

Reflexión sobre la autopercepción docente en profesores de Física y de Química para mejorar su práctica

Reflection on teaching self-perception by teachers of Physics and Chemistry to improve their practice

REVISTA
DE
ENSEÑANZA
DE LA
FÍSICA

Ana María Guirado¹, María Julieta Laudadio¹ y Claudia Alejandra Mazzitelli^{1,2}

¹Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan). Argentina

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina

E-mail: aguirado@ffha.unsj.edu.ar

Resumen

Presentamos un estudio realizado con docentes de Física y de Química con el objetivo de conocer la autopercepción docente a partir de la explicitación y el análisis de sus representaciones vinculadas con aspectos de su práctica docente, a fin de favorecer la reflexión de los profesores para mejorar su desempeño. Para esto, indagamos las opiniones de docentes acerca de las actividades de autoevaluación de su práctica y del clima que favorecen en el aula. Los resultados obtenidos permiten identificar y analizar en qué medida se sienten capaces para ejecutar las tareas de enseñanza y para contribuir con el aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que la reflexión colaborativa y sistemática sobre la práctica puede contribuir a que los docentes identifiquen las posibles causas de las dificultades que enfrentan, expliciten aspectos tanto positivos como negativos de su propia enseñanza y, de este modo, se planteen la necesidad de mantener o modificar su metodología de trabajo.

Palabras clave: Práctica docente; Física y Química; Reflexión; Clima en el aula; Autoevaluación.

Abstract

We present a study carried out with teachers of Physics and Chemistry aimed at enquiring about the teaching self-perception from the explicitness and the analysis of their representations related to aspects of their teaching practice, so as to favor the teachers' reflection on their performance. To this end, we asked teachers their opinions about the activities of self-evaluation of their practice and the classroom atmosphere they favor. The results obtained allow us to identify how able they feel to teach and to contribute to the students' learning. We consider that collaborative and systematic reflection about the teaching practice may allow teachers to identify the possible causes of the difficulties they face, explicit both positive and negative aspects of their teaching practice, and consequently, wonder whether to keep or modify their working methodology.

Keywords: Teaching practice; Physics and Chemistry; Reflection; Classroom Atmosphere; Self-evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo estudiamos la autopercepción docente a partir de la explicitación y el análisis de las representaciones sociales (RS) de los profesores en relación con la autoevaluación docente y con el clima que favorecen en el aula, todo esto inmerso en un proceso de reflexión sobre la práctica para la mejora de su desempeño.

En investigaciones anteriores (Mazzitelli y Guirado, 2010; Guirado y Mazzitelli, 2012; Guirado, Mazzitelli, y Olivera, 2013; Guirado, Mazzitelli, Olivera y Quiroga, 2013; Laudadio y otros, 2015), en los que analizamos las RS relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, detectamos que las RS de los docentes –tanto de aquellos que ejercen la docencia como de los que están en su proceso de formación inicial– constituyen un núcleo de significaciones que influyen en las prácticas y en los

procesos de interacción en el aula. Así, las representaciones de los docentes se “ponen en práctica” en las interacciones cotidianas en el aula y tienden a promover comportamientos particulares en sus alumnos (Kaplan, 1997, 2003; Marcelo y Vaillant, 2009; Medina Rivilla y otros, 2011), ya que existe una estrecha relación entre lo que el profesor dice y hace en su práctica docente y las representaciones que los alumnos construyen y expresan acerca de enseñar y aprender Física y Química, como así también el desempeño que los estudiantes logran.

Una alternativa que posibilitaría a los docentes de Ciencias Naturales evidenciar la influencia de sus representaciones en relación con las dificultades que se detectan en el aula, consiste en generar espacios de formación continua que tiendan al análisis y a la mejora de sus prácticas. De esta manera, considerando que el aprendizaje para ser docente es un proceso amplio que involucra capacidades y actitudes personales y posee un carácter relacional -pues tiene que ver con las relaciones que se establecen con directivos, colegas y alumnos-, una acción que puede contribuir con la formación docente son los procesos de reflexión colaborativa entre docentes que posibiliten una autoevaluación de la práctica de cada uno.

En tal sentido, la profesionalización de la actividad docente requiere de una formación que permita: analizar las ideas y las representaciones acerca de la docencia que persisten a través de toda la trayectoria profesional, dimensionar los conflictos particulares en donde se desarrollan sus prácticas y generar cambios concretos en el aula. Sin embargo, el conocimiento profesional de los profesores suele organizarse en torno a los contenidos de las diversas disciplinas, quedando relegados a un segundo plano aquellos saberes y destrezas más relacionados con la actividad docente. De allí la necesidad de que los docentes analicen sus propias prácticas, generando espacios que les permitan comprenderlas paulatinamente desde una perspectiva de mejora y cambio (Lipsman, 2012).

Así, la autoevaluación se constituye como una posibilidad de aprendizaje y de desarrollo profesional a partir del análisis contrastado de la propia tarea. Al mismo tiempo permite que los profesores consideren la adecuación y efectividad de su propio conocimiento y actuación con el fin de mejorar su intervención docente (Díaz Alcaraz y Díaz Canals, 2007). Vasquéz Contreras (2012) señala que la evaluación centrada en el propio docente le proporciona mayor autoconocimiento profesional, el desarrollo del conocimiento práctico y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes se enfrentan diariamente a la tarea de tener que evaluar a los estudiantes y se plantean qué, cuándo y cómo evaluar. Sin embargo, en el caso de la propia evaluación no se observa la misma preocupación, ya que no siempre el docente se ocupa de descubrir primero sus debilidades y fortalezas con el fin de mejorar su práctica y por ende los aprendizajes de sus alumnos. En esta línea Lipsman (2012) afirma que la autoevaluación implica un proceso reflexivo, poner distancia para pensar y analizar las acciones que se realizan, para fortalecer los aspectos positivos de las prácticas docentes y mejorar aquellos aspectos vulnerables. Recientes investigaciones (Bolancé García y otros, 2013) señalan que la autoevaluación docente ha de ser una estrategia que permita la generalización de la mejora en una institución educativa, como un proceso de desarrollo profesional continuo y colectivo.

Un aspecto de interés en el proceso de autoevaluación es la diferenciación entre percepción de capacidad y percepción de realización del quehacer docente. Algunos autores se refieren a estas percepciones como expectativas de eficacia y expectativas de resultados (Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira, 2013). Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una acción, las otras están referidas a la concreción, es decir, a su realización.

Por otra parte, el clima en el aula influye notablemente en la actitud del profesor y de los alumnos hacia la enseñanza y el aprendizaje. Un clima de confianza y respeto mutuo favorece tanto el desarrollo de los alumnos como la actividad docente. Algunas de las conductas específicas de los profesores para crear un ambiente favorable de aprendizaje son: potenciar actitudes positivas de los alumnos hacia la temática a abordar, mantener a pesar de posibles dificultades expectativas positivas hacia los alumnos, ofrecer apoyo y ánimo a quienes tienen dificultades, enfrentar con calma los posibles inconvenientes que surjan en el aula, transmitir una preocupación personal por cada alumno y su aprendizaje y favorecer la confianza de los alumnos entre sí, entre otras (Prieto Navarro, 2007).

El aula es, además de un espacio de construcción de conocimiento, un lugar donde se construyen y desarrollan relaciones sociales que pueden influir en el proceso de enseñanza (Blanco, 2009). Dichas relaciones tienen que ver con el contexto socio cultural específico, con las creencias y valores y con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que manejan tanto docentes como estudiantes. Así, las RS vinculadas a las acciones de los docentes influyen en el clima que se genera en las aulas (Pereira Pérez, 2010).

Según Prieto Navarro (2007) la reflexión sistemática y estructurada sobre las características de la práctica permite a los docentes ser más conscientes de posibles causas capaces de explicar aspectos tanto positivos como negativos de su propia enseñanza y, de este modo, mantener o modificar sus estrategias de enseñanza. De acuerdo con Marín (2004), la reflexión proporciona al profesor una serie de habilidades y capacidades para: ver los problemas que se producen durante su quehacer profesional, cuestionar situa-

ciones educativas, desarrollar habilidades comunicativas, percibirse a sí mismo y a los demás y aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre. Este mismo autor señala la importancia del proceso de reflexión ya que requiere un alto componente autocrítico de implicación y compromiso. Por esto, es imprescindible hacer de su ejercicio un proceso cotidiano y además formar al docente para su práctica. Vincular formación y evaluación de la docencia es fundamental, así como promover la autoevaluación de los docentes y las instituciones.

La reflexión docente -que se centra en el análisis de las RS y las concepciones implícitas y explícitas de enseñanza y de aprendizaje- constituye una estrategia para redescubrir o dar nueva jerarquía a representaciones arraigadas en las prácticas docentes (Pacheco Lora, 2013). En tal sentido, la reflexión colaborativa, compartida y contrastada en un grupo de profesores, amplía la indagación personal y puede fomentar la reconstrucción de las representaciones, logrando una vinculación más coherente entre la teoría y la práctica docente (Medina Rivilla y Mata, 2009; Medina Rivilla y otros, 2011). De esta manera los profesores pueden aprender a orientar sus capacidades de una forma analítica y abierta, generando conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias (Marcelo y Vaillant, 2009).

II. METODOLOGÍA

Llevamos adelante una investigación¹ en la que participaron ocho profesores de Física y de Química que se desempeñan en el nivel secundario, con el objetivo de favorecer la reflexión sobre la práctica docente a partir de la explicitación y el análisis de sus RS vinculadas con aspectos de su práctica, a fin de proponer cambios tendientes a mejorar su desempeño. En el desarrollo de este estudio realizamos diferentes actividades, tales como: cuestionarios a docentes y a alumnos, elaboración de diarios de clases, observaciones no participantes de clases, entrevistas individuales y encuentros grupales de reflexión. En este artículo analizamos los resultados obtenidos a partir de una encuesta y de entrevistas individuales a los docentes participantes.

Aplicamos inicialmente la misma encuesta a todos los docentes, indagando las opiniones de los profesores acerca de acciones de autoevaluación de la práctica y del clima que favorecen en el aula. Para esto implementamos una escala Likert propuesta por Prieto Navarro (2007) en la que incluye, en primer lugar, ítems referidos al clima en el aula (ítems 1 a 8) y, a continuación, algunas acciones de autoevaluación (ítems 9 a 13). Para cada uno de estos los docentes debían responder en relación con, por un lado, la capacidad de realización² y, por otro lado, la frecuencia con que efectúan las actividades docentes incluidas en el cuestionario³.

TABLA I. Encuesta inicial para docentes

<i>En qué medida me siento capaz</i>						<i>Con qué frecuencia lo llevo a cabo</i>					
poco capaz			muy capaz			nunca			siempre		
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

¹ La investigación fue desarrollada por un equipo interdisciplinario integrado por especialistas en las áreas de las Ciencias Naturales y de la Educación.

² Siendo las opciones entre las que podían elegir: 1= me siento poco capaz, hasta 6= me siento muy capaz.

³ Siendo las opciones entre las que podían elegir: 1= nunca, hasta 6= siempre.

En qué medida me siento capaz						Con qué frecuencia lo llevo a cabo					
boco capaz			muy capaz			nunca			siempre		
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
						realizan los estudiantes acerca de mi eficacia docente					
						12. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente					
						13. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones					

Teniendo en cuenta las respuestas dadas graficamos para cada docente un perfil actitudinal. En los gráficos se ubican en el eje de las abscisas los ítems de la escala Likert, mientras que en el eje de las ordenadas se encuentran las opciones para las respuestas. Luego de analizar los perfiles realizamos entrevistas individuales con el objetivo de profundizar con cada profesor las respuestas dadas a la encuesta. La entrevista que efectuamos busca obtener descripciones más detalladas y explicaciones de situaciones y acciones específicas, no intenta llegar a obtener generalizaciones. Atendiendo a que en una entrevista pueden surgir los rasgos personales, sentimientos positivos, la historia profesional, ansiedades y mecanismos de defensa, los entrevistadores cuidaron de preservar y resguardar esa posibilidad, verbalizándola en los casos en que fue necesario para favorecer que emergieran los significados del entrevistado.

De las entrevistas participaron al menos dos integrantes del equipo de investigación con formación complementaria entre sí, uno del área pedagógica y otro del área disciplinar (Ciencias Naturales). En esta instancia se solicitaba al docente que explicara sus respuestas, argumentando las razones de sus opiniones y reflexionando sobre el alcance de las mismas. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para lograr un análisis más detallado de las mismas. Dichas transcripciones se realizaron intentando escribir lo expresado por los docentes de manera literal. Además, fueron registrados de manera escrita aspectos que resultaban significativos relacionados con la comunicación no verbal.

Respecto del análisis de las entrevistas, la modalidad utilizada incluyó multiplicidad de aspectos, lo que se encuadraría en lo que Kvale (2011) denomina análisis de entrevista como bricolaje. Tuvimos en cuenta las descripciones explícitas y los significados expresados, así como lo que “se dice entre líneas”, considerando aspectos verbales y no verbales. En los aspectos verbales analizamos las respuestas dadas y las relaciones que los docentes establecían con los distintos aspectos abordados, buscamos las afirmaciones o negaciones, los titubeos, las contradicciones, entre otros. En relación con los aspectos no verbales, consideramos la postura corporal, las expresiones del rostro, los silencios, las actitudes y disposición a la concreción y desarrollo de la entrevista, entre otros. A partir de la lectura de la transcripción de la entrevista seleccionamos recortes de las expresiones de los docentes que nos permitieron profundizar el análisis de las respuestas dadas en la escala Likert.

III. DATOS Y RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos de la encuesta y de las entrevistas.

Para esto, en relación con la encuesta inicial, elaboramos perfiles actitudinales, graficando el perfil de cada docente de acuerdo a las respuestas dadas y el perfil promedio a partir de la mediana de las opciones elegidas por los profesores para cada ítem.

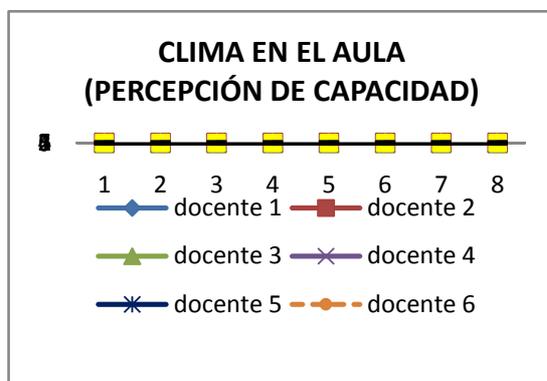


FIGURA 1. Perfil clima en el aula, percepción de capacidad.

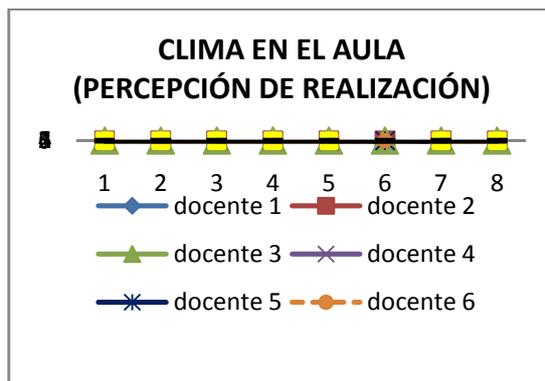


FIGURA 2. Perfil clima en el aula, percepción de realización.

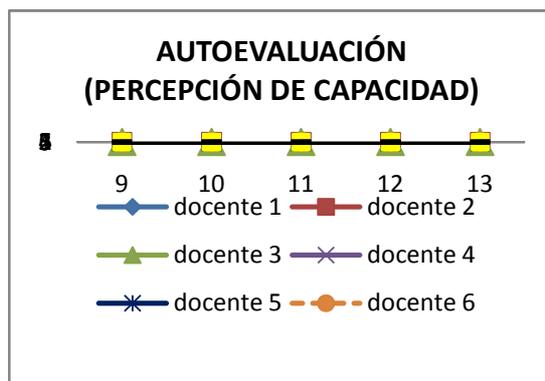


FIGURA 3. Perfil autoevaluación, percepción de capacidad.

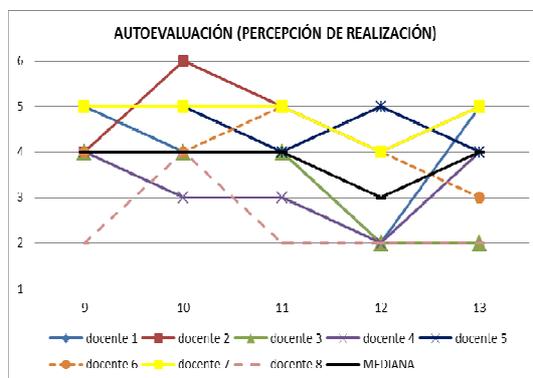


FIGURA 4. Perfil autoevaluación, percepción de realización.

Al analizar los gráficos observamos que para clima en el aula, relacionadas con la percepción de capacidad y la percepción de realización, las respuestas de los docentes en general son similares lo que implica que perciben de la misma manera la capacidad que poseen y la frecuencia de realización. Por otra parte, considerando los gráficos referidos a la autoevaluación los docentes expresan que se sienten capaces en mayor medida que en la que opinan que realizan las diferentes acciones.

Además, en relación con la autoevaluación podemos ver que las respuestas dadas para la percepción de realización, comparadas con las de clima en el aula, son menos positivas.

Respecto al clima en el aula, el ítem para el que los docentes muestran una mayor autopercepción de su capacidad y mayor frecuencia de realización es el ítem 7, que hace referencia a mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiestan los profesores en clase. Mientras que el ítem para el que expresan menor percepción de capacidad y de realización es el número 2, referido a favorecer en los estudiantes actitudes positivas en la materia. Estos resultados podrían mostrar que el vínculo favorable entre docentes y alumnos no garantiza una disposición positiva hacia la materia.

En relación con autoevaluación, se destacan el ítem 9 y el ítem 12. Para el ítem 9, que hace referencia a revisar la práctica docente para identificar aspectos a mejorar, los profesores muestran la menor percep-

ción de capacidad y para el ítem 12, que hace referencia a emplear métodos sistemáticos que les permitan analizar su conducta docente, es para el que manifiestan realizarlo con menor frecuencia. Esto podría evidenciar una dificultad para llevar adelante procesos de reflexión sobre su práctica.

Por otra parte, al analizar las entrevistas hemos podido identificar dos grupos de docentes, uno formado por docentes que pueden realizar una reflexión sobre su práctica (Grupo 1) y otro integrado por docentes con dificultades para realizar este proceso (Grupo 2). La identificación de estos dos grupos la realizamos teniendo en cuenta algunos aspectos que sobresalieron, mostrando diferencias en las actitudes de los docentes ante la posibilidad de revisión de sus prácticas. Estos aspectos hacen referencia al modo de comunicar sus ideas, la participación en la entrevista y la disposición a repensar y replantear su práctica frente a la repregunta o al cuestionamiento.

Así, los docentes que conformaron el Grupo 1 (D2, D5 y D6) mostraron interés en la entrevista personal. Manifestaron fácilmente acuerdo para concretar la misma y una actitud favorable a establecer el diálogo y la reflexión autocrítica. Además, evidenciaron una disposición a revisar, cuestionar y si era necesario ajustar sus estrategias de enseñanza en relación con las respuestas de sus alumnos y con los resultados de las evaluaciones. Estas características las hemos inferido a partir de sus respuestas en las que tienden a brindar detalles, explicaciones y relatos que sirven de ejemplo de sus experiencias áulicas.

A modo de ejemplo presentamos los siguientes recortes de entrevistas:

Me vivo cuestionando cosas pero muchas veces me quedo sin herramientas para abordar la situación, por ejemplo con la falta de motivación de los alumnos de primer año. (D2, reflexión autocrítica sobre las estrategias)

Vas mirando . . . si tenés caritas que no te siguen, caritas que te siguen, que te entienden o que no te entienden, que te preguntan, que no te preguntan, bueno eso es lo cotidiano. Luego estás tomando una evaluación definitiva y vos ves que el porcentaje de alumnos desaprobados es muy alto, eso también es una alerta de decir bueno en dónde hay que volver, en qué aspectos . . . tenemos evaluaciones que enseñan. (D5, disposición a revisar y ajustar sus estrategias de enseñanza)

Me gustaría potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la materia y creo que el elemento tiempo es el que me limita en muchas cosas, jugar más con la curiosidad, con la creatividad, con el poder de encarar algunos proyectos que después en la ejecución en el tiempo real se ven acotados porque tenés otras limitaciones temporales, las limitaciones de tiempos ministeriales [se refieren al cronograma del Ministerio de Educación en cuanto a contenidos y tiempos de evaluación] mi ordenamiento de contenidos a principio de año es este, se espera llegar en tales instancias a tales contenidos . . . pero, por ejemplo la cantidad de feriados, la dinámica en los grupos entonces, esa teórica presentación de tiempo que has pactado a veces no es real... Por eso te digo en una clase modelo trasmisor-receptor sería suficiente en cuanto al tiempo. Vos vas a salir muy contenta, pero el alumno va a salir sin saber nada... (D5, reflexión autocrítica en relación con los requerimientos institucionales y del grupo de alumnos)

...por ahí en esto de la autoevaluación he creído que lo hago bien, pero luego en la práctica me doy cuenta que no lo hago. (D6, reflexión autocrítica en cuanto a la autopercepción de su tarea).

En cuanto a los docentes que conformaron el Grupo 2 (D1, D3, D4, D7 y D8) mostraron menor interés para acordar la entrevista. Las respuestas en algunos casos constituían monosílabos que afirmaban o negaban una pregunta, expresiones breves que no brindaban detalles ni explicaciones de su accionar docente o relatos con detalles pero que no evidenciaban una reflexión, no cuestionaban sus estrategias de enseñanza o atribuían las dificultades sólo a causas externas como por ejemplo la realidad institucional o de los alumnos.

D4, en respuesta al ítem 12 acerca de si emplea métodos sistemáticos que le permitan analizar su conducta docente: “porque yo creo que no me pongo a replantearme y a decir, a ver puedo cambiar esto” (falta de cuestionamiento de la práctica).

D3 se plantea el siguiente diálogo entre este docente y los entrevistadores acerca de los ítems 12 y 13:

D3- (hablando de la reflexión) Es como que no..., yo no lo he hecho constantemente.

Entrevistador (E)- ¿Y en algún momento alguien te planteó como necesario o importante que vos te puedas repreguntar?

D3- No

E- ¿en la formación de la carrera tampoco?

D3- No...

E- *¿Cuándo estás dando una clase y utilizás una estrategia y ves que no resultó ¿Qué hacés?*

D3- *No la vuelvo a usar directamente.*

E- *¿Directamente no la volvéis a usar, no pensás en un ajuste?*

D3- *Es que es tan inmediato que el tema ya está dado...*

E- *¿Y al año siguiente? ¿no la usas directamente?*

D3- *Al año siguiente no la vuelvo a usar, trato de ver otro.*

E- *Pero sin plantearte a lo mejor ¿Por qué podría haber sido? ¿Cómo lo re ajusto? ¿Eso no?*

D3- *Claro no... es ver otra estrategia, directamente busco. Es más yo diría que yo puedo en un futuro tratar de ver otras estrategias y cuál es la mejor opción para después darla generalizada. (falta de cuestionamiento de sus estrategias de enseñanza).*

D8 en relación con el ítem 11 respecto a adaptar la enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes acerca de su eficacia docente:

No. Lo único que hago es preguntar mil veces a ver si lo entienden; y lo que hice en esta nueva materia fue preguntarles cómo les gustaría que les enseñara, que les explicara... para no aburrirlos. (ítem 11)

Y respecto del ítem 13: si no hago lo otro [refiriéndose al ítem 11], no puedo hacer eso... si tuviese más libertad de decisión, tener más capacidad de decirle al profesor titular: mire quiero esto . . . y hacerlo. (aparece aquí una referencia al factor institucional como obstaculizador de su práctica)

En los recortes de entrevistas presentados para el Grupo 2 hemos identificado para qué ítems corresponde cada respuesta ya que la modalidad de comunicación requirió una continua demanda y referencia a los ítems de la encuesta para lograr la participación de los docentes. No así con los docentes del Grupo 1 quienes en la entrevista de manera espontánea podían retomar y relacionar sus opiniones con los diversos ítems de la encuesta.

Por otra parte, hemos centrado el análisis de las entrevistas para el Grupo 2 en los ítems 11, 12 y 13, por ser para los que manifestaron menor percepción de realización a través de la encuesta, confirmando esta idea por medio de las respuestas a la entrevista.

IV. CONCLUSIONES

A partir de los datos y resultados obtenidos presentamos algunos aspectos que destacamos a modo de conclusión.

Consideramos que una de las razones por la que las respuestas dadas en relación con el clima en el aula son más positivas, tanto en cuanto a la percepción de capacidad como de realización, que las dadas respecto de la autoevaluación, se vincularía con que a los docentes les resulta más fácil generar un buen clima en el aula que realizar un proceso de reflexión de su propia práctica. Esto podría relacionarse con las dificultades identificadas en algunos docentes para llevar adelante procesos de reflexión.

Desde los ejemplos de las entrevistas que hemos presentado, se observa que hay docentes que frente a problemas similares, como las limitaciones institucionales de tiempo y modalidad de trabajo, adoptan actitudes diferentes pudiendo en algunos casos encontrar alternativas que permiten superar las limitaciones y en otros no, como surge de la comparación entre D5 y D8. Asimismo, detectamos diferencias en relación con las acciones frente al fracaso en la implementación de estrategias de enseñanza, donde algunos docentes se replantean las razones del resultado obtenido en tanto otros simplemente descartan la estrategia, un ejemplo de esta diferencia podemos verla en las opiniones de D5 y D3.

En relación con la metodología, el análisis realizado de manera complementaria, entre los resultados obtenidos a partir de la encuesta y de las entrevistas, evidencia la importancia de la triangulación metodológica, ya que en la entrevista los docentes pudieron reflexionar sobre sus opiniones a la encuesta lo que nos permitió resaltar aspectos que no surgieron a través de la aplicación de la encuesta.

Como mencionamos al comienzo de este trabajo, en investigaciones anteriores (Laudadio y otros, 2015) detectamos la necesidad de generar espacios de reflexión para que los docentes puedan explicitar y analizar su pensamiento y su práctica. En este trabajo hemos identificado dificultades que tienen algunos docentes para realizar dicho proceso de reflexión, lo que muestra la necesidad de sistematizar las instancias de reflexión sobre la práctica.

Consideramos que la reflexión colaborativa y sistemática entre docentes sobre la práctica puede contribuir a que los profesores identifiquen las posibles causas de las dificultades que enfrentan, explicitando aspectos tanto positivos como negativos de su propia enseñanza y, de este modo, plantearse la necesidad de mantener o modificar su metodología de trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Nacional de San Juan que avala y financia el proyecto en el que se inscribe la presente investigación.

REFERENCIAS

- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350.
- Bolancé García, J., Cuadrado Muñoz, F., Ruiz Suárez, J. R. y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18(Mayo), 1-16.
- Covarrubias Apablaza, C. y Mendoza Lira, M. (2013). La Teoría de Autoeficacia y el Desempeño Docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- Díaz Alcaraz, F. y Díaz Canals, J. F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica Docente de los maestros de Infantil y primaria. *Ensayos*, 22, 155-201.
- Guirado, A.M. y Mazzitelli, C. (2012). Las Representaciones de profesores y futuros docentes de Física y de Química sobre la Enseñanza de las Ciencias. Memorias del III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia, organizado por la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Sevilla España.
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013a). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105.
- Guirado, A., Mazzitelli, C.; Olivera, A. y Quiroga, D. (2013b). Relaciones entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Física y de la Química con la práctica docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 347-361.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2003). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laudadó, J, Mazzitelli, C. y Guirado, A. (2015). Representaciones de docentes de Ciencias Naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3).
- Lipsman, M. (2012). Evaluación de la Docencia, Formación Docente y Autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 290-300.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Marín, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Mazzitelli, C. y Guirado, A. Compiladoras. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Estudios de las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en Ciencias*. Editorial FFHA–UNSJ.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.

Medina Rivilla, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Pacheco Lora, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima*, (19), 107-118.

Pereira Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, XIV (Extraordinario), 7-20.

Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea Ediciones.

Vásquez Contreras, M. (2012). Autoevaluación basada en una reflexión pedagógica para la mejora del desempeño. *Extramuros*, 135-140.