



REFLEXIONES DE PROFESORES CHILENOS EN COTEXTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

REFLECTIONS OF CHILEAN TEACHERS IN CONTEXTS OF TEACHING EVALUATION

Brenda Lara-Subiabre (*)

*Universidad de Los Lagos
Chile*

Ariadna Angulo-Brunet

*Universidad Autónoma de Barcelona
España*

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las reflexiones pedagógicas escritas por profesores chilenos en el contexto de la Evaluación Docente del año 2015. La muestra estuvo conformada por 100 portafolios (uno por docente). Los instrumentos corresponden a las tareas 2, 4 y 6 del módulo I del portafolio de evaluación. En el análisis cualitativo se crearon categorías inductivas para clasificar los contenidos de las reflexiones en cada tarea, mientras que en el análisis cuantitativo se utilizaron categorías deductivas y se aplicaron estadísticas descriptivas. Los resultados dieron cuenta de un bajo nivel de elaboración de reflexiones escritas en las que no existen diferencias estadísticamente significativas entre género, edad, disciplina pedagógica ni años de servicio. Los profesores reflexionan sobre sus decisiones pedagógicas, sin embargo, tienen dificultades para reconocer que han construido aprendizajes profesionales. En conclusión, el bajo nivel de elaboración de reflexiones sobre la práctica limitaría la construcción de aprendizajes profesionales.

Palabras clave: Evaluación del profesor; práctica pedagógica; experiencia pedagógica; aprendizaje profesional; profesión docente.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the pedagogical reflections written by Chilean teachers in the context of Teaching Evaluation of 2015. The sample consisted of 100 portfolios (one per teacher). The instruments were tasks 2, 4 and 6 of the module I of the teaching evaluation portfolio. In the qualitative analysis inductive categories were created to classify the content of the reflections in each task, while on the quantitative analysis, deductive categories were used and descriptive statistics was applied, and for the qualitative analysis. The results showed a low level of elaboration of the written reflections where there are no statistically significant differences between gender, age, pedagogical discipline, or years of service. Teachers reflect on their pedagogical decisions, however they have difficulty recognizing that they have built professional learning. To conclude, the low level of elaboration of reflections on teaching practice would limit the construction of professional learning.

Keywords: Teacher appraisal; teaching practice; teaching experience; apprenticeship; teaching profession.

(*) Autor para correspondencia:

Brenda Lara-Subiabre
Universidad de Los Lagos.
Escuela de Pedagogía.
Departamento de Ciencias de la Actividad
Física.
Chinquihue Km 6, Puerto Montt. Chile.
Correo de contacto: blara@ulagos.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 23.03.2020
ACEPTADO: 28.10.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083

1. Introducción

La evaluación y la reflexión de la práctica de enseñar son necesarias para el desarrollo profesional de los docentes (Kurniati & Nuraeningsih, 2019; Postholm, 2018). En Chile, desde el año 2003 el Ministerio de Educación ha implementado el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante Evaluación Docente) que consiste en una instancia obligatoria para los docentes de aula que trabajan en establecimientos municipales, cuyo objetivo ha sido fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La Evaluación Docente se realiza mediante cuatro instrumentos, entre ellos, un portafolio que recoge información aportada directamente por los profesores, en el cual se evalúan aspectos como: planificar, implementar, evaluar y reflexionar sobre su quehacer pedagógico en la ejecución de una unidad de aprendizaje. En la página web docentemas.cl se puede acceder a información e ilustraciones de los instrumentos utilizados en el sistema de evaluación del desempeño profesional docente.

Aunque históricamente el Ministerio de Educación ha publicado los resultados de la Evaluación Docente, este no entrega detalles sobre cómo reflexionan los profesores, solo habla de un bajo porcentaje de logro. Conviene subrayar que los resultados obtenidos en la evaluación del mismo año en que se realiza esta investigación dan cuenta de deficiencias en las reflexiones, tanto en docentes con desempeño competente, como en docentes con desempeño insatisfactorio (Ministerio de Educación, 2016). Más aún, a partir de los malos resultados del mismo año, deben dejar de ejercer la docencia 160 profesores a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2019).

Otro aspecto que se observa preocupante es que a 275 profesores les objetaron la evaluación el año 2018, porque detectaron similitudes textuales en la tarea de reflexión elaborada en el portafolio, siendo este ítem el que presenta el mayor número de semejanzas a otros docentes (Ministerio de Educación, 2019).

Investigar sobre la reflexión de la práctica pedagógica no solo es relevante para el desarrollo profesional docente, sino también para reducir el paradigma técnico-instrumental en la educación. El problema se genera porque este enfoque limita la visualización de aspectos políticos, sociales, éticos y morales que influyen en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que conlleva a la conservación de las desigualdades sociales (Carr & Kemmis, 1988; Freire, 1999; Gimeno & Pérez, 2002; Zeichner, 2005).

Por otro lado, estudios han demostrado el vínculo directo entre los resultados de la Evaluación Docente con el desempeño académico de los estudiantes a los que les hacen clases. Docentes bien evaluados permiten que sus aprendices tengan mejores resultados en pruebas estandarizadas, al igual que facilitan mayores aprendizajes en estudiantes más vulnerables (Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, 2008).

Teniendo en cuenta la importancia de la evaluación de los docentes, este estudio se centra en analizar las reflexiones que escriben los profesores en el portafolio de evaluación. Para ello, se propone un enfoque mixto. Con los resultados se podrán recomendar estrategias o enfoques para promover y evaluar reflexiones sobre la práctica. Así mismo, serán un aporte para el trabajo que se viene realizando en materia de formación reflexiva en estudiantes de profesor (Lara-Subiabre, 2019; Lara-Subiabre, Pereira, Alvarado & Muñoz, 2015).

Aun cuando en la actualidad existe mucha discusión sobre el concepto de reflexión de la práctica pedagógica (Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin & Gervais, 2014; Danielowich, 2007; Kuswando, 2017; Ruffinelli, 2017), su significado se ha ido reconstruyendo y se han rescatado algunas ideas que nos parecen relevantes para su comprensión.

Para elaborar una reflexión sobre la práctica pedagógica se requiere poner en juego diversos recursos personales: cognitivos, metacognitivos y emocionales (Correa et al., 2014). No obstante, para que estos recursos se activen se necesita de la existencia de un evento significativo o situación que lo genere, dado que la reflexión se presenta en estados de perplejidad, confusión, duda e incertidumbre. Esto quiere decir que al estar en una situación no resuelta se intenta revisar y aclarar lo que está generando la dificultad (Dewey, 2004). La situación de incertidumbre involucra una acción (experiencia) y es posible reflexionar antes, durante o después de la acción, con lo que se podría generar un tipo de conocimiento procedimental o “saber hacer” (Schön, 1992). Así mismo, la reflexión hace posible modificar el conocimiento a través de la experiencia o mediante la confrontación de situaciones vividas, dado que serviría para estructurar o reestructurar experiencias, problemas, conocimientos e ideas (Korthagen, 2001). Así, este proceso decantará cuando se resignifiquen tales eventos o situaciones (Brockbank & MacGill, 2002). No obstante, uno de los principales valores de la reflexión pedagógica es hacerse consciente del conocimiento tácito, ya que de esa forma se puede examinar, cuestionar y perfeccionar las prácticas educativas con la finalidad de minimizar las situaciones de desigualdad e injusticias que se dan en las aulas (Zeichner, 1993). Para Freire (1999), esto es avanzar hacia una conciencia transitiva crítica en los profesores, con

responsabilidad social y política, que profundicen en la interpretación de los problemas educativos.

Es posible encontrar una variedad de formas de clasificar la reflexión (Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Moon, 2007; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Van Manen, 1977), que son de utilidad para reconocer diferentes maneras de manifestarse. Tomando como base a estos autores, se han organizado tres dimensiones de análisis y se ha reforzado la perspectiva de la influencia de los sentimientos y las emociones en la enseñanza (Sutton & Wheatley, 2003). Estar conscientes de las experiencias emocionales en el aula, permiten comprender cómo afectan a la docencia, tanto, en el momento de la acción, como a los acontecimientos posteriores (Brockbank & MacGill, 2002; Jay, 1999; Korthagen, 2010).

Se plantean tres dimensiones para clasificar las reflexiones pedagógicas sobre la práctica, a saber: a) descriptiva, b) análisis y prospectiva y c) conciencia autoevaluativa. La primera dimensión, denominada *descriptiva*, considera identificar y describir un evento significativo que haya afectado la enseñanza, identificando las causas que lo han provocado. *Análisis y prospectiva* consiste en ser capaz de relacionar la situación que genera incertidumbre con diferentes aspectos que pueden ayudar a comprenderlo (experiencias anteriores, creencias y sustentos teóricos), a la vez, puede verse como afecta a las demás personas involucradas, en especial los efectos sociales, políticos y morales que conlleva. De ello se espera que surja una deliberación y propuesta para resolverlo. La tercera dimensión, llamada *conciencia autoevaluativa*, plantea el reconocimiento de los sentimientos involucrados y haber tomado conciencia del impacto de las decisiones pedagógicas, produciéndose una resignificación en la forma de pensar y sentir.

La Evaluación Docente es dirigida por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, y está compuesta por cuatro instrumentos: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista de evaluador par e informe de referencia de terceros. Los resultados de la evaluación se expresan en niveles de desempeño, del más alto al más bajo se encuentran: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Las orientaciones que sustentan la evaluación están expresadas en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008).

El portafolio tiene como finalidad que cada docente reúna y muestre evidencia de un buen desempeño docente en diferentes ámbitos: planificación, ejecución, evaluación y reflexión de una unidad de aprendizaje. En el año que se realizó esta investigación, este instrumento estaba

conformado por dos módulos. El primero de ellos consistía en realizar y describir una unidad de ocho horas pedagógicas, acompañándola de una evaluación que haya aplicado para esa unidad y responder a preguntas de reflexión sobre ese quehacer pedagógico. El segundo módulo era la grabación en video de una clase de 40 minutos.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las reflexiones pedagógicas escritas por profesores en la Evaluación Docente. Para ello se propone: a) Describir los contenidos de las reflexiones en cada una de las tareas; b) Detectar diferencias entre las dimensiones e indicadores de la reflexión en función de cada tarea; c) Determinar si el género, la edad y la asignatura impartida tienen algún efecto en las dimensiones de la reflexión y en el tipo de tareas.

2. Metodología

De un total de 199 docentes que se presentaron a Evaluación Docente el año 2015 en una ciudad al sur de Chile, se trabajó con una muestra de 100 portafolios (un portafolio por docente). Los restantes 99 debieron descartarse por dos razones: a) no se encontraban desarrolladas todas las preguntas del instrumento, y b) los docentes no autorizaron el uso de su portafolio para investigación. Dentro de la muestra, el 70,8% fueron mujeres. En cuanto a las edades, la media fue 40 años, en un rango de 24 a 63 años. La distribución por años de experiencia docente y la conformación por área disciplinaria se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra según años de servicio y disciplina

Variable	%
Años de servicio	
0-4	26%
5-9	34%
10 en adelante	40%
Disciplinas	
Humanidades	29%
Ciencias sociales	11%
Educación física	19%
Ciencias y matemáticas	17%
Generalista	18%
Parvularia	6%

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó el módulo 1 del portafolio de la Evaluación Docente (docentemas.cl). De un total de seis tareas que son desarrolladas por los docentes, se seleccionaron las tareas 2, 4 y 6 porque contenían preguntas que sugieren la elaboración de una reflexión pedagógica (anexo 1). En el desarrollo de la tarea 2, la reflexión era sobre las decisiones pedagógicas tomadas en la planificación de una unidad de aprendizaje. En el caso de la tarea 4, la reflexión giraba en torno a los resultados obtenidos por sus estudiantes en una de las evaluaciones aplicadas. Finalmente, la tarea 6 consistía en que el docente revisara su práctica pedagógica de una determinada clase y señalara qué había aprendido de ella.

Para acceder a los portafolios se gestionó la autorización del CPEIP del Ministerio de Educación, garantizando el uso para investigación y el resguardo de la identidad de cada docente. Se crearon códigos para individualizar y manipular los documentos, garantizando la protección de los datos de los participantes.

Las unidades de análisis son tareas (Tabla 2) del portafolio de la Evaluación Docente (tarea 2, tarea 4 y tarea 6), y en total se analizaron 300 unidades.

Tabla 2

Clasificación de tareas del portafolio de la Evaluación Docente

Código	Categoría	Descriptor
u	Unidad de aprendizaje	Tarea 2. Reflexión a partir de la unidad pedagógica
e	Evaluación de aprendizaje	Tarea 4. Reflexión a partir de los resultados de la evaluación
a	Aprendizaje profesional	Tarea 6. Aprendizaje profesional a partir de una clase

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se aplicó análisis de contenido y se crearon categorías inductivas que emergieron del tema-contenido de cada tarea. El análisis se realizó a mano y para aplicarlo se traspasaron los segmentos que debían ser categorizados a un documento de procesador de texto (Microsoft Word). En cada tarea se buscaron los elementos que eran más relevantes para analizar la reflexión pedagógica y respondían a la pregunta ¿sobre qué reflexionan los profesores en cada tipo de tarea? En el caso de la tarea 2 se categorizaron las dificultades en la ejecución de la unidad de aprendizaje. Para la tarea 4 se categorizaron las causas a las que atribuyeron los resultados de la evaluación aplicada a sus estudiantes. Y en la tarea 6, el aprendizaje profesional que reconocieron haber obtenido.

El análisis cuantitativo se inicio con la aplicación de análisis de contenido usando categorías deductivas (Tabla 3), las que fueron creadas previo a este trabajo en base a la revisión de la literatura y validadas en un proceso anterior por juicio de expertos.

Tabla 3

Clasificación de dimensiones e indicadores de la reflexión pedagógica

Código	Dimensiones	Sub-dimensiones	Código	Indicador
A	Descriptiva	Descripción del objeto de reflexión	a1	Identifica qué le preocupa (algo que no ha resuelto o le causa incertidumbre)
			a2	Describe en qué consiste el problema
		Identificación de causas que lo han generado	a3	Identifica las causas que provocan el problema
B	Análisis y prospectiva	Relación de la reflexión con diferentes elementos	b1	Relaciona el problema con experiencias anteriores, con lo que cree y piensa sobre ese tema
			b2	Relaciona el problema con sustentos teóricos
		Consecuencias de la situación de la reflexión	b3	Identifica cómo afecta el problema a las demás personas
			b4	Identifica las consecuencias de no resolverse el problema (efectos sociales, políticos y morales)
		Deliberación	b5	Expresa la decisión que ha tomado al respecto y acompaña con una propuesta para resolver
C	Conciencia autoevaluativa	Exposición de sentimientos	c1	Identifica que tiene sentimientos involucrados con el problema
			c2	Reconoce que los sentimientos involucrados en el problema afectan sus decisiones

		pedagógicas
Análisis de decisiones pedagógicas	c3	Reconoce que el problema o parte de el problema son sus decisiones pedagógicas
Resignificación	c4	Explica en qué ha cambiado su forma de pensar o sentir sobre el problema durante el desarrollo de la unidad

Fuente: Elaboración propia.

Se elaboró una matriz en el programa Excel encabezada por los códigos que representan las categorías y subcategorías de análisis. Se leen las respuestas a las tareas y son valoradas utilizando una escala que va de 0 a 2 según el grado de presencia, como se indica en la Tabla 4.

Tabla 4

Escala y criterio de valoración para el análisis de contenido

Escala de valoración	Descriptor
0	No existe. No se encuentra presente en el texto.
1	Escrito de manera incompleta. Incipiente. Solo se nombra algo, pero no entrega antecedentes o descripciones para comprender mejor en qué consiste.
2	Lo escrito se encuentra desarrollado. Entrega antecedentes, descripciones, considera más de un elemento involucrado.

Fuente: Elaboración propia.

El ingreso de la información a la matriz fue realizado por la primera autora y posteriormente fueron formados tres evaluadores independientes para aplicar análisis de contenido a diez casos seleccionados al azar. Los resultados se someten a prueba de concordancia entre los cuatro evaluadores a partir del porcentaje de acuerdo. Se tuvo en cuenta los criterios de Landis y Koch (1977), que consideran un acuerdo de entre 0,41 y 0,60 como moderado, entre 0,61 a 0,80 como sustancial y mayor de 0,80 como perfecto. De los 10 casos analizados se encontró un acuerdo del 100% en 13 de los ítems, un acuerdo del 90% en un total de siete ítems y un acuerdo del 60% en cinco ítems. Uno de los ítems tuvo un acuerdo moderado del 50%.

Adicionalmente, se elaboró una estructura de códigos para trabajar cuantitativamente la información (Figura 1). Cada código estaba conformado por la identificación de: la tarea, la dimensión y por último el indicador.

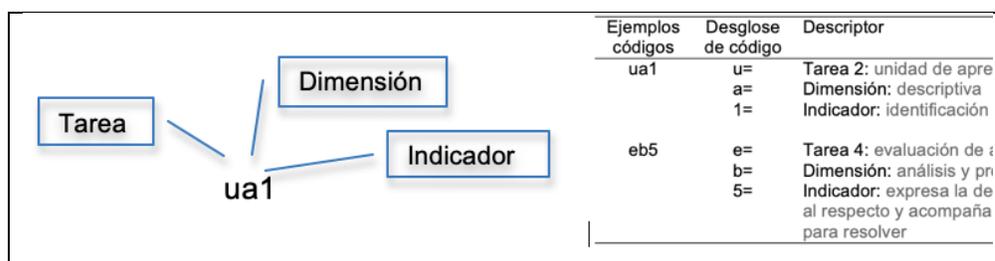


Figura 1. Modelo de codificación

Fuente: Elaboración propia.

El análisis estadístico se ha realizado con el software libre R (R Core Team, 2017) versión “Kite-Eating Tree” 3.4.3 (2017-11-30) para Mac, con el paquete *psych* (Revelle, 2020) para obtener los estadísticos descriptivos. Para comparar los indicadores en los diferentes tramos estudiados se ha realizado el test de Friedman (*friedman.test*). Para las comparaciones múltiples se ha utilizado la función *posthoc.friedman.nemenyi.test* (Pairwise post-hoc Test for Multiple Comparisons of Mean Rank Sums for Unreplicated Blocked Data [Nemenyi-Test]). Para determinar si la distribución de respuestas proviene de una misma población de interés se ha realizado el test de Kruskal-Wallis con la función *kruskal.wallis* de R para las distintas variables independientes de interés (i.e., género, asignatura, tramo de ejercicio de la docencia y grupo de edad). Aunque se detalla en el texto el valor de significación, se han considerado diferencias estadísticamente significativas valores inferiores a 0,05.

3. Resultados

A continuación se exponen los resultados del análisis de las reflexiones pedagógicas escritas por profesores en la Evaluación Docente. En primera instancia se presenta la identificación y descripción de los contenidos de las reflexiones, es decir, sobre qué reflexionan en cada tarea. Posteriormente se dan a conocer los análisis cuantitativos que muestran las dimensiones, subdimensiones e indicadores que representan las formas de abordar la reflexión en las tareas 2, 4 y 6 del portafolio docente.

3.1. Análisis cualitativo: Contenidos de las reflexiones

3.1.1. Reflexiones a partir de la unidad pedagógica

En la tarea 2 se identificaron nueve contenidos en las reflexiones sobre la efectividad de sus decisiones pedagógicas: a) recursos para el aprendizaje, b) estrategia de enseñanza, c) administración del tiempo, d) comunicación didáctica, e) forma de organizar el trabajo de los

estudiantes, f) evaluación, g) atribuir a los estudiantes las dificultades en la docencia, h) factores de los estudiantes, e i) infraestructura. En la Tabla 5 se expone la distribución de respuestas en orden decreciente.

Tabla 5

Contenidos de reflexiones en la tarea 2: Unidad pedagógica

Categorías	Porcentajes
Recursos para el aprendizaje	19,2%
Estrategia de enseñanza	19,2%
Administración del tiempo	12,8%
Comunicación didáctica	11,9%
Forma de organizar el trabajo de los estudiantes	11%
Evaluación	9,1%
Atribuir a los estudiantes las dificultades en la docencia	7,3%
Factores de los estudiantes	5,5%
Infraestructura	3,6%

Fuente: Elaboración propia.

Las reflexiones sobre las dificultades en la ejecución de la unidad de aprendizaje, en su mayoría representan a un solo tipo de contenido, en pocas oportunidades se hacía referencia a más de un tema. A continuación se describe cada uno de los contenidos:

a. Recursos para el aprendizaje. Esto quiere decir que el medio pedagógico seleccionado ha perjudicado la actividad de aprendizaje, ya sea porque la tecnología no ha funcionado correctamente, no se utilizó un recurso de apoyo, su elaboración no fue adecuada o los estudiantes no lo utilizaron como se esperaba.

b. Estrategia de enseñanza. La metodología seleccionada es ineficiente para el logro de los objetivos de aprendizaje planificados o no fue readecuada oportunamente. Expresado en situaciones tales como: no incluir actividades lúdicas de cierre, planificar muchas actividades para una clase, entre otras.

c. Administración del tiempo. Consideran que no han hecho un buen uso del tiempo disponible para la clase, ya sea porque el tiempo destinado fue excesivo o insuficiente para desarrollar las actividades de aprendizaje planificadas.

d. Comunicación didáctica. Dificultad que es registrada cuando los docentes plantean que sus explicaciones sobre las materias son insuficientes o sus instrucciones son poco claras.

e. Forma de organizar el trabajo de los estudiantes. Expresan que fue una mala decisión haber hecho trabajar a los estudiantes de una determinada forma, por ejemplo: conformar grupos, cantidad de estudiantes por grupo o trabajar de manera autónoma.

f. Evaluación. Principalmente hacen referencia a la ausencia de evaluaciones diagnósticas, perciben que desconocían conocimientos previos de sus estudiantes y que no se consideraron instrumentos para hacer monitoreo y seguimiento.

g. Atribuir a los estudiantes las dificultades en la docencia. Plantean que las dificultades en la realización de la clase obedecen al comportamiento o las condiciones de los estudiantes, a saber: les falta perseverancia, tienen déficit de expresión oral, no utilizan las guías de trabajo, entre otras.

h. Factores de los estudiantes. Manifiestan preocupación por no haber considerado aspectos como: diferencias entre estudiantes, dificultades, casos de necesidades educativas especiales.

i. Infraestructura. El lugar o espacio físico utilizado para la clase no cumplía con las condiciones que requerían.

3.1.2. Reflexión a partir de los resultados de la evaluación

En la tarea 4 las reflexiones dan cuenta de dos tipos de causas a las que atribuyen los resultados de la evaluación (aplicada a sus estudiantes): los estudiantes y los profesores. En el caso de las atribuciones a los profesores, las dificultades provenían de: a) antes de la evaluación (estrategia didáctica) y b) durante la aplicación del instrumento. En la Tabla 6 se expone la distribución de respuestas en orden decreciente.

Tabla 6

Contenidos de reflexiones en la tarea 4: Evaluación de los estudiantes

Categorías	Porcentajes
Estudiantes	44,5%
Profesores	53,4%
- Antes de la evaluación: deficiencias en la estrategia didáctica	64,8%
- Durante la evaluación	35,2%

No realizan un análisis de los resultados 1,9%

Fuente: Elaboración propia.

3.1.3. Reflexión sobre el aprendizaje profesional a partir de una clase.

En la tarea 6 se identificaron siete contenidos en las reflexiones sobre el aprendizaje profesional: a) intereses y condiciones de los estudiantes, b) estrategia de enseñanza, c) recursos pedagógicos, d) tiempo, e) evaluación, f) planificación y g) no identificado. En la Tabla 7 se expone la distribución de respuestas en orden descendente.

Tabla 7

Contenidos de reflexiones en la tarea 6: Aprendizaje profesional

Categoría	Porcentaje
Intereses y condiciones de los estudiantes	35,7%
Estrategia de enseñanza	28,6%
Recursos pedagógicos	14,2%
No identificado	10,3%
Tiempo	4,7%
Evaluación	3,9%
Planificación	2,3%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las reflexiones sobre el aprendizaje profesional reconocen solo un contenido, en pocas oportunidades identifican más de un aprendizaje al desarrollar el portafolio evaluativo. A continuación se describen cada uno de los contenidos:

a. Intereses y condiciones de los estudiantes. Son los casos que reconocen haber aprendido a confiar en los estudiantes y no subestimarlos, promover la autonomía, escuchar sus intereses. Además, en este ítem se han integrado 3 casos que planteaban haber sentido temor de que los estudiantes tuvieran más conocimientos que ellos/as.

b. Estrategia de enseñanza. Este contenido surge cuando indican que han aprendido aspectos metodológicos entre los que se destaca: utilizar el contexto, implementar la resolución de problemas e ir de lo simple a lo complejo.

c. Recursos pedagógicos. Corresponde a los aprendizajes relativos a la selección y manejo de recursos pedagógicos, en especial el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

d. Tiempo. Representa a los profesores que aprendieron a administrar mejor el tiempo para las actividades de enseñanza, de aprendizaje y/o de evaluación.

e. Evaluación. Surge de los casos que reconocen haber aprendido sobre evaluación. Por mencionar algunos aprendizajes: usar pautas de evaluación, hacer diagnósticos, realizar seguimiento de los aprendizajes y evaluar de manera diferenciada.

f. Planificación. Corresponde a contenidos que hacen referencia a aprendizajes en monitorear y reformular las planificaciones.

g. No identificado. Se clasificó en esta categoría a todos los contenidos que no identificaron explícitamente un aprendizaje.

3.2. Análisis cuantitativo

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de respuestas para cada una de las tareas según las dimensiones e indicadores de la reflexión (ver Figura 1 para identificar códigos).

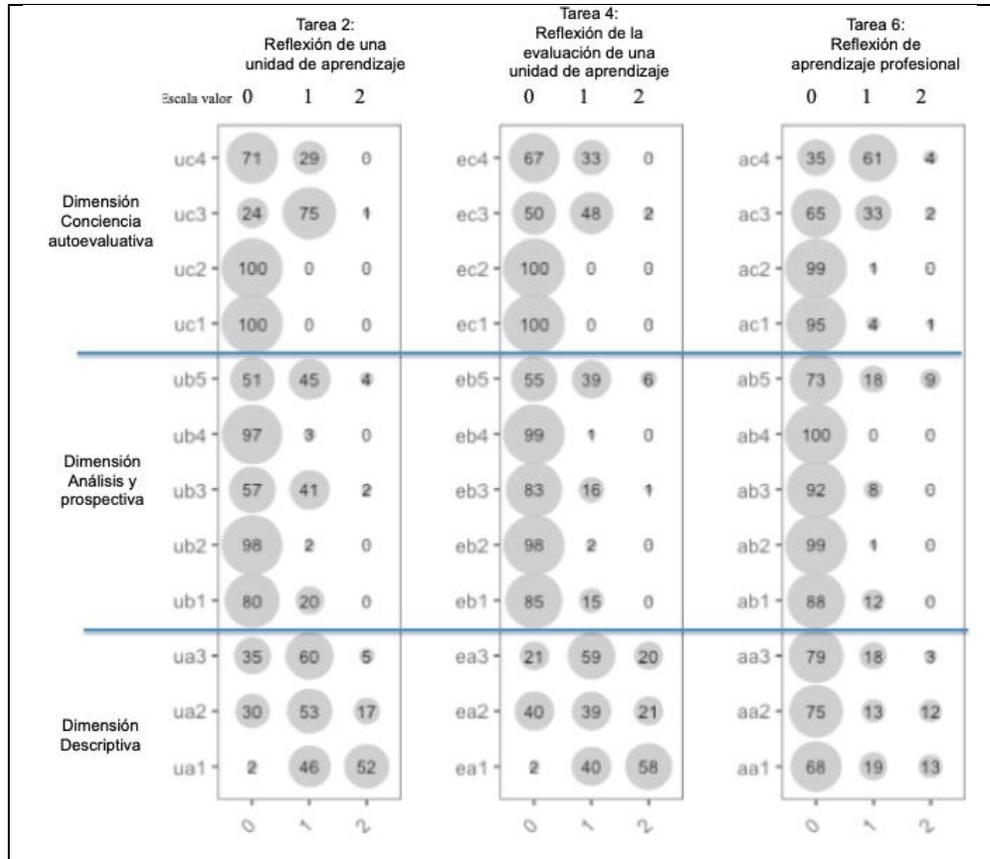


Figura 2. Distribución de respuestas según dimensiones de la reflexión pedagógica

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en las tres tareas, la mayoría de los ítems arroja bajos niveles de elaboración de reflexiones. Ello se debe a que hay una concentración de puntaje en el número 0 de la escala de valoración, lo que significa que esos indicadores estaban ausentes en el texto escrito. Se dieron excepciones en determinados ítems en cada dimensión. En el caso de la dimensión análisis y prospectiva se han observado diferencias en el tercer (b3) y quinto (b5) indicador. En tanto que en la dimensión conciencia autoevaluativa se registra un aumento en el tercer (c3) y cuarto (c4) indicador. Por último, la dimensión descriptiva es la que mejores resultados presenta en los tres ítems que la componen. La existencia de puntaje en estos indicadores quiere decir que tienen facilidad para identificar y describir una situación-problema que le causa preocupación, reconocer cómo puede afectar a las personas y elaboran una idea de resolución. Y en los tres tipos de tareas hay indicios de que reconocen que el problema o parte del problema son sus decisiones pedagógicas, al igual que explican superficialmente que ha cambiado algo en su forma de pensar y/o sentir en relación con la situación-problema durante el desarrollo de la unidad.

Como se puede ver en la Tabla 8, en donde se presenta la disparidad en las respuestas según las tareas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de la dimensión descriptiva de la tarea 6 (*aprendizaje profesional*, a1 [$X^2 = 113,6$, gl = 2, $p < 0,001$], a2 [$X^2 = 33,65$, gl = 2, $p < 0,001$], a3 [$X^2 = 68,69$, $p < 0,001$]).

Caso contrario a las tareas 2 y 4 (*unidad de aprendizaje y evaluación de aprendizajes*), donde los participantes tuvieron mayor puntaje en esos ítems. Por otra parte, en la tarea 2 se destaca la presencia de puntuación en b3 en comparación a las otras dos tareas ($X^2 = 37,40$, gl = 2, $p < 0,001$). En relación a los indicadores de la dimensión conciencia autoevaluativa, se dan diferencias entre c1 (identificar que tiene sentimientos involucrados con el problema), donde se dan algunas respuestas en tarea 6 (aprendizaje profesional) mientras que en las otras dos tareas no existen en ningún grado. Por otra parte el indicador c3 ($X^2 = 35,55$, gl = 2, $p < 0,001$, reconocer que el problema o parte del problema son sus decisiones pedagógicas) registra significativamente más respuestas en la tarea 2 (reflexión de una unidad de aprendizaje).

También se hicieron contrastes para examinar si existían diferencias significativas en algunas variables sociodemográficas de interés (género, asignatura y edad) y no se encontraron diferencias entre los grupos estudiados: en general hay poca variabilidad de las respuestas y no se ve un efecto.

Tabla 8

Test de Friedman para muestras repetidas

Dimensiones	Indicadores	X^2	p
Dimensión descriptiva	a1	113,55	<0,001
	a2	33,65	<0,001
	a3	68,69	<0,001
Dimensión análisis y prospectiva	b1	3,38	0,18
	b2	0,40	0,82
	b3	37,40	<0,001
	b4	3,5	0,17
	b5	9,32	<0,001
Dimensión conciencia autoevaluativa	c1	10	<0,05
	c2	2	0,36
	c3	35,55	<0,001
	c4	2,53	0,28

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos permitieron caracterizar las reflexiones pedagógicas escritas por profesores en un instrumento de Evaluación Docente, específicamente de 100 profesores en servicio en el sur de Chile. De los hallazgos se destaca que en las tres tareas la mayoría de los ítems arrojaron bajos niveles de elaboración en cada dimensión evaluada.

Los contenidos de las reflexiones están relacionados con sus decisiones pedagógicas, tales como: atribuir la deficiente efectividad de los resultados de aprendizajes de los estudiantes a la estrategia metodológica o a los recursos pedagógicos seleccionados. Asumir que el éxito o fracaso depende de sus decisiones genera oportunidades para el cambio.

Por otra parte, el 50% de las reflexiones realizadas en la tarea 6 no dejan claro que han generado un aprendizaje profesional. Esta situación puede estar relacionada con que los profesores a nivel de experto no requieren estar permanentemente analizando ni tomando decisiones, porque ya han aprendido lo que funciona en el aula (Berliner, 2004). Ello podría dar la percepción de no estar aprendiendo. Mientras tanto, la falta de reconocimiento de aprendizajes se alejaría de una forma de ser reflexivo, porque los docentes no estarían sometiendo a un análisis crítico sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Farrell, 2018).

Las reflexiones demuestran que los docentes participantes pueden reconocer y describir una situación involucrada en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, además de reconocer cómo aquello los puede afectar y elaborar una idea para resolverlo. Sin embargo, los docentes tienen dificultades para analizar factores intervinientes, utilizar sustentos teóricos y reconocer consecuencias socioculturales, políticas y morales. Según Berliner (2004), los profesores mientras más experiencia adquieren, más emplean la intuición para resolver dificultades.

Aun cuando los profesores se aproximan a cuestionar sus prácticas educativas, los argumentos que utilizan para sustentar sus decisiones están marcados por el paradigma técnico-instrumental (Carr & Kemmis, 1988; Gimeno & Pérez, 2002; Zeichner, 2005). Este enfoque los alejaría de una conciencia transitiva crítica que profundice en la interpretación de los problemas (Freire, 1999). Lo anterior podría estar relacionado con la normalización de algunos fenómenos en educación, lo que sería una contrariedad porque la reflexión involucra desafiar los supuestos evidentes y el orden actual (social, cultural, conocimientos, entre otros), además

de comprometerse moralmente con el desarrollo de otros (Gu-Ze'ev, Masschelein & Blake, 2001).

Según Postholm (2008), la docencia se desarrolla a través de la reflexión que se genera al observar las prácticas reales. Sin embargo, en este estudio un alto porcentaje parece no haber producido conscientemente un aprendizaje profesional. Ante esto, cabe cuestionarse en qué medida el instrumento de la Evaluación Docente problematiza la experiencia profesional como recurso para el aprendizaje (Nolan & Molla, 2018).

El análisis de las respuestas mediante técnicas cuantitativas ha puesto en relieve que no existen diferencias en las dimensiones de la reflexión (descriptiva, análisis-prospectiva y autoevaluativa) en los diferentes grupos de docentes, en cambio, sí se dan diferencias en las reflexiones según el tipo de tarea. Esto podría sugerir que al reflexionar es más relevante reflexionar sobre la tarea (es decir, sobre qué se reflexiona), que las características de las personas que lo están haciendo.

Los hallazgos permiten conocer aspectos que los profesores en servicio consideran al escribir reflexiones y cómo el bajo nivel de elaboración de estas limita la construcción de aprendizajes profesionales. Los resultados se podrán utilizar para intencionar estrategias o enfoques para promover y evaluar la reflexión de la práctica pedagógica.

Este trabajo presenta algunas limitaciones tales como la falta de aplicación de instrumentos que permitan dialogar con los docentes y conocer qué aspectos de sus reflexiones pudieron haber sido omitidos al escribir en el portafolio. Próximas investigaciones deberían considerar como líneas de mejoras: complementar la recolección de información con un instrumento de naturaleza dialógica; analizar una muestra mayor a nivel nacional y aplicarlo a los nuevos instrumentos de la Evaluación Docente. Otra de las líneas de investigación proyectadas podría ser un aporte a la validación del instrumento, así, por ejemplo, se podría realizar un estudio comparativo entre los resultados que se han obtenido y los hallazgos de un instrumento similar, aplicado a las mismas tareas desarrolladas en el portafolio.

Agradecimientos a:

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP).

Profesores: Constanza Pérez Inzunza, Francisca Molina Barrientos, Jorge Igor Castillo y Pablo Cárcamo Hernández.

7. Referencias Bibliográficas

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi:10.1080/14623943.2014.982525
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi:10.1177/0270467604265535
- Bravo, D., Falk, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Santiago: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile y Centro de Medición. Recuperado desde http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf
- Brockbank, A., & MacGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40, 71-86. doi:10.4067/S0718-07052014000200005
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. doi:10.1002/sce.20207
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Farrell, T. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. En J. I. Lontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-6). doi:10.1002/9781118784235.eelt0873
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad* (48.ª edición). México: Siglo XXI.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gu-Ze'ev, I., Masschelein, J., & Blake, N. (2001). Reflectivity, reflection, and counter-education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(2), 93-106. doi:10.1023/A:1010303001871
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Jay, J. (febrero, 1999). Untying the Knots: Examining the Complexities of Reflective Practice. Trabajo presentado en *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, D.C. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431732.pdf>
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. doi:10.1016/S0742-051X(01)00051-8
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Kurniati, D., & Nuraeningsih, N. (2019). Reflective teaching as a means of teacher professional development. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*, 2(1), 8-15.
- Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. *A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49-162. doi:10.24071/llt.2012.150102

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 4-25. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802
- Lara-Subiabre, B., Pereira, R., Alvarado, P., & Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2(1), 11-26. doi:10.5377/ce.v2i0.5637
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. doi:10.1080/14623940802207451
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado desde <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Resultados evaluación Docente 2015*. Recuperado desde https://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados nacionales evaluación docente 2018*. Recuperado desde <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci-%C3%B3n-Docente-2018.pdf>
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200. doi:10.1017/S1460396907006188
- Nolan, A., & Molla, T. (2018). Teacher professional learning through pedagogy of discomfort. *Reflective Practice*, 19(6), 721-735. doi:10.1080/14623943.2018.1538961
- Postholm, M. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.024.
- Postholm, M. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education* 5(1). doi:10.1080/2331186X.2018.1522781
- Revelle ,W. (2020). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.0.9. Recuperado desde <https://CRAN.R-project.org/package=psych>

- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. doi:10.1590/s1517-9702201701158626
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32. doi:10.1177/002248719004100504
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi:10.1023/A:1026131715856
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi:10.1080/03626784.1977.11075533
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Docencia*, (25), 74-85. Recuperado desde http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_25.pdf

Anexo 1

A continuación, se detallan las preguntas de cada una de las tareas del portafolio de Evaluación Docente que fueron objeto de análisis.

Tarea 2. Reflexión a partir de la unidad pedagógica

a) Considerando la unidad realizada:

- Describa una decisión pedagógica que haya resultado efectiva y otra que haya resultado poco efectiva. Las decisiones pedagógicas pueden relacionarse con: tipo de actividades realizadas, explicaciones, metodología, recursos, estrategia de evaluación, entre otras.
- Explique por qué considera que esa decisión resultó efectiva.
- Explique por qué considera que esa decisión resultó poco efectiva.

b) ¿Considera que su unidad fue adecuada a los intereses, formas de aprender y conocimientos previos de sus alumnos? ¿Por qué? Al fundamentar, ejemplifique cómo sus decisiones pedagógicas se relacionan con los intereses y conocimientos de sus alumnos. Las decisiones pedagógicas pueden relacionarse con: tipo de actividades realizadas, explicaciones, metodología, recursos, estrategia de evaluación, entre otras.

Tarea 4. Reflexión a partir de los resultados de la evaluación

A partir de la evaluación que aplicó a sus alumnos y que presentó en la tarea 3:

- a) Señale claramente el aprendizaje mejor logrado y el menos logrado por sus alumnos.
- b) ¿Por qué cree que sus alumnos obtuvieron estos resultados de aprendizaje? Fundamente refiriéndose al aprendizaje mejor logrado y al menos logrado.

Tarea 6. Aprendizaje profesional a partir de una clase

Analice críticamente los aspectos más significativos de la clase escogida revisando su práctica pedagógica, y señale lo que aprendió de ella. En su análisis puede referir, por ejemplo, a la planificación de la clase, el cumplimiento de los objetivos, la implementación de actividades, la selección de recursos, la interacción con sus alumnos, entre otros.