



Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC

Self-reflection in the teaching process: proposal for measurement from the SIC model

“Gina Luci Arriagada”^{1*}

“Valentina Haas Prieto”²

“María Karla Cárdenas Berrio”³

Resumen

El artículo aborda los principios fundamentales sobre los que se basa el modelo de autorreflexión SIC (Sentido – Intervención – Cierre). Dicho modelo se sustenta en los aportes teóricos de Zimmerman, fundamentalmente. Este modelo ofrece preguntas orientadoras a partir de tres fases de trabajo para el proceso de autorreflexión en la práctica docente como profesión. A partir de este modelo de carácter cualitativo, se plantea la necesidad de contar con una herramienta más operativa que permita medir desde el punto de vista de los docentes, la autorreflexión teniendo en cuenta varias dimensiones que involucran el saber práctico y la construcción del saber pedagógico en el proceso docente. Dicho instrumento ha sido confeccionado a partir de la experiencia de las autoras y la revisión bibliográfica, el que se ha validado en diversas instancias formativas.

Abstract

The article develops the fundamental principles on which the SIC (Sense - Intervention - Closure) self-reflection model is based. This model is based mainly on the theoretical contributions of Zimmerman. This model offers guiding questions related to the three self-reflection phases in teaching practice as a profession. Based on this qualitative model, the need arises for a more operational tool that allows measuring self-reflection from the teachers' point of view, taking into account several dimensions that involve practical knowledge and construction of pedagogical knowledge in the teaching process. This instrument has been prepared based on the experience of the authors and the bibliographic review, which has been validated in various formative instances.

Palabras clave/Keywords

Autorreflexión docente; instrumento de medición; modelo SIC/Teaching self-reflection; measuring instrument; SIC model

*Dirección para correspondencia: ginaluci1959@gmail.com

Artículo recibido el 01 - 10 - 2020 Artículo aceptado el 19 - 07 - 2021 Artículo publicado el 22 - 10 - 2021

Conflicto de intereses no declarado.

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

¹ Directora de Investigación de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae, Chile, Doctora en Didáctica, ginaluci1959@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3409-3009>

² Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, Doctora en Educación, valentina.haas@pucv.cl, <https://orcid.org/0000-0001-9511-2766>

³ Universidad de Cádiz, España, Aspirante a Doctor en Comunicación, mariaakarlacardenas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0461-132X>

1. Introducción

La formación docente puede ser concebida desde dos intencionalidades: la formación inicial y la formación continua. Estas etapas para Marcelo y Vaillant (2009) constituyen la segunda y cuarta fase de la vida de un profesor. No obstante, la literatura suele describirlas de manera independiente, relevando cómo aportan al desarrollo de distintas habilidades, conocimientos y desafíos en la vida del profesor.

El presente trabajo sostiene la idea de que estas instancias pueden articularse mediante el desarrollo de estrategias y manejo de herramientas que permitan al docente un perfeccionamiento permanente y continuo a través de la reflexión sistemática con la que puede comprometerse autónomamente.

En concordancia con ello, el objetivo de este trabajo fue diseñar un instrumento de medición de la autorreflexión docente partiendo epistemológicamente del modelo recursivo SIC (Sentido – Intervención – Cierre) elaborado por Haas y divulgado por Haas y Luci (2018). Este modelo promueve una autorreflexión permanente sobre la propia práctica docente, entrega herramientas al profesor que le permiten modificar, complementar o mejorar los elementos que le provoquen dudas, junto a la permanente inquietud por cuestionar sus prácticas en un proceso dinámico de perfeccionamiento y eficacia.

Lo antes planteado releva a la reflexión como un factor de influencia positiva sobre los procesos de desarrollo profesional (Zeichner y Liston, 1996), ya que verbalizar la reflexión sobre la acción y describir la acción misma son operaciones fundamentales (Schön, 1987), para avanzar en la formación reflexiva propia del profesional autónomo que los actuales tiempos de incerteza y cambios requieren (Pérez, 2019).

En otras palabras, el saber profesional evoluciona en cuanto actuamos y reflexionamos en función de las particularidades del contexto en el que nos desenvolvemos, movilizándolo y adaptando saberes teóricos (Correa, 2011). Por consiguiente, cuando la reflexión se valida y se vuelve inherente a la forma de asumir la docencia, esto se traduce en un quehacer profesional en permanente mejora y fortalecimiento, y con ello los procesos de enseñanza en pro del aprendizaje. Antecedentes que fundamentan la importancia de la ampliación del modelo de reflexión, asumiéndola como una instancia sistemática de aprendizaje y transformación sistemática de su propia práctica (Domingo, 2013). Es decir, asumir la reflexión como parte inherente y permanente de su quehacer (Domingo y Gómez, 2014).

La importancia sobre el proceso de autorreflexión también se sustenta en cuanto es relevante tomar conciencia de que la profesionalización de la docencia no depende solamente de obtener un título universitario, sino también de mantener el nivel de especialización que demanda la función docente (Méndez y Conde, 2018). Lo anterior supone un proceso de perfeccionamiento continuo que incluye desarrollar herramientas que permitan separar creencias y actitudes que se relacionan más bien con las percepciones del sistema, más que con el sentido profesional de la acción.

Ávalos y Sotomayor (2012) plantean que las creencias coinciden con las definiciones asociadas a la motivación por la cual se escoge la profesión más que por la comprensión misma de la función que se tiene que desempeñar juntamente con estudiantes y otros actores del sistema

educativo. Por otro lado, se suele relacionar el compromiso y vocación con la relevancia del proceso de enseñanza aprendizaje, más que como el reconocimiento de que la labor profesional tiene su valor en el buen desempeño de este mismo, poniendo en primer lugar la responsabilidad de estar en constante reflexión y evaluación del actuar diario, al igual que lo realizan médicos, abogados, ingenieros u otras profesiones, quienes se ven afectados si no se mantienen actualizados.

Las actitudes por otro lado guían o dan origen a muchas de las acciones docentes que no son siempre contrastados empíricamente con lo que la literatura actualiza en el campo de la educación, por lo que el hecho que relaciona componentes cognitivos y emocionales suelen mantenerse en el campo de las suposiciones o posiciones más bien polarizadas sobre los distintos lineamientos o exigencias de la sociedad respecto de la profesión docente (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Lo anterior pone énfasis en los cuestionamientos necesarios que debe plantearse un profesional de la educación para mejorar y actualizar su función. Ante esta realidad este modelo plantea la posibilidad de desarrollar estrategias y herramientas que le entreguen insumos al docente en este sentido, ante lo cual cada uno pone en juego sus propias capacidades y las contrasta con otro docente: el amigo crítico. El proceso que implica dicha acción se basa en la toma de conciencia de cada docente en cuanto a las decisiones que toma a diario y cómo el cuestionamiento permite mejorar y optimizar el trabajo, el tiempo, los recursos y los aprendizajes de sus estudiantes.

Ávalos y Sotomayor (2012) también identifica cinco focos de conflicto referidos a la identidad docente: (a) el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; (b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; (c) percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; (d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y, (e) estrés y burnout desencadenados por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

También González y Barba en sus trabajos proponen que la reflexión permite a los docentes enfrentar dificultades propias y a la incertidumbre relacionada con su acción, y cómo esto les provee de herramientas para considerar nuevas opciones metodológicas como técnicas de enseñanza ya sea desde el punto de vista de los escolares o desde la profesión misma. Lo anterior se evidenciaría a través del desarrollo de docentes autónomos, críticos e investigadores de su acción, en donde también se ponen en juego sus competencias comunicativas y sus capacidades de toma de decisiones y actuación bajo la incertidumbre (González y Barba, 2013; 2014). Christopher Day plantea:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la

Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC

Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio



inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (citado por Bolam & McMahon, 2004, p. 34).

Incluir la reflexión permanente en la práctica docente como herramienta o técnica de perfeccionamiento continuo supone un cambio de paradigma importante puesto que debemos hacer crítica de nuestro propio actuar, asumiendo que esa acción entregará insumos que aportarán a la mejora de nuestra labor. Lo anterior demanda obligadamente considerar teoría, práctica y técnicas involucradas en el proceso.

A pesar de lo anterior, como plantea Cerecero (2018) los docentes aun cuando utilizan antecedentes teóricos actuales, los interpretan de acuerdo con su propio contexto, creencias y experiencias, lo que le quita rigurosidad investigativa a la acción de enseñar. Por lo anteriormente declarado, este artículo plantea un modelo que entrega herramientas concretas, técnicas acotadas y sustento teórico que permite a los docentes en ejercicio, reflexionar sobre las decisiones que toma a diario y lo convierte en insumo real para el mejoramiento de su práctica por medio de un análisis investigativo más acorde a las tendencias actuales.

Por otro lado, están las demandas de los nuevos tiempos, como lo mencionan Torrano *et al.* (2017) o Fuentealba & Imbarack (2014) cuando se refieren a lo vertiginoso que envuelve a la sociedad actual y cómo las transformaciones tanto de la ciencia como de la tecnología y la economía han generado nuevas demandas y expectativas de formación y educación ciudadana, en donde la concepción de función y naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje son distintos. Los actores de los nuevos tiempos deberán a la vez desarrollar habilidades especiales como tareas de identificación de problemas, planificación de acciones y retroalimentación constante (Vaillant y Marcelo, 2001).

En este proceso de responder a las nuevas demandas y expectativas, es que el profesional docente debe incluir la observación de su propia práctica, en donde se identificarán elementos que promueven la autorregulación y que pueden ser identificados también por sus propios estudiantes, quienes a través de la modelación de su profesor o profesora estará conectado con nuevas estrategias o técnicas que mejoren su desempeño al igual que el del docente. La revisión de acciones más o menos eficientes entrega insumos para la retroalimentación de los procesos, ello permite evaluar y mantener o desechar estrategias, técnicas y/o procedimientos inmersos en el proceso educativo. La toma de conciencia mediante el proceso de reflexión aporta también a una autosupervisión de la efectividad de las decisiones tomadas, uso y administración del tiempo y recursos tanto físicos como cognitivos que servirán de parámetros también para las futuras acciones.

Este trabajo arroja una propuesta de instrumento para medir la autorreflexión desde la percepción del propio docente. Dicho instrumento se sustenta en el modelo SIC (sentido - intervención - cierre) que a su vez se basa en los principios del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000; Ciga *et al.*, 2015), bajo una perspectiva cognitivo social de interacción de procesos personales, conductuales y contextuales (Bandura, 1986), que buscan relevar el sentido de eficacia (Zimmerman, 2000) y autogestión favoreciendo a través de preguntas orientadoras (Haas y Luci, 2018). Se trata de posicionar al docente que reflexiona como

centro, protagonista y responsable de su propia mejora, favoreciendo con ello su autogestión, autonomía, empoderamiento y proactividad (Haas y Luci, 2018).

El trasfondo de ello es reflexionar, pero no como un hecho fortuito que marca un hito aislado, sino una constante que caracteriza nuestra forma de enfrentar la docencia. Reflexionar sobre lo que hice bien, lo que no resultó, lo que quiero potenciar y las mejores formas de hacerlo (Haas y Luci, 2018), lo que se complementa con la postura de Garrido y Vélez (2018) en cuanto a la importancia de la autorreflexión.

1.2 Sobre el modelo SIC

Para desarrollar el modelo de reflexión se trabajó sobre la base del levantamiento de información bibliográfica, desde la formación inicial docente y su relación con el desarrollo de las competencias reflexivas, el sentido de autoeficacia como una manera de aportar al empoderamiento y proactividad docente y desde los mismos docentes en su ejercicio y en sus distintas etapas. Lo fundamental era dar con un modelo que aportara a una reflexión sistemática y sobre elementos emergentes y propios del quehacer docente. Para el levantamiento del modelo SIC se siguieron los pasos que se representan en la tabla 1.

Tabla 1

Etapas en el levantamiento del Modelo

Etapa	Acción	Referentes/ Informantes	Producto
1	Análisis bibliográfico desde distintos modelos de reflexión y análisis	Monereo Korthagen Zimmerman Bandura	Identificación de las principales características de un modelo recursivo centrado en el sentido de autorregulación, autoeficacia y el aprendizaje autoregulado
2	Levantamiento de información sobre las experiencias de reflexión en el ser y quehacer docente	Schon Day Tardiff Marcelo Correa	Focos de la reflexión para el desarrollo de la competencia reflexiva vinculado a las prácticas
3	Levantamiento de información desde grupos focales sobre problemáticas, incidentes críticos que enfrentan en su quehacer y ser docente según el MBE	Profesores del sistema escolar	Formulación de preguntas gatilladoras para activar la reflexión
	Aplicación en prácticas finales en el acompañamiento de profesores en formación	Profesores en formación	Información cualitativa sobre aportes, y desafíos del modelo
	Aplicación en prácticas de mentoría en el acompañamiento de principiantes desde un curso de formación y certificación de mentores. Se levantó información cualitativa (Haas, 2017)	Profesores noveles o principiantes	Información cualitativa sobre aportes, y desafíos del modelo

Fuente: Elaboración propia.

Autorreflexión en el proceso docente: propuesta para su medición desde el modelo SIC

Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio



El resultado de aquello se evidencia en el Modelo SIC, con sus fases: Sentido, Intervención y Cierre (tabla 2). Que buscan centrar la atención tanto en los grandes logros como en los desafíos que plantean las distintas situaciones vinculadas a la práctica. Lo central es a través de la reflexión y la propia experiencia, proyectar nuevas formas de actuación profesional y crecer en conocimiento práctico y pedagógico (Tardiff, 2004) que fortalezca la docencia.

Tabla 2
Fases del Modelo SIC

Fase	Objetivo	Sub-fases	Preguntas orientadoras
Sentido	Reflexionar sobre la acción Focalizar	a) Centrarnos en lo hecho b) Rememorar	Identificación de las principales características de un modelo recursivo centrado en el sentido de autoregulación, y el aprendizaje autoregulado
Intervención	Reconocer un desafío Analizar	a) Toma de conciencia b) Análisis	Focos de la reflexión para el desarrollo de la competencia reflexiva vinculado a las prácticas
Cierre	Revisar Evaluar Proyectar	a) Proyectar b) Aplicar	¿Qué podrías hacer distinto? ¿Qué estrategias consideras, cómo lo vas a enfrentar?

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los aportes del modelo SIC (Haas y Luci, 2018), se destaca:

- Se profesionaliza la reflexión.
- El profesor crece en autonomía.
- Desarrollo de una capacidad de enfrentar los problemas.
- Se le empodera en su rol profesional.
- Se cambia el foco a buscar alternativas en lugar de esperar soluciones.
- Analiza y busca tanto las estrategias como las alternativas en sus propios conocimientos especializados.
- Se centra en lo positivo y lo desafiante.
- Valida al profesor novel.
- Se lleva al profesor novel a reflexionar en y sobre la acción.

Se trata de un modelo recursivo que busca desarrollar una habilidad o destreza conductual que permita al profesor manejar las contingencias ambientales y el propio conocimiento, desde un sentido de eficacia (Zimmerman, 2001) en el que el análisis y la reflexión se asumen como parte inherente del quehacer docente (Correa *et al.*, 2014). Lo anterior se fortalece también con elementos de comprensión de sus propias prácticas (Muñoz *et al.*, 2016) mediante el diálogo con otro sobre el quehacer individual.

En trabajos anteriores con el modelo SIC (Haas y Luci, 2018) se alude a la figura de un docente mentor como facilitador de aprendizaje profesional (Haas, 2019a; b), que tiene la responsabilidad a partir del conocimiento de la realidad que vive, en tal caso, el profesor en

formación, formula preguntas orientadoras que gatillen o activen la reflexión. Esto tanto en la identificación de nudos críticos, la naturaleza de ellos: aspectos técnicos, didácticos y profesionales como en las variables que inciden en que se presenten como tensiones hasta proyectar nuevas formas de actuación profesional. Por otro lado, Haas y Reyes (2021) sostiene la relevancia que tiene la reciprocidad o sinergia en el binomio reflexión - práctica, en las que ambos se nutren mutuamente en la conformación de conocimiento y en el proceso de mejora continua (Schön, 1987), lo que ratifica la necesidad de asumir la reflexión como parte del quehacer docente, lo que supone además una postura, una forma de identidad o un hábitus (Perrenoud, 2004). Reflexión que constituye una alternativa formativa, centrada en la persona, “rescatando la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente” (Domingo *et al.*, 2017, p. 34).

Desde la perspectiva del perfeccionamiento continuo, dicho rol de gestor de preguntas orientadoras o amigo crítico puede ser desempeñado, en un primer momento, por algún otro docente que esté dispuesto a aportar al proceso de reflexión de la acción de su colega. De esta manera lo lleva a reflexionar sobre su propio actuar docente, desarrollando herramientas personales que permiten hacer revisión y toma de conciencia de fortalezas y desafíos y que a su vez sirven de insumos para emprender nuevas acciones, validadas desde la propia mirada. herramientas, técnicas y estrategias que una vez interiorizadas por el docente pueden ser movilizadas en pro ya de su autorreflexión (Monereo *et al.*, 2009; Monereo, 2010).

En esta segunda instancia del trabajo presentado por Haas y Luci (2018), potencia la necesidad de propiciar estas acciones como modelo de auto perfeccionamiento continuo. Hasta ahora los paradigmas de perfeccionamiento continuo están concebidos como parte de acciones externas, lideradas por especialistas que vienen a entregar recetas mágicas e indicaciones que a veces no son coherentes con el contexto o realidad que se vive y que se espera sean asumidas y replicadas sin cuestionamiento por el docente capacitado. Aunado a lo anterior, está el hecho que una de las razones fundamentales para que alguien valide la necesidad de cambio o mejora es que esta emerja de cada uno y no sea planteada por otro. Es decir, aquellos requerimientos que nos plantean otros, si bien, van a ser respondidos, la caducidad de estos estará vinculada a la presencia y vigilancia de ese otro pues es solo por aquello que lo estamos haciendo. Generalmente no es algo en lo que se crea firmemente y ratifique.

Sin embargo, esta nueva propuesta consiste en validar al docente como experto y empoderar a él mismo como el gestor de su mejora continua, al entregar herramientas que permitan al docente analizar el qué, por qué y para qué de sus acciones y cómo debieran mejorarse, concibiendo sus debilidades como desafíos que requieren compromiso y mejora. Por otro lado; la discusión de técnicas que permitan desarrollar de mejor manera la autorreflexión, análisis de características personales que considerar a la hora de elegir al amigo crítico, integración de docente expertos a los procesos de reflexión. En la Tabla 3 se plantean preguntas que puede

Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC

Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio



plantearse el mismo docente o un amigo crítico (un colega, un par) para develar tales respuestas y caminos.

Cabe precisar que las preguntas orientadoras que van guiando y activando la reflexión en pro de la mejora deben adecuarse a los desafíos o problemáticas que enfrentan los docentes en cada una de sus etapas. Aquello que debe evaluarse para reflexionar y mejorar (Muñoz *et al.*, 2016).

Tabla 3
Preguntas orientadoras del modelo SIC

SENTIDO	INTERVENCIÓN	CIERRE
1) ¿Qué elementos de mi propuesta didáctica/clase me parecieron mejor logrados?	1) ¿Qué aspectos fueron esenciales para que ello fuera así?	1) De lo logrado ¿hay aspectos que creo podrían hacerse diferentes, modificarse o eliminarse, por qué?
2) ¿Qué fue lo más valorable y aquello que puede ser perfectible?	2) ¿Qué relación hay entre esos elementos y la participación /motivación de mis alumnos?	2) ¿Qué consideraré para la próxima oportunidad?
3) ¿En qué momento los alumnos estuvieron más motivados y por qué?	3) ¿Hubo momentos en los que esto cambió?, ¿Cómo cambió y por qué? 4) ¿De lo realizado hubo algo que no se dio como estaba planeado, por qué?	3) ¿Qué debo tener presente para mantener o cambiar? 4) ¿Qué me propongo?
	5) ¿Qué aspecto no consideré (diversidad de alumnos, motivaciones, recursos, tiempos de la clase, mediación, andamiaje) que habrían sido importantes de incluir o cautelar?	

Fuente: Elaboración propia.

En tal sentido, las preguntas en la FID (Formación inicial docente) pueden tener relación con los aprendizajes propios y aquellos vinculados con los contextos auténticos que se relacionan con la práctica (Hastings, 2004, citado en Haas, 2019a; b), con lo que se vive en la experiencia directa (Zabalza, 2011) y las tensiones propias del encuentro entre el mundo profesional y el universitario (Correa, 2011) en este proceso de aprender a enseñar (Ávalos, 2002). Si se trata del periodo de inserción profesional, las preguntas orientadoras debieran vincularse a su socialización profesional, la colaboración con otros profesionales (Vaillant, 2016) y la manera en la cual el novel va definiendo su propia identidad profesional docente, a la vez que construye conocimiento profesional y descubre la manera en que la teoría se lleva a la práctica (Haas, 2019). Ahora bien, si se enmarca en el desarrollo profesional docente (Fuentealba & Imbarack, 2014; Sánchez y Huchim, 2015), estas debiesen vincularse a la manera en la que se innovan o actualizan sus repertorios de actuación profesional, cómo se fortalece la pasión y vocación docente o se asumen las propias complejidades de la vida docente (Day, 2009; 2011; 2015), entre otras.

Autorreflexión en el proceso docente: propuesta para su medición desde el modelo SIC

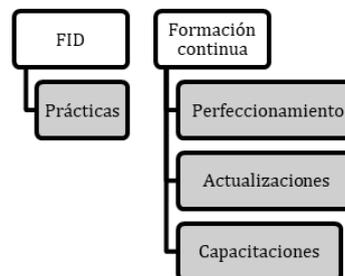
Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio

2. Materiales y Métodos

Se trata de un trabajo de carácter bibliográfico y de sistematización donde de la revisión de la literatura y en base de la experiencia de las autoras, se diseñó el instrumento de medición de la percepción docente sobre la autorreflexión, así se concreta en una propuesta teórico-práctica de un modelo que se presenta como oportunidad de crecimiento durante la formación inicial, de actualización y como perfeccionamiento continuo de docentes tanto noveles como en ejercicio.

El modelo SIC ha sido implementado en diversas situaciones tanto formativas como de actualización o perfeccionamiento docente, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1
Instancias de aplicación del Modelo



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a actividades formativas las hay dentro de la FID y la Continua. En virtud de la FID, se relevan las prácticas finales de profesores en formación de Pedagogía Básica.

Desde la perspectiva de la formación continua, se trabajó y aplicó el modelo SIC dentro de un diplomado para mentores (profesores guías de las escuelas o los centros de práctica). En esa oportunidad se les capacitó en el modelo a fin de que lo trabajaran luego en las instancias reflexivas y de acompañamiento de esta importante instancia.

Paralelamente, también fue parte del Módulo Inicial de un Curso de capacitación de mentores para principiantes (Marcelo, 1996), dentro de la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016) y que buscaba que, a partir de la aplicación del modelo, los profesores expertos capacitados como mentores favorecieran la reflexión en sus colegas noveles. Finalmente, se ha presentado en seminarios con foco en las posibilidades que el Modelo aporta al mejoramiento continuo. Constituyendo todas estas experiencias, instancias de validación del modelo y su aporte a la formación permanente.

3. Resultados

El instrumento se diseñó teniendo en cuenta lo anteriormente planteado por las autoras sobre las concepciones de la autorreflexión. Se considera que este instrumento permite la posibilidad de operativizar y visualizar de manera concreta acciones de la práctica docente indispensables en la autorreflexión.

El instrumento contiene ocho dimensiones que se descomponen en



varios ítems. Constituye una escala ordinal tipo Likert que adquiere valores del 1 al 5, donde el 1 corresponde a la menor frecuencia o intensidad. En la Tabla 4 se presentan estas dimensiones.

Tabla 4

Dimensiones e ítems del instrumento diseñado para medir la autorreflexión docente

Dimensiones	Ítem
Planificación	<p>Establezco con tiempo los objetivos a seguir en clases y durante el curso escolar.</p> <p>Sigo mi plan de clases paso a paso, pero con flexibilidad, resiliencia y entusiasmo.</p> <p>Identifico las prioridades en el aprendizaje.</p> <p>Diseño situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar.</p> <p>Planifico con tiempo las estrategias extracurriculares para potenciar valores en los estudiantes.</p> <p>Planifico la próxima clase a partir de la experiencia y retroalimentación de la clase anterior.</p> <p>Planifico la próxima clase únicamente con base en mi plan metodológico.</p> <p>Planifico la próxima clase incluyendo elementos didácticos nuevos.</p> <p>Modifico varias veces el plan de clase según los imprevistos y situaciones críticas de los estudiantes.</p> <p>Tengo en la planificación de las clases el contexto familiar, económico y social de mis estudiantes.</p>
Estrategias de enseñanza y didácticas empleadas	<p>Me enfoco en que el estudiante obtenga buenas notas.</p> <p>Me enfoco en que el estudiante adquiera un pensamiento crítico.</p> <p>Me apoyo en los estudiantes con mejores resultados para el desarrollo de las clases.</p> <p>Fomento el debate sobre situaciones políticas y económicas.</p> <p>Pongo ejemplos de la vida cotidiana para visualizar la aplicación del conocimiento.</p> <p>Me es fácil demostrar la relación de la teoría con la práctica.</p> <p>Reflexiono si los contenidos son los indicados para el alumno.</p> <p>Utilizo mapas conceptuales para explicar mejor mis clases.</p> <p>Empleo y/o diseño de infografías para sintetizar información.</p> <p>Utilizo en clases las TIC de manera tal que posibilitan potenciar capacidades tecnológicas en los estudiantes.</p> <p>Utilizo las TIC, pero no involucre a los estudiantes en medio de la clase.</p> <p>Utilizo diferentes técnicas y estrategias según los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.</p> <p>Hago anotaciones sobre mis errores.</p>
Auto observación	<p>Hago anotaciones sobre lo que ha funcionado mejor.</p> <p>Hago anotaciones sobre las ideas que me surgen para mejorar mi docencia.</p> <p>Siempre después de la clase reflexiono un momento sobre lo que salió bien y lo que podría mejorar.</p> <p>Hago anotaciones diarias del desempeño de mis clases.</p> <p>Llevo un cuaderno de anotaciones y observación.</p> <p>Empleo notas sobre ideas que se me ocurren para implementar en el aula.</p> <p>Tengo una plantilla de autorreflexión donde me autoevalúo en cada clase que imparto.</p> <p>No tengo una plantilla de autorreflexión, pero anoto mi percepción de mi desempeño en la clase.</p> <p>Empleo un portafolio sobre mi trabajo docente donde recojo la evidencia de la misma.</p>

Tabla 4 (continuación...)

Dimensiones e ítems del instrumento diseñado para medir la autorreflexión docente

Dimensiones	Ítem
Evaluación en clases	<p>Considero que la evaluación es un momento puntual en la clase.</p> <p>Considero que la evaluación es un proceso continuo y sistemático a lo largo del curso.</p> <p>Tengo en cuenta en los resultados académicos de los alumnos sus orígenes sociales y problemáticas contextuales.</p> <p>Realizo trabajos y exámenes integrales con otras asignaturas y profesores.</p> <p>Fomento la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.</p> <p>Se planifica la comunicación de los resultados de la evaluación a estudiantes y familias.</p> <p>A la hora de evaluar tengo en cuenta la diversidad del alumnado y hago distinciones entre evaluaciones generales y evaluaciones individuales.</p> <p>Planifico actividades individuales personalizadas para medir el rendimiento académico.</p> <p>Realizo una supervisión individual de los alumnos con mayores dificultades.</p>
Colaboración y capital social	<p>Me apoyo en los profesores de mayor experiencia como modelo a seguir.</p> <p>Establezco y diseño mi propio modelo a seguir en clases sin tener en cuenta otras experiencias.</p> <p>Establezco redes de colaboración con docentes jóvenes.</p> <p>Establezco redes de colaboración con profesores de mayor experiencia en años.</p> <p>Colaboro con compañeros en la preparación de la clase y en la transmisión del conocimiento sobre actuación docente.</p> <p>Observo buenas prácticas: visitar las aulas de compañeros, ver vídeos sobre la actuación de docentes, etc.</p>
Investigación e innovación	<p>Participo en grupos y equipos de investigación que favorecen mi práctica docente.</p> <p>Aplico conocimientos de mis investigaciones, publicaciones etc., en mis clases.</p> <p>Ofrezco como bibliografía artículos o trabajos en los que he colaborado.</p> <p>Propicio procesos y prácticas investigativas entre los estudiantes.</p>
Estrategias de empoderamiento al estudiantado	<p>Recojo datos sobre el progreso de los estudiantes y los interpreto para supervisar el aprendizaje y modificar la lección.</p> <p>Potencio capacidades para la independencia en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Motivo estrategias de colaboración en equipos.</p>
Retroalimentación	<p>Aplico instrumentos para medir mi desempeño como docente a los estudiantes.</p> <p>Realizo debates y/o charlas con los estudiantes de los aspectos que más gustan de mis clases y sobre aquellos que desean cambiar.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Constituye un instrumento de autovaloración a partir del modelo SIC, el cual se erige como mecanismo para el desarrollo personal y profesional del docente. Contribuye a la mejora continua y a pensar-repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una posición crítica. Sin

Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC

Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio



embargo, se considera que el modelo puede tener desventajas al ser una valoración intrínseca de la percepción del docente sobre sus prácticas y modos de hacer profesionales, ya que tiene una fuerte carga subjetiva. Es por lo que se aconseja una triangulación de miradas que contrarresten la pérdida de objetividad. En este caso se propone que dicho instrumento sea adaptado y administrado a los mentores, colegas supervisores de los profesores, así como la perspectiva de los estudiantes.

Para la futura validación del instrumento se diseñará una base de datos con la organización y análisis de la información que se recabará. Las escalas de Likert arrojarán un promedio por cada categoría o dimensión que permite visibilizar el puntaje que se otorga cada docente en esos aspectos y que además son útiles para trabajar en el desarrollo profesional y la formación continua. Se clasificarán a los profesores en grupos según los siguientes criterios: tiempo de desempeño en la docencia, categoría docente, categorías científicas obtenidas, sexo. Esta clasificación permitirá comparar las respuestas en base a estos indicadores y mostrar si estos determinan de alguna manera las respuestas, que serán de utilidad para la planificación de los planes de mejora de cada docente.

Se realizará adicionalmente una evaluación de validez del contenido a través de expertos en el tema quienes aportarán en la determinación y la pertinencia de las dimensiones y los ítems. Asimismo, se empleará el método estadístico de reducción de dimensiones, Análisis Factorial a través del análisis de componentes principales que permite además la correlación de factores de manera de complementación.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3).
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51(1), 57-86.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational*, 4(1), 44-53. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Ciga, E., García, E., Rueda, M. I., Tillema, H., & Sánchez, E. (2015). Self-regulated learning and professional development: How to help student teachers encourage pupils to use a self-regulated goal-setting process. In *Mentoring for learning*, 257-282. Brill Sense.
- Correa, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Correa, M. E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de

- formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Day, C. (2009). A Passion for Quality: Teachers Who Make a Difference. *Schrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo, A., Anijovich, R., Cappelletti, G., Cerecero, I., Galbán, S., Guevara, J., ... y Sánchez, E. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Fuentealba, J. R., & Imbarack, D. P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 257-273.
- Garrido, J. M. M. y Vélez, S. C. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 17-31.
- González, G. y Barba, J.J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i24.355>
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Haas, P. V. (2017). *La mentoría una invitación al desarrollo profesional del docente*. Participes, roles, énfasis y proyecciones. Editorial Académica Española.
- Haas, P. V. (2019a, noviembre 1). *Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum*. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog], <https://gidpip.hypotheses.org/3395>
- Haas, P. V. (2019b, diciembre 18). *Prácticas progresivas y con sentido en el proceso de convertirse en docente*. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog], <https://gidpip.hypotheses.org/3743>
- Haas, V. y Luci, G. (2018). Reflexión, acción y crecimiento de los docentes en formación en las aulas de matemática. *Revista Transformación*, 14(2), 1-10.
- Haas, V. y Reyes, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona próxima*, (34), 49-77.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en los profesores principiantes. *Bordón*, 1, 5-25.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.



- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Méndez, G. J. M. y Conde, V. S. (2018). La autorreflexión inicial; una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17 - 31.
- MINEDUC. (2016). Ley No. 20903. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, publicada el 01-04-2016.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios, segunda época*, (44), 77 – 91.
- Pérez, G. Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015) Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe. Málaga 2001.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective" en M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation San Diego: Academic Press*, (13-39).
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC

Arriagada, Haas Prieto, Cárdenas Berrio

