades grupales. Su análisis se realizó en concordancia con lo propuesto por el análisis de contenido cualitativo. Para este fin, se utilizó el *software* Atlas-ti, versión 6.

Se evaluó la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia de las diferencias y semejanzas de todos los datos obtenidos, con el fin de corroborar que fueran adecuadas a los objetivos propuestos en este trabajo.

**Tabla 1**  
**Distribución de las sesiones**

Sesiones	Semana	Modalidad	Lugar de encuentro
Rompe hielo	1	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Modelamiento	2	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Incidentes críticos	3 y 4	Grupo completo	Región de Valparaíso
Lectura de artículos	5	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Visualización grabaciones de prácticas ejemplares	6	Diada	Región Metropolitana y Región de Valparaíso
Visualización grabaciones de prácticas propias	7 y 8	Grupo completo	Región de Valparaíso

Fuente propia

## RESULTADOS

Con el fin de mantener la confidencialidad de la identidad de los participantes, los nombres fueron modificados.

- **Pilar**

Es importante señalar que, de acuerdo con ella, ninguna de las estrategias reflexivas utilizadas fue más significativa que otra, como se observa cuando menciona: “Yo creo que... no hay ninguna así como más, menos”. Lo que se corrobora cuando se le pregunta por la segunda y sexta sesiones, de modelamiento y visualización de prácticas ejemplares respectivamente, ya que señala conocer todo



lo presentado por la investigadora y los videos, pues los habría visto en los cursos de perfeccionamiento a los que ha asistido. Sin embargo, no utilizaría estas prácticas porque se le habrían olvidado:

“O sea, mira, em... creo que no había ninguna, así como muy nueva, porque son las mismas que te enseñan en los... cursos de perfeccionamiento, no había ninguna, así como que dijera ‘ah, esta no la conocía’, pero sí es co... fue como ‘ahh... esto se me había olvidado’...mm, y como la tengo ahí, es fácil ahora de tomarlas. Mira, son buenos, yo he hecho esas cosas, este año no las he hecho, pero el año pasado sí”.

De todas formas, la profesora destaca la tercera, cuarta y quinta sesiones, las cuales corresponden a los incidentes críticos y lectura de artículo académico, lo que se demuestra cuando manifiesta:

“Es que hoy... me estoy acostumbrando a asombrarme últimamente, a enfocarme en cosas que me asombren, por ejemplo...”

“¿Sabes la que me gustó a mí?, los textos que leímos, que no he tenido tiempo de terminar de leer los otros... pero eso me gustó... [...] Por ese... eso que había del *top... top and bottom...* Eso, eso me gustó porque no, todavía no... no lo tengo, así como bien claro, pero me gustó esa parte, la literatura. Yo no tenía tiempo de... de buscarlo y... y... yo no había leído nunca sobre los *listenings*”.

Otro de los aspectos relevados por la docente fue el trabajo colaborativo con los otros participantes. En este sentido, el acompañamiento experimentado por la docente tiene su fundamento en encontrar apoyo emocional y sociabilidad. De acuerdo con ella, compartir sus experiencias la hizo darse cuenta de que hay realidades y dificultades compartidas más allá de la dependencia de la escuela:

“¿Sabes qué me gustó?, me gustó mucho la participación con Rubén ¿por qué? porque es... lo que te decía el otro día, es mal de muchos

¿cachái? no es... es ‘no solo a mí me pasa; no solo el municipal es... está como está’, porque nosotros decimos ‘ah, somos municipales, somos pobres, no tenemos las mejores infraestructuras’, pero a él también le pasa, quizás es menos cantidad, menos porcentaje, pero igual le pasa, igual hay niños que tienen problemas conductuales, problemas de estudios y todo, entonces eso me gustó, y con la Pilar y la Marión también me gustó mucho el poder yo transmitirles a ellas cosas, el compartir mis cosas con ellas, eso me encantó”.

- **Rubén**

No es posible determinar exactamente la sesión de inflexión en su proceso de cambio hacia actividades que promovieran la interacción, el trabajo colaborativo, y que fueran más motivadoras y significativas para los alumnos, ya que más bien se fue dando a lo largo de todas las sesiones, como lo manifiesta el docente: “Es que, es que, es que en todo me hacía ‘pum’ la cabeza”.

Los mayores cuestionamientos parecen haber surgido a partir de conversaciones con la investigadora en diversas instancias, lo cual se observa cuando el docente menciona:

“Cuando empezamos a hablar de ese tema yo te decía [a la investigadora] ‘oye, pero... este asunto uno lo hace, pero uno no lo considera como *listening*’”.

“¿Te acuerdas de que en un principio cuando empezamos a conversar yo, el gran pero que yo te planteaba [a la investigadora] es el tiempo?”

“Em... bueno, me dejó el tema de que los incidentes críticos eh... si bien son críticos, pero no son poco comunes, ese es el tema, o sea, y si tú, por ejemplo, tú empiezas a pensar en los incidentes críticos, generalmente pueden ocurrir muchos incidentes críticos en tu hora de clase, pero tú los dejái pasar, los dejái pasar, porque como estái en el “piloto automático”, entonces... da lo mismo po’. Pero como ahora que tú sabes que están este tipo de situaciones, incidentes críticos, y tú puedes aplicar medidas que son remediales para poder

resolver esos incidentes críticos, y que puedes reflexionar en base a ello, tú puedes decir ‘oye, para la próxima vez puedo poner esta tarea como profe, a lo mejor al chiquillo lo cambio de puesto’, o a lo mejor le co... le coloco una tarea distinta, a lo mejor no sé, lo siento con otro compañero, cualquier cosa, entonces eso fue lo que a mí me dejó el tema de los incidentes críticos, y que al final los incidentes críticos te pasan todos los días, en casi todas las clases tenís incidentes críticos”.

En este último comentario, realizado al término de la investigación, el docente se está refiriendo específicamente a la sesión de incidentes críticos, en la que nuevamente surge el tema del “piloto automático”, el cual impide la reflexión de los docentes, responsabilizando en muchas ocasiones a los alumnos por el fracaso de una actividad o el desorden en el aula, lo que a su vez conlleva a una falta de habilidades para la resolución de este tipo de situaciones.

- **Consuelo**

En las dos últimas sesiones, los profesores presentaron sus clases grabadas al resto del grupo completo con el objetivo de explicar sus decisiones pedagógicas y recibir retroalimentación de los demás. A partir de esta visualización y análisis de su propia clase grabada, la profesora comienza a pensar en posibles nuevos cursos de acción.

“Yo creo que hubiera logrado mayor conexión si es que, ya, corramos las mesas, nos... nos hubiéramos sentado en el suelo, tal vez, algo más cómodo, eh... primero hablar, un buen rato de... de cosas como, porque no, no hicimos un, un *warming up* tan grande tampoco en honor al tiempo, porque eso es lo que nos juega en contra siempre, entonces haber hecho un *warming up* bien... contundente en cuanto a... a riquezas, por ejemplo de Chile y lugares como típicos que se pueden visitar, y de ahí partir con... con la clase... Sí, algo más... más interactivo, porque en verdad la actividad se las planteé, de acuerdo a las necesidades que yo veo, de acuerdo a lo que a mí

me exige el Ministerio, pero no de acuerdo cómo los chiquillos realmente podrían aprender”.

No obstante, otros desencadenantes vinieron de preguntas y cuestionamientos que ella misma se hacía mientras realizaba sus clases. Por ejemplo, durante la tercera sesión de incidentes críticos, la profesora comienza a relatar una situación sorprendente o inesperada que le pasó durante esa semana (de una sesión a otra), y comenzó a darse cuenta de que podía hacer la clase de una forma diferente a la habitual, y que fuera más motivadora para ella y los alumnos:

“Tengo un curso que siempre, es un segundo básico que es el más desordenado, el más desordenado de los segundos por la falta de disciplina, yo también que soy fome, porque dentro del ambiente, uno se pone fome, es verdad, pero me pasó una cosa curiosa. Antes de entrar a la sala dije ‘ya, no quiero que esta clase sea fome como las otras’, pero fue como una cosa interior... ‘yo lo voy a hacer diferente [...] Esta clase nos dedicamos a puro jugar, pero nos dedicamos a jugar cosas en inglés [...] Estaban todos felices, no alcancé a hacer cierre, pero lo pasé chanco y fue algo diferente y yo entré con una metodología diferente”.

Por otra parte, en la quinta sesión de lectura de artículos académicos, la docente comienza a preguntarse sobre la importancia de darse el tiempo para reflexionar sobre su quehacer y mejorar como profesional. Esto, apoyado en la interacción con otro de los participantes: “¿Qué hago para...? Y mejorarlo”.

Uno de los elementos más significativo para Consuelo fueron las estrategias entregadas en la segunda sesión (modelamiento), la sexta sesión (visualización de prácticas ejemplares) y la séptima y octava sesiones (análisis de las prácticas propias, al observar a los otros participantes):

“Pero... pero no, me quedo más con las estrategias, más que con la práctica, más que con ah... analizar mi práctica, me quedo más con las estrategias que aprendí de otras sesiones, más que esa”.

- **Marión**

Los cuestionamientos parecen haber surgido en diferentes sesiones; sin embargo, la docente destaca como lo más significativo el surgido en las dos últimas sesiones (visualización de propias prácticas):

“Sí po’, pero no... pero eso yo creo que es súper importante para nosotros, es que es como un *microteaching*, ¿me entiendes tú?, y uno dice ‘ah... mira’, en realidad como que... ahí te da la opción de reflexionar más, porque lo tienes todo, entonces dices ‘ya... ok... como qué bueno. Sí, en realidad hacemos cosas similares o no hacemos cosas similares entonces yo apropio lo nuevo, lo que me atrae y lo voy viendo, pero es como mucho más fácil’, es mi punto de vista, por eso fue como la más... eh..., para mí fue la más significativa”.

“Sí, eso me gustó [ver las clases grabadas de los otros docentes], porque ¡es bueno!, o sea... es que imagínate, para uno como profesor es bueno, digamos, ver el trabajo de otro, porque primero puedes conversar, todo lo que quieras, con respecto a los trabajos de otro, te voy a contar la tremenda pomada... pero verlo es diferente, ¿me entiendes?, o sea, es igual como los alumnos”.

A partir de la segunda sesión de modelamiento y sexta sesión de visualización de prácticas ejemplares, la docente comenzó a innovar en su práctica e implementó algunas de ellas, o le parecieron posibles de llevar a cabo en su contexto, como dibujar una descripción a partir de un *script* o establecer un debate a partir de las opiniones de los compañeros de curso, aprender vocabulario a través de canciones y acciones con el cuerpo, entre otras. Esto puede ser evidenciado en los siguientes comentarios:

“O sea, tú... tú nos diste varias instancias que... fuimos implementando, que fuimos implementando, de hecho, yo hice, me gustó mucho,

hice con los quintos básicos, les iba contando cuando estábamos viendo el barrio, suponte tú, y mm... Pero es nove... pa' mí fue como 'ah qué entretenido', me gustaría hacer a futuro el del que se están retratando... o sea describiendo, bueno, dos parejas, o sea, una pareja, más bien dicho y uno está describiendo y el otro va dibujando también”.

“Si po'... sí, porque obviamente eh... se puede, entonces si ellas lo hacen, uno tendría que buscar la forma de cómo hacerlo, sí... sí. Eh... hay que hacerlo, sí”.

Una de las razones de que la docente parece destacar más las sesiones mencionadas previamente, en lugar de las “teóricas” (como la sexta sesión de lectura de artículos académicos), puede ser la valoración del conocimiento práctico por sobre la información conceptual para el desempeño profesional docente:

“Bueno, porque a los profesores nos gusta eso po', las cosas prácticas. Gracias a ... la teoría... a lo mejor podemos teorizar, pero sabemos que se nos olvida casi... no sé si se nos olvida o tomamos las ideas principales y punto, entonces lo otro, lo práctico, como que nos queda más en... en... en nuestros recuerdos”...

## DISCUSIÓN

En relación con cuál de las estrategias reflexivas fue más significativa para los docentes en términos de provocar un cambio en sus creencias y prácticas, se debe señalar que no hubo un consenso entre los participantes. De esta forma, no es posible establecer resultados concluyentes, ya que los diferentes estímulos propuestos funcionaron de forma distinta en cada uno de los participantes, estableciéndose cuatro procesos de cambio.

Una muestra para ejemplificar este punto es que, por ejemplo, en el caso de Rubén no es posible determinar exactamente una estrategia

que produjera el punto de inflexión de su cambio, ya que se fue dando en todas las sesiones, siendo el mayor desencadenante la interacción con la investigadora. Por su parte, Pilar señala que ninguna estrategia fue más significativa que otra, aunque destaca la lectura de artículos académicos como una sesión que le gustó especialmente. En el caso de Consuelo, la interacción con la investigadora y los otros participantes fue significativa como gatillante de cuestionamientos y de su proceso de cambio. Finalmente, para Marión las dos últimas sesiones fueron las más significativas, como una forma de aprendizaje a partir de las clases de los demás participantes.

Cabe mencionar que, en concordancia con lo propuesto por Farrell y Bennis (2013), al pedirles a los docentes que reflexionaran sobre sus creencias y prácticas no se quiso sugerir que un método de enseñanza fuera mejor que otro, sino más bien ayudarlos a que pudieran implementar los cambios que consideraran necesarios de acuerdo con sus propios enfoques de enseñanza-aprendizaje y sus contextos. De esta forma, uno de los aportes del presente trabajo consiste en el diseño de una metodología de trabajo mediante una intervención de ocho sesiones que contiene distintas estrategias reflexivas, las cuales permitieron estudiar el proceso experimentado por los docentes participantes.

A partir de esta investigación, es posible concluir que para alentar la reflexión en los docentes no solo es condición suficiente generar un clima de confianza y empoderarlos profesionalmente, sino que también es necesaria una intervención que los cuestione mediante la utilización de diferentes tipos de preguntas y estrategias, como las que aquí se proponen. Esto, con el fin de movilizar a los profesores en el replanteamiento de su trabajo y, en consecuencia, favorecer su aprendizaje a partir de la experiencia. Es muy importante, desde el punto de vista práctico, mencionar que la reflexión puede ser un espacio de desarrollo profesional muy poderoso, siempre que haya estímulos que lleven a los profesores a cuestionar y revisar sus prácticas de enseñanza.

## FINANCIAMIENTO

Se recibió apoyo económico para realizar la investigación aquí presentada de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Chile a través de su Programa Nacional de Becas de Doctorado n° 21170064.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (26 de octubre de 2017). *Nueva ley de carrera docente*. <https://web.archive.org/web/20201111165705/https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Al-Ahdal, A. A. M. H & Al-Awaid, S. A. A. (2014). Reflective Teaching and Language Teacher Education Programmes: A Milestone in Yemen and Saudi Arabia. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 759-768. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.759-768>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2020). *Manual de la Autoevaluación*. Gobierno de Chile. [https://www.docentemas.cl/descargas/documentos\\_descargables/2020/Manual\\_AE\\_2020.pdf](https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2020/Manual_AE_2020.pdf)



- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://www.jstor.org/stable/3699928>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (6a. ed.). Routledge.
- Conway, C. & Denny, H. (2013). Reflection and dialogue in postgraduate professional development for experienced language teachers. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 19(1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10292/5713>
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching: from Research to Practice*. Continuum.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. Center for Applied Linguistics.
- Farrell, T. S. C. (2011). Keeping SCORE: Reflective Practice through Classroom. Observations. *RELC Journal*, 42(3), 265-272. <https://doi.org/10.1177/0033688211419396>
- Farrell, T. S. C. (2013). Critical incident analysis through narrative reflective practice: a case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 79-89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127432.pdf>
- Farrell, T. S. C. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. En John I. Lontas (Ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Farrell, T. S. C. & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Farrell, T. S. C. & Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>

- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.051>
- Hoadley, C. M. (2004). Methodological Alignment in Design-Based Research. *Educational Psychologist*, 39(4), 203-212. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_2)
- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014037>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Liu, L. & Zhang, Y. (2014). Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2396-2401. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2396-2401>
- Ma, J. & Ren, S. (2011). Reflective Teaching and Professional Development of Young College English Teachers-From the Perspective of Constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 153-156. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.2.153-156>
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. Routledge.
- Mitchell, I. (08 de enero de 2019). *Features of the trajectory of professional development of PEEL teachers*. Conferencia presentada en el Seminario Comunidades de Aprendizaje: resignificando el trabajo colaborativo entre docentes. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C. y Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412611.html>
- Orden, A. de la y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122251>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pulido, M. (2017). Los dilemas propios de una investigación cualitativa en el ámbito de la cooperación al desarrollo: una cuestión delicada. *Acta Bioethica*, 23(1), 109-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100109>
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach: Practice Teaching*. Cambridge University Press.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros sobre Educación*, 13, 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Walsh, S. & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 3-10. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&tlng=es)

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, (44-49).

<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

