

ARTÍCULO ORIGINAL

Niveles de reflexión que devela el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial, una mirada del último año de formación*Levels of reflection revealed by students of a special teaching education, a view from the final year of training*Priscilla Aracelly Sierra Suazo¹  , Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda¹  ¹Universidad Católica de Temuco, Chile.**Citar como:** Sierra, P.A. & Mansilla, J.G. (2024). Niveles de reflexión que devela el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial, una mirada del último año de formación. *Revista San Gregorio*, 1(60), 89-97. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3202>

Recibido: 10-09-2024

Aceptado: 25-11-2024

Publicado: 31-12-2024

RESUMEN

En Chile, los estudiantes de Pedagogía a nivel nacional evidencian bajos niveles de reflexión en la Evaluación Nacional Diagnóstica desde el 2018 al 2023. La presente investigación pretende describir el nivel de reflexión que presenta el estudiantado de último año de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco en Chile. Para ello, se implementó una investigación cualitativa, con diseño de estudio de caso instrumental, y se trabajó con 8 estudiantes que desarrollaron su práctica profesional. En la recogida de información, se utilizaron las técnicas de entrevista semiestructurada y análisis documental del diario del profesor. De los resultados emergió una red conceptual que devela el proceso reflexivo del estudiantado, donde se observa una categoría central denominada “niveles de reflexión” asociada a dos subcategorías: la primera es el nivel de acción que da cuenta de las propuestas de mejora que plantea el estudiantado y la segunda el nivel de cambio, que muestra las acciones de mejora implementadas; ambas subcategorías se encuentran vinculadas a sus respectivos códigos. Se concluye que el programa insta a una reflexión para la mejora de la propia práctica; sin embargo, el nivel que exhiben las reflexiones dista de un nivel profundo y crítico de reflexión.

Palabras clave: práctica pedagógica; educación especial; educación superior; formación de docentes.**ABSTRACT**

In Chile, students in teacher education programs have shown low levels of reflection in the National Diagnostic Evaluation from 2018 to 2023. This research aims to describe the levels of reflection among final-year students in the Special Education Teaching Program at a university in southern Chile. A qualitative approach with an instrumental case study design was employed, involving eight students in their professional practice. Data collection included semi-structured interviews and analysis of the teacher's reflective journals. The results reveal a conceptual framework that outlines the reflective process of the students, identifying a central category called levels of reflection associated with two subcategories: the first is the action level, which reflects the improvement proposals made by the students, and the second is the change level, which shows the implemented improvement actions. Both subcategories are linked to their respective codes. It is concluded that while the program encourages reflection for improving one's practice, the depth of the reflections observed is not as profound or critical as expected.

Keywords: pedagogical practice; special education; higher education; teacher training.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las universidades que imparten programas de Pedagogía presentan el claro interés de formar a profesionales reflexivos, con el propósito que logren modificar su propia práctica (Gómez, 2008; Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2018; Sierra et al., 2021). Sin embargo, esta intención se encuentra lejos de materializarse en la Formación Inicial Docente (FID).

Los programas de Pedagogía en Chile se enfrentan año a tras año a la denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END) que evalúa/mide las competencias del profesorado en relación a las declaraciones de los estándares para la FID actualizados a partir de 2021. Esta evaluación se normó a través de las disposiciones expuestas en Ley 20.903:2016, la que establece lineamientos para la aplicación de la END, constituyéndose en un requisito de titulación que deben cumplir los profesores en formación del país.

En cuanto a las universidades que imparten estas carreras, deben velar porque se aplique esta evaluación, analizar los resultados y tomar las medidas necesarias para que el estudiantado evidencie los desempeños conducentes al título de profesor. En la END existe un apartado específico que mide la competencia reflexiva del estudiantado. En esta línea, Ruffinelli (2017) especifica que las mediciones nacionales y los estudios empíricos muestran que existe un bajo nivel de reflexión en los estudiantes de Pedagogía.

Por otro lado, en 2023 los estudiantes de las carreras de Educación Especial de Chile obtuvieron un 45,3 % de logro en la END en relación al estándar pedagógico N.º 10, "Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional" (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2018, p. 17). Respecto al estudiantado de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco (Chile), evidencia un desempeño de un 56,6 % en el estándar N.º 10, cifra que está sobre la media nacional (CPEIP, 2023).

De igual modo, los resultados obtenidos entre el periodo 2018-2022 por la carrera de Pedagogía Diferencial de la Universidad Católica de Temuco, se encuentran bordeando la media nacional o bajo la media. El año 2023 fue el único período en que existió una diferencia estadísticamente significativa y favorable para la carrera, dado que, el registro de datos del año 2022 exhibe que la carrera obtuvo 45,5% de logro en el estándar pedagógico N.º10, en el 2023 se evidencia un aumento en 11,1 %, alcanzando un desempeño de 56,6 % (CPEIP, 2023; CPEIP, 2024).

En función de los antecedentes expuestos, surge la necesidad de profundizar en el conocimiento empírico respecto al nivel de reflexión que presentan el estudiantado de Educación Especial/Diferencial. En este sentido, la presente investigación busca indagar en ¿Cómo son las reflexiones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco? y ¿Qué nivel de reflexión han alcanzado en su formación profesional? El objetivo es describir el nivel de reflexión que presenta el estudiantado de último año de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco en Chile.

Finalmente, afirmar que se requiere más investigación empírica, respecto a la reflexión en Hispanoamérica, ya que, en otras regiones existe mayor profundización (Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2018; Sierra et al., 2021). Incluso, Lara-Subiabre & Angulo-Brunet (2020) mencionan que es necesario investigar en reflexión pedagógica, dado que, es clave, no solo para potenciar el desarrollo profesional docente, sino también, para superar progresivamente el paradigma técnico-instrumental que subyace en el sistema educacional chileno en su conjunto.

Análisis teórico-conceptual en relación a niveles de reflexión

Los procesos de reflexión han sido motivo de análisis de diversas investigaciones, que han registrado modelos y teorías, que sugiere que la práctica reflexiva presenta diferentes tipos de flexibilidad que se encuentran asociado a una progresión singular (Hatton & Smith, 1995; Jay Jonson, 2002; Larrivee, 2008; Van Manen, 1977).

Para comenzar se presenta el modelo de Van Manen (1977) donde se visualizan diferentes niveles de flexibilidad desde una racionalidad deliberativa. El autor plantea tres niveles, a saber: un primer nivel, donde la práctica se ocupa de los medios y no de los fines. Un segundo nivel, con foco en la comprensión interpretativa y un tercer nivel, que asume significados clásicos, políticos y éticos, desde una sabiduría social.

Otros autores destacados por su trabajo respecto a los niveles de reflexión son Hatton & Smith (1995) quienes subdividen la progresión de la reflexión en cuatro niveles, a saber: en función del contenido que componen los relatos, a través de la siguiente secuencia: descripción, descripción reflexiva, reflexión dialógica y reflexión crítica.

En la tipología de reflexión de Jay & Johnson (2002) se destacan tres niveles de reflexión: (1) la reflexión descriptiva, que presenta la temática o problema central; (2) la reflexión comparativa, que analiza la temática en virtud de diferentes perspectivas; y (3) la reflexión crítica, en la cual se realiza un análisis exhaustivo de la situación, desglosada desde varias perspectivas, estableciendo juicios sobre los aspectos constitutivos.

Por su parte, Larrivee (2008) señala que la reflexión se desarrolla en etapas y no es un proceso lineal, ya que puede presentarse en diversos niveles de manera simultánea. Larrivee (2008) distingue cuatro niveles de

reflexión: (1) la pre-reflexión, donde el profesor reacciona a las situaciones del aula de manera instintiva, sin un análisis consciente de su actuar; (2) la reflexión superficial, en la que los procesos reflexivos se centran en las estrategias y metodologías empleadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, observándose un enfoque más en la estrategia que en el aprendizaje; (3) la reflexión pedagógica, caracterizada por la reflexión sobre los objetivos de enseñanza, teorías y enfoques, es decir, una reflexión que abarca aspectos teóricos y prácticos y su coherencia; y (4) la reflexión crítica, donde el docente reflexiona sobre aspectos éticos y morales, vinculados a los sucesos que ocurren en el aula. Este último nivel implica una asociación entre los elementos internos del docente y los aspectos externos del contexto, en la búsqueda de coherencia entre la práctica y los ideales democráticos.

En definitiva, los diversos posicionamientos teóricos presentan similitudes y diferencias en los niveles de reflexión propuesto no existe una postura unívoca. No obstante, su trascendencia radica en la contribución al conocimiento de los niveles y las comprensiones respecto a la práctica reflexiva.

METODOLOGÍA

En el presente estudio, se implementó una investigación cualitativa, ya que se orientó a casos concretos en un tiempo y lugar específicos para indagar en las expresiones o actividades de las personas en sus propios contextos, trazando un camino flexible hacia los objetivos (Flick, 2013). Se utilizó un diseño de caso múltiple e instrumental que permitió el estudio de varios casos individuales que, aunque distintos, están conectados al fenómeno común que se desea explorar. Este diseño permitió contrastar las similitudes y diferencias entre los casos para obtener una comprensión completa del objeto de estudio y la formulación teórica. Por otro lado, el diseño instrumental proporcionó una comprensión más detallada y profunda del tema (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2013; Stake, 2013). Es decir, cada participante constituyó un caso individual que aportó información única y valiosa para entender mejor las prácticas reflexivas en el contexto de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Participantes

Para la selección de participantes, se empleó un muestreo intencionado, ya que se buscó que los individuos estuvieran directamente relacionados con el suceso estudiado y que sus relatos y experiencias fueran ricos en contenido relevante (Denzin & Lincoln, 2013). Entre los criterios de inclusión se mencionaron los siguientes: ser estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial, estar en el último año en la Universidad Católica de Temuco, y haber rendido la END. Otro criterio de inclusión fue estar realizando la práctica profesional en centros convencionales o no convencionales. Este aspecto refleja la diversidad de escenarios de actuación profesional en los que se desempeñan los profesores de Educación Diferencial en Chile. Cabe señalar que, para los fines de esta investigación, se trabajó con 8 participantes que cumplieron con los criterios descritos anteriormente.

Técnicas e instrumentos

En los diseños de estudio de caso, es común utilizar relatos como datos para proporcionar al lector una comprensión más profunda de los casos y del objeto de estudio (Stake, 2013). Por tanto, se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial. Según Flick (2015), las entrevistas semiestructuradas permitieron revelar el conocimiento en forma de respuestas. Además, se llevó a cabo un análisis documental del diario reflexivo que elaboraron los estudiantes después de sus prácticas profesionales.

El análisis de documentos proporcionó al investigador información de gran riqueza analítica y calidad simbólica dado que, en la investigación se analizaron los relatos reflexivos del estudiantado (Strauss & Corbin, 2016). Los estudios de caso se caracterizaron por el uso de diversas fuentes; esta diversidad permitió visualizar la riqueza de los argumentos y significados (Creswell, 2014).

Plan de análisis

Se realizó un análisis línea por línea e interpretación directa, una técnica propia de los estudios de caso (Gibbs, 2014; Stake, 2013). En un primer nivel de codificación abierta, los códigos fueron identificados a través de un análisis detallado de los datos. En un segundo nivel, las categorías se refinaron mediante una codificación axial, donde los códigos similares fueron agrupados y conceptualizados en categorías más amplias, y finalmente se procedió a un tercer nivel de codificación selectiva en el que se definió la categoría central (Gibbs, 2014). Para el análisis y codificación de la información cualitativa, se utilizó el software Atlas.ti 9.0.

Rigor científico metodológico

En este estudio, para responder al criterio de credibilidad, se utilizó la estrategia de triangulación metodológica, específicamente la triangulación dentro de los métodos, al desarrollar diversas técnicas

cuantitativas para la recogida de información, tales como entrevistas semiestructuradas y análisis documental (Denzin & Lincoln, 2013). Respecto al criterio de transferibilidad, se efectuó una descripción densa y detallada de los contextos y participantes del estudio. El proceso de transcripción de la información cualitativa se documentó de manera sistemática y rigurosa, cumpliendo con el criterio de dependabilidad; las codificaciones y análisis estuvieron disponibles en un paquete de proyecto Atlas.ti 9.0. Además, el investigador mantuvo un registro detallado y organizado del proceso de investigación (Abad, 2016).

RESULTADOS

A continuación, se devela el nivel de práctica reflexiva de estudiantes de la carrera de Pedagogía de Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco de Chile. Para ello la figura 1 sistematiza la red de categorías y subcategorías emergentes de los datos y sus interrelaciones. La categoría central, denominada “Nivel de práctica reflexiva,” se asocia con dos subcategorías principales. Se observa en la red dos subcategorías que permiten detallar la reflexión del estudiantado. Primero, se muestra la subcategoría “Nivel de acción” seguida por la subcategoría “Nivel de cambio”, cada una con sus correspondientes códigos constitutivos.

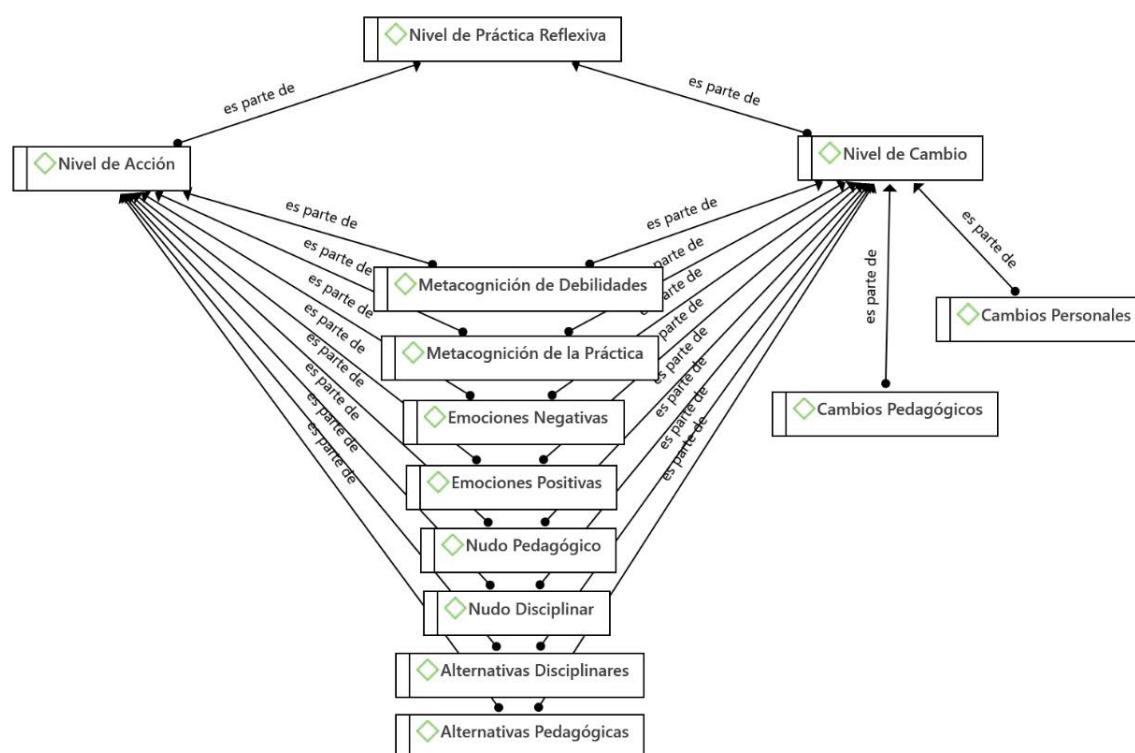


Figura 1. Nivel de práctica reflexiva del estudiantado de último año Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Católica de Temuco

La subcategoría “Nivel de Acción” se refiere a cuando el estudiantado demuestra metacognición sobre su propia práctica, reconsiderando su actuar a través del análisis de los aspectos pedagógicos más débiles. Además, en los relatos se manifiestan emociones tanto positivas como negativas. Todo esto lleva al estudiantado a identificar nudos o problemáticas, tanto disciplinarias, propias de la educación especial, como pedagógicas, vinculadas a su labor docente. Estos nudos impulsan al estudiantado a implementar acciones de mejora, que pueden tener un carácter pedagógico o disciplinar, en respuesta a las problemáticas identificadas. En otras palabras, este nivel especifica los procesos metacognitivos y emocionales que llevan al estudiantado a reflexionar, identificar debilidades y proponer mejoras en su propia práctica.

Los códigos que se vinculan a la subcategoría de “Nivel de Acción” son: metacognición de la práctica, metacognición de debilidades, emociones positivas, emociones negativas, nudo disciplinar, nudo pedagógico, alternativas disciplinarias y alternativas pedagógicas.

En segundo lugar, se encuentra el “Nivel de cambio” que es similar al nivel de acción, dado que, experimentan metacognición respecto a su vivencia práctica, metacognición a partir de las debilidades, emociones positivas y negativas. Igualmente, identifica nudos disciplinarios y nudos pedagógicos en su desempeño en la práctica, que les permiten levantar acciones alternativas para mejorar su actuación docente. Sin embargo, existe un

aspecto inherente a este nivel, que no se presentan en el nivel de acción y se traducen en un avance en la práctica reflexiva del estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial.

En el “Nivel de cambio” se declara una modificación del actuar, que deriva del proceso de reflexión. Vale decir, la diferencia sustancial entre el “Nivel de acción” y el “Nivel de cambio”, está en la implementación de las alternativas pedagógicas y disciplinares, que le permiten al estudiante en formación, afirmar que existen un cambio en su desempeño atribuible al proceso de reflexión. En este nivel el estudiantado aplica las alternativas y propuestas, luego, observa el cambio que se produce en su actuar, el que puede ser en una dimensión personal o dimensión pedagógica, de acuerdo a los relatos.

En relación a los códigos que se vinculan con la subcategoría de “*Nivel de Cambio*” estos son: metacognición de la práctica, metacognición de debilidades, emociones positivas, emociones negativas, nudo disciplinar, nudo pedagógico, alternativas disciplinares y alternativas pedagógicas, códigos comunes con el nivel de acción, los códigos distintivos del nivel de cambio son; cambio personal y cambio pedagógico.

Descripción los códigos y sus unidades de análisis representativas extraídas de las entrevista y diario reflexivo de los participantes

Respecto al código *metacognición de la práctica* que compone el “Nivel de acción” y el “Nivel de cambio”. Corresponde a la toma de conciencia, al conocimiento de las propias habilidades y estrategias que el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial ha implementado para resolver situaciones en la práctica.

A continuación, se presenta la unidad de análisis distintiva del código:

“Pero recae una pregunta importante a este liderazgo, ¿he logrado liderar procesos inclusivos en donde cada decisión tomada ha sido en conjunto con mi equipo? He logrado realizar una mirada panorámica de los que se vive en el CEETU, analizando mi actuar en cada una de las situaciones de la práctica y las conductas de los distintos profesionales, además, observo que incorporado a los otros profesionales” (Diario reflexivo, Sujeto 3).

En lo que se refiere al código *metacognición de debilidades*, este tributa ambos niveles de reflexión. Su contenido hace referencia a que el estudiantado de Pedagogía de Educación Diferencial es consciente de aquellos aspectos de su desempeño que no están consolidados y que requiere potenciar, evidenciando un autoconocimiento. Lo descrito, se refleja en siguiente cita obtenida de las entrevistas:

“En relación, a la reflexión eh, que yo me dado cuenta, que, en años anteriores, tenía actitudes muy impulsivas eh, no controlaba emociones y actuaba por, por actuar. De acuerdo con mi reflexión, a la reflexión de mis compañeras, de profesoras, ya estoy mucho más controlado, ya no actúo por actuar, me controlo, si pasa alguna situación conflictiva no... no llego y hablo, sino pienso antes de, antes de actuar, busco argumentos, no presento una actitud impulsiva. Entonces, ya está mucho mejor que años anteriores, donde no tenía control de mis emociones” (Sujeto 4, Entrevista, 23 de noviembre de 2023).

En cuanto al código *nudo disciplinar*, este pertenece al nivel de acción y al nivel de cambio. Respecto a su significado se puede afirmar, que son los problemas identificados por el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial, relacionados con su formación profesional, en temáticas propias de la disciplina de Educación Especial. Como evidencia de lo expuesto se presenta una textualidad alusiva al código:

“Ahora actualmente son las herramientas sobre TEA, sobre TEA, los retrasos en el desarrollo del lenguaje, el trastorno del desarrollo, el aprendizaje y la discapacidad, en sí como, me empodero de mi rol igual, frente a otros profesionales. Ya que, este año me encuentro trabajando con distintas áreas de profesionales, de área de la salud, entonces soy la única en la parte de Educación que se encuentra presente en el equipo, por lo tanto, he tenido que generar mayores rasgos de líder o de liderazgo y que se note cuál es el rol del educador diferencial frente a ellos, en esta línea han ido mis reflexiones este año”. (Sujeto 3, Entrevista, 22 de noviembre de 2023).

En lo que atañe al código *nudo pedagógico*, simboliza los dilemas que enfrenta un estudiante de Pedagogía al identificar aspectos en su formación que aún debe fortalecer y que son inherentes a cualquier profesor. Cabe destacar, que este código compone tanto el nivel de acción y como el nivel de cambio. A continuación, se presenta la unidad de análisis que describe lo expuesto:

“A mí me costó mucho poder lograr la conexión con uno de mis estudiantes, que tengo derivado, entonces ha sido un proceso complejo. Yo creo que, hasta hace dos semanas atrás, recién logré poder tener una buena relación con él, esto debido a un montón de circunstancias. Me ayudó mucho buscar estrategias, además, el diario del profesor porque yo tenía esto como nudo crítico el poder buscar bibliografía de cómo actuar con estudiantes de primero medio, porque yo siempre había estado en sexto, séptimo básico en prácticas anteriores. Cuando estuve el año pasado en la clínica psicológica tenía puros estudiantes de tercero y cuarto básico, entonces con este grupo etario nunca había trabajado directamente. Yo creo que igual el reflexionar sobre esto y buscar distintas estrategias para poder mejorar esta situación, me ayudó” (Sujeto 5, Entrevista, 27 de noviembre de 2023).

En cuanto al código *emociones negativas*, este incluye los niveles de acción y de cambio. Su significado hace referencia a las diversas sensaciones de desagrado, enojo y frustración que vivencia el estudiantado en los contextos de práctica. A continuación, se exhibe una cita extraída del diario reflexivo de uno de los participantes:

“el episodio complejo surge y se fundamenta en la imposibilidad de trabajar esta semana con mi estudiante, perdiendo el único día y horario que cuento para realizar el apoyo personalizado en aula de recursos, ya que, hubo cambios de actividades en los cursos, esta situación me ha provocado mucha ansiedad, entendiendo lo corto del semestre y la cantidad mínima de sesiones que tengo para aplicar los apoyos a mis estudiantes” (Diario reflexivo, Sujeto 6).

En lo concerniente al código *emociones positivas* se entenderá este como las sensaciones de agrado, alegría, satisfacción que experimenta el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial durante sus procesos de práctica. Para mostrar los aspectos esenciales del código se presenta la siguiente unidad de análisis:

“Posterior a la presentación, se genera una instancia de diálogo reflexivo con los estudiantes, quienes expresaban situaciones que han vivido en el colegio y a quienes pueden acudir para ayudarlos. Fue en aquella instancia cuando los estudiantes me nombraron como una persona en quien podían confiar y conversar cuando lo necesitarán. En ese momento me sentí bien, satisfecha con el vínculo que he generado con todos los estudiantes, lo que me ha permitido darme cuenta que ya no soy una extraña en el curso, sino que soy parte de su ambiente” (Diario reflexivo, Sujeto 2).

Respecto al código *alternativas disciplinares*, se comprende como las propuestas que levantan los estudiantes en formación, para mejorar su desempeño en virtud de los lineamientos que debe seguir todo profesor o profesora de Educación Especial, de acuerdo los documentos guías, tales como los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial (CEPEIP, 2021). Asimismo, es importante destacar que este código compone al nivel de acción y al nivel de cambio.

Para clarificar el código, se ha escogido una cita representativa extraída del diario reflexivo de uno de los participantes:

“Considero que mi principal desafío de la semana es poder reunirme con mi estudiante Benjamín para conversar y analizar ¿Qué aspectos y recursos debemos movilizar para lograr mejorar? y así poco a poco, ir logrando mejores resultados académicos. Junto con esto, le pediré al estudiante en práctica de psicología que esté presente en la reunión con Benjamín para ver los aportes que puede realizar él desde su área. Pensando es aspecto como la motivación escolar y/o académica, para poder trabajar en equipo y lograr los objetivos que nos propongamos y surjan desde la reunión” (Diario reflexivo, Sujeto 5).

En lo que atañe al código *alternativas pedagógicas*, este constituye el nivel de acción y el nivel de cambio. Además, se define para este estudio como las propuestas que formulan los profesores en formación con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Lo descrito se queda evidenciado en la siguiente textualidad:

“yo planifiqué mi actividad y digo; ya de acuerdo con mis estudiantes esto me puede servir. Pero después de ejecutada la actividad yo reflexiono, veo si esa actividad me sirvió o no me sirvió. Además, identifico ¿qué puedo modificar para la próxima vez?, con el propósito de que mis estudiantes aprendan. Es decir, ¿qué puedo, hacer frente a esto? ¡Eh, puede ser que tengo niños que son muy... quizás muy desordenados!, entonces, no puedo hacer actividades que estén sentados, porque no lo van a hacer, entonces ¿qué puedo hacer yo para mejorar eso?, porque si los niños se desordenan, no es que sean ellos, sino la estrategia no fue motivadora y tengo que buscar la opción para que los niños se motiven” (Sujeto 4, Entrevista, 23 de noviembre de 2023).

En cuanto al código de *cambios personales*, este es exclusivo para el nivel de cambio. Las narrativas hacen alusión a las transformaciones que observan los profesores en formación en su desempeño, cuyas modificaciones se producen tras la implementación de las alternativas de mejora propuestas. Vale decir, el estudiantado es consciente en esta fase de su reflexión los cambios que ha implementado a nivel personal en el marco de proceso reflexivo. Esto se aprecia en la siguiente textualidad extraída de una de las entrevistas de los participantes:

“Sí, yo encuentro que a mí sí me sirvió reflexionar, porque antes, yo no me daba cuenta de aspectos personales. Ahora puedo ver la persona que llego en primero año y la persona que soy ahora, he cambiado mucho, eso igual ha sido en parte por la reflexión, porque antes era como un pajarito que vivía... pero no me daba cuenta de lo que hacía repercutía en el otro. Ahora me doy cuenta de mis acciones, de lo que yo hago, si repercute en el otro. Además, que puedo ser mejor persona, que puedo mejorar a través de las estrategias y si lo hice bien, seguir haciéndolo de esa manera. Por ejemplo, la comunicación con otros ha mejorado, ahora regulo mis pensamientos y luego los comunico” (Sujeto 1, Entrevista, 17 de noviembre de 2023).

Respecto al código de *cambios pedagógicos*, hace referencia a las modificaciones que los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial han logrado identificar en su desempeño a partir las acciones alternativas implementadas, las cuales fueron levantadas y ejecutadas a raíz del proceso de reflexión. A continuación, se presenta la unidad de análisis representativa extraída de una de las entrevistas realizada a los participantes:

“El empoderamiento de mi rol, el control conductual, que yo siento que a partir de los procesos reflexivos que he llevado a cabo, las acciones que implementado me han permitido modificar mi práctica, como que me siento más apropiada de mi rol de profesora diferencial, es decir, me siento como una profesora frente al curso y eso fue algo que me propuse mejorar” (Sujeto 2, Entrevista, 19 de noviembre de 2023).

DISCUSIÓN

A través del análisis de las narrativas de los participantes emerge una categoría central denominada niveles de reflexión vinculada a dos subcategorías, nivel de acción y nivel de cambio, con sus respectivos códigos constitutivos. Con esto se logra dar repuesta al objetivo de describir el nivel de reflexión que presenta el estudiantado de último año de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica de Temuco, en Chile.

En los resultados de este estudio se visualizan dos niveles de reflexión, el primer nivel denominado de acción, que permite al profesor en formación descifrar nudos pedagógicos o disciplinares que inciden en su desempeño, que incitan al estudiantado a proponer alternativas de mejora a nivel pedagógico y disciplinar. Esto es concordante con investigaciones que manifiestan que los procesos de reflexión sobre la práctica son dinámicos y conllevan la identificación de un problema o situación compleja que requiere de la búsqueda de acciones o soluciones, cimentadas en la reflexión (Domingo & Gómez, 2014; Lara-Subiabre & Angulo-Brune, 2020; Recio & Santoveña, 2022; Scaine et al., 2024; Tallaferró, 2006).

Es decir, el profesor en formación necesita de un gatillante para reflexionar, para asumir un rol activo al proponer acciones para la mejora, como menciona Lara-Subiabre y Angulo-Brune (2020) para que se genere reflexión es necesario un evento significativo o situación, dado que, la reflexión se presenta al vivenciar estados desconcierto, titubeo e incertidumbre.

En lo que respecta al nivel de cambio, se observa un elemento que destaca en el proceso reflexivo. Los profesores en formación en este nivel transitan por procesos metacognitivos, vivencian emociones, identifican nudos o problemáticas y proponen mejoras. Sin embargo, el elemento diferenciador de este nivel de cambio con el nivel de acción, se asocia a la modificación en su desempeño personal o profesional que, experimentado el estudiantado, de acuerdo a lo expuesto en sus narrativas. Este aspecto coincide con investigaciones que mencionan que la reflexión que realiza los profesores en formación es un aspecto fundamental en la mejora del desempeño, es una herramienta que permite cambios diarios, sostenidos y sistemáticos, del quehacer. A través de ella se logra identificar elementos esenciales en el desempeño, a partir del reconocimiento de fortalezas y necesidades de mejora. Esta identificación y toma de conciencia permite al estudiantado producir cambios sustanciales durante su formación docente (Brevis-Yéber et al., 2022; Elgueta & Palma, 2021; Talleferro, 2006; Valenzuela, 2021).

Otro aspecto que se puede analizar a la luz de la teoría, son las similitudes o diferencias que presentan los niveles de acción y cambio que se describen en este estudio, en relación con la propuesta teórica de Larrivee (2008). El nivel de acción y cambio se asocia con un nivel superficial o pedagógico de la propuesta de Larrivee (2008). Esto se visibiliza en las temáticas que abordan los relatos reflexivos de los participantes en los códigos de metacognición de la práctica, nudo disciplinar o nudo pedagógico. Estos códigos develan reflexiones sobre estrategias de enseñanza y conocimientos pedagógicos. Larrivee (2008) sugiere que la práctica reflexiva generalmente se desarrolla en etapas, no obstante, la progresión no es lineal, los profesores en formación pueden reflexionar en diferentes niveles simultáneamente. Sin embargo, la reflexión del estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial continúa estando en los niveles iniciales (superficial y pedagógico) puesto que no logra avanzar hacia un nivel crítico, dado que, en las narrativas se observa ausencia de condiciones sociales, políticas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, los participantes no logran efectuar un examen de sus creencias o ideologías. Vale decir, no hay profundidad en sus relatos reflexivos, estos carecen de autorreflexión respecto a la sociedad, la política, la ética y la normativa. No se evidencia una vinculación de modo directo o indirecto de estos aspectos con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, los niveles de acción y cambio descritos en este estudio distan de un nivel de reflexión de orden superior, de acuerdo a la propuesta de Larrivee (2008).

Los niveles de acción y cambio presentan similitudes con los hallazgos obtenidos en la investigación de Lara-Subiabre & Angulo-Brune (2020) estos investigadores presentan en sus resultados que los docentes logran reconocer y describir situaciones que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, además, reconocen las fortalezas, debilidades y logran elaborar ideas para mejorar estos aspectos. Sin embargo, tienen dificultades para analizar factores intervinientes, utilizar sustentos teóricos y reconocer consecuencias socioculturales, políticas y morales. Es decir, no logran transitar hacia un nivel crítico o de mayor profundización, tal como el estudiantado de Pedagogía en Educación Diferencial.

En consonancia, Larrivee (2008) menciona que el profesorado no puede reflexionar solo sobre los comportamientos y eventos que ocurre en el aula, deben reflexionar en un nivel superior, incluyendo la

influencia de los contextos sociales y políticos más amplios, con el propósito de convertirse en agentes de cambio (Larrivee, 2008). En la misma línea, Agirre et al. (2022) afirma que la formación inicial debe orquestar contextos de aprendizaje para la reflexión con un componente interpretativo, con el propósito de desarrollar una comprensión más profunda de las propias prácticas.

CONCLUSIONES

El análisis de las narrativas ha permitido la construcción de una red conceptual, conformada por una categoría central denominada niveles de reflexión vinculada a dos subcategorías con sus respectivos códigos. Este proceso se realizó inductivamente a partir de los relatos del estudiantado. En la discusión de los hallazgos se ha desarrollado una triangulación teórica respecto a la tipología de los niveles de reflexión de acuerdo a la propuesta de Larrivee (2008). Con ello se da cuenta del propósito del estudio describir el nivel de reflexión que presenta el estudiantado de último año de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad Católica de Temuco, en Chile.

Respecto a las subcategorías de nivel de acción y nivel de cambio, ambos se asocian con niveles iniciales de reflexión pedagógica, los relatos se encuentran distantes de un nivel crítico de reflexión, dado que, no se observa un análisis de creencias o representaciones sociales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, no se visualiza vinculación de la vivencia práctica con elementos teóricos, normativos y sociopolíticos.

Los niveles de reflexión de acción y cambio que devela el estudiantado reflejan un autoexamen de la práctica, a partir de las fortalezas y debilidades presentes en el desempeño, que incitan a proponer soluciones para fortalecer la práctica. Entonces, se afirma que el programa promueve procesos de reflexión que fortalecen la autoconciencia del desempeño y orientan al estudiantado proponer mejoras para implementar en su práctica, sin embargo, se debe fortalecer el tránsito hacia un proceso reflexivo profundo que incorpore teoría, normativa, filosofía y aspectos sociopolíticos en el análisis de los fenómenos educativos actuales y en el análisis de la propia práctica.

Finalmente, se proyecta a partir de los resultados del estudio y de la revisión de literatura, ahondar en el seguimiento de los cambios que se producen a partir de la práctica reflexiva en la formación inicial docente, dado que, es un aspecto que presenta escasa investigación empírica de carácter científico.

REFERENCIAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34(1), 101-119. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Agirre, N., López, E., & Martínez, A. (2022). Elementos facilitadores para la re-significación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de educación infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 103-128. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51405-66662022000100103
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó., & Ruiz, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <https://doi.org/10.15443/rl3216>
- Ley 20.903 (2016). *Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [CPEIP]. (2019). *Informe resultados institucionales evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente 2018: Universidad Católica de Temuco*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [CPEIP]. (2023, junio 15). *Planilla de resultados PCPG* [Archivo Excel]. Futuro Docente.cl. https://futurodocente.cl/public/web_ag/documentacion.php
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2018). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en educación*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. III). Editorial Gedisa.

- Domingo, À., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva*. Ediciones Narcea.
- Elgueta, M., & Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. *Derecho PUCP*, 87(1), 499-522. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa* (4th ed.). Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento Educativo*, 43(2), 271-283. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25757>
- Guerra, Z. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200014
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Lara-Subiabre, B., & Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 24-44. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1083>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 45(2), 185-210. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785>
- Recio, F., & Santoveña, S. (2022). Círculos de reflexión pedagógica para el desarrollo de la competencia digital docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 283-296. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400283>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/128196>
- Salinas, Á., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087
- Scaine, T., García, M., & Cutrera, G. (2024). Niveles de reflexión pedagógica evidenciados en el análisis de una residente sobre su trabajo didáctico con una tabla de doble entrada en clases de fisicoquímica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre Las Ciencias*, 13(1), 365-385. <https://doi.org/10.22481/rbba.v13i01.14555>
- Sierra, P., Muñoz, K., & Barria, M. (2021). Componentes de la práctica reflexiva de estudiantes de educación especial. *Revista Inclusiones*, 8, 380-398. <https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2998>
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos* (Ed.). Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009
- Valenzuela, E. (2021). Microenseñanza entre estudiantes universitarios: Vinculación entre alumnos de primer y tercer año de pedagogía en inglés y reflexión de desempeño a través del video. *Zona Próxima*, 35, 86-105. <https://doi.org/10.14482/zp.35.378.19>
- Van Manen, M. (1977). Vinculación de formas de conocimiento con formas de ser práctico. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Priscilla Aracelly Sierra Suazo, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Descargo de responsabilidad/Nota del editor:

Las declaraciones, opiniones y datos contenidos en todas las publicaciones son únicamente de los autores y contribuyentes individuales y no de Revista San Gregorio ni de los editores. Revista San Gregorio y/o los editores renuncian a toda responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedades resultantes de cualquier idea, método, instrucción o producto mencionado en el contenido.