



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Programa Magíster en Educación

SIGNIFICACIONES ATRIBUIDAS POR ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA A LOS PROCESOS REFLEXIVOS QUE
IMPLEMENTAN EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11190477
**La práctica profesional y su aporte a la construcción de saberes
pedagógicos en el futuro profesorado: un estudio desde la tríada
formativa**

AUTORA: SANCHEZ NOVA SOFÍA NATALIA

Profesora guía: Flores Lueg Carolina Bernarda

CHILLÁN 2022

Resumen	- 4 -
Introducción.....	- 6 -
1. Planteamiento del problema	- 9 -
1.1 Antecedentes del problema	- 9 -
1.2 Formulación del problema	- 11 -
1.3 Preguntas de investigación	- 14 -
1.4 Objetivos.....	- 14 -
1.5 Supuestos.....	- 15 -
1.6 Justificación del estudio	- 15 -
2. Marco Teórico.....	- 18 -
2.1 La formación inicial del profesorado	- 18 -
2.2.1 Racionalidad y conocimiento.....	- 18 -
2.2.2 Enfoques de la formación docente: proceso formativo y concepción del profesorado	- 21 -
a) Formación desde el ámbito técnico	- 22 -
b) Formación desde el ámbito práctico.....	- 23 -
c) Formación desde el ámbito crítico	- 24 -
2.2. La formación en la práctica: eje fundamental para el desarrollo del profesorado	- 25 -
2.2.1 Formación práctica en el profesorado y tensiones en el contexto chileno	- 27 -
2.2.2 La formación práctico-reflexiva: un reto para el profesorado	- 29 -
2.3 Un acercamiento a la conceptualización de reflexión.....	- 30 -
2.3.1 El profesional reflexivo	- 33 -
2.3.2 Tipos de prácticas reflexivas	- 34 -
2.3.3 La relación de tensión entre la teoría y la práctica	- 35 -
2.3.4 El papel de la reflexión en la disputa teoría y práctica	- 36 -
2.3.5 Niveles de reflexión en la práctica docente	- 37 -
2.3.6 Rol del tutor en la formación en reflexión	- 39 -
2.3.7 Estrategias didácticas para promover la reflexión	- 40 -
3. Marco Metodológico	- 43 -
3.1 Enfoque del estudio.....	- 43 -
3.2 Contexto de estudio	- 43 -
3.3 Sujetos del Estudio.....	- 44 -
3.4 Técnicas de relevamiento de información	- 45 -
3.5 Técnica de análisis de datos	- 45 -

3.5.1 Criterios de rigor	48 -
3.6 Aspectos éticos	50 -
4. Resultados	53 -
4.1 Construcción del concepto de reflexión docente.....	53 -
4.1.1 Conceptualización de la reflexión docente	53 -
4.1.2 Objetivos y alcances de la reflexión.....	55 -
4.1.3 Objetos de reflexión	56 -
4.2 La formación práctica en reflexión	58 -
4.2.1 Estrategias pedagógicas individuales directivas	58 -
4.2.3 Estrategias pedagógicas grupales directivas	60 -
4.2.4. Estrategias pedagógicas individuales constructivistas.....	61 -
4.2.5 Dispositivos para promover la reflexión	62 -
4.3 Valoraciones de las estrategias didácticas con que se promueve la reflexión	63 -
4.3.1. Valoración de las estrategias directivas	64 -
4.3.2. Valoración de estrategias constructivistas	64 -
4.3.3. La figura del tutor como un actor importante	65 -
4.3.2. El contexto actual como determinante en la valoración	65 -
4.3.3. La motivación	66 -
5.1. <i>Discusión de resultados</i>	68 -
5.2. <i>Conclusiones</i>	75 -
5.3. <i>Limitaciones</i>	78 -
5.4. <i>Proyecciones</i>	78 -
6. <i>Bibliografía</i>	79 -
ANEXO 1. Pauta de preguntas y categorías a priori.....	84 -
ANEXO 2. Tabla de categorización individual.....	85 -
ANEXO 3. Tabla de categorización horizontal	86 -

Resumen

Hoy se reconoce que la reflexión es una pieza fundamental del quehacer profesional del o la docente porque contribuye al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a la construcción de los saberes profesionales. Si bien, en los planes de estudio de las carreras de pedagogía se intenta avanzar hacia la idea de formar profesionales reflexivos, diversos estudios empíricos realizados a nivel nacional e internacional evidencian que los y las estudiantes llevan a cabo procesos reflexivos, pero estos se quedan a nivel técnico e instrumental. Y, cómo una forma de aportar al debate sobre la reflexión dentro de la formación inicial del profesorado, esta tesis tiene por objetivo develar el significado que le otorgan estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica a los procesos reflexivos que logran implementar en el escenario de la práctica profesional, y que les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica. La investigación se realizó desde el paradigma comprensivo-interpretativo, con una metodología cualitativa y la fenomenología como método. Participaron 8 estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica que durante el año 2021 realizaron la práctica profesional en establecimientos públicos ubicados en la ciudad de Chillán, Región de Ñuble, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se llevó a cabo bajo un procedimiento mixto (deductivo e inductivo) considerándose las siguientes categorías: i) Conceptualizaciones acerca de la reflexión docente; ii) estrategias empleadas por los profesores tutores y iii) valoración de las estrategias empleadas por los y las docentes tutores. Los principales hallazgos arrojan que el profesorado en formación conceptualiza la reflexión desde una mirada técnico instrumental, sin embargo, los objetos de reflexión que se muestran permiten sostener que están transitando hacia procesos reflexivos que alcanzan mayores niveles de profundidad. A su vez, se destaca que, en los espacios de las tutorías, los docentes tutores emplean alternadamente estrategias directivas y constructivistas para promover procesos reflexivos. Finalmente, en cuanto a la valoración de las estrategias, el estudiantado manifiesta mayor adhesión por las directivas.

Introducción

Muchos han sido los esfuerzos desde la política pública por mejorar y fortalecer la Formación Inicial Docente (FID). Las instituciones formadoras han realizado y movilizado acciones para avanzar hacia la calidad educativa a través de diversos programas que aseguren una adecuada formación del profesorado. Sin embargo, la marcada presencia de la perspectiva positivista que continúa sustentando los planes de estudio de las carreras de pedagogía enfatiza en la transmisión de conocimientos teóricos y en una excesiva preocupación por formar pedagogos expertos en áreas disciplinares, relegándose así a un estatus inferior los conocimientos prácticos. Esto conlleva a que la línea de formación práctica sea escasamente valorada como una instancia clave para que el profesorado en formación logre aprendizajes sobre la enseñanza, observándose que sigue siendo un área que se presenta como débil.

La literatura especializada señala que gran parte de las mallas curriculares han sido construidas desvalorizando el área de formación práctica, evidenciándose un foco técnico e instrumental (Ruffinelli, 2014), donde el estudiante asume un rol pasivo, con limitados niveles de participación y procesos reflexivos generales que les impide avanzar hacia el análisis profundo y crítico de la labor docente.

La reflexión docente se ha constituido en un foco de estudio en el último tiempo, pues la literatura disponible al respecto da cuenta de la relevancia que presenta esta acción para el mejoramiento de la práctica pedagógica, entendiéndose que esta acción se transforma en la herramienta que puede contribuir a la construcción de un nuevo saber en el docente. Particularmente para el ámbito de la formación del profesorado, implica asumir que esta acción requiere ser intencionada para que sea aprendida, empleándose para ello estrategias que permitan al estudiantado cuestionar sus procesos internos, poner en juicio sus creencias sobre la enseñanza y estructuras que intervienen directamente en el quehacer pedagógico, porque la reflexión sistemática en y sobre la práctica docente puede contribuir a que el docente sea capaz de fundamentar sus decisiones metodológicas y construir nuevos saberes profesionales.

Dentro de la formación inicial docente, el espacio propicio para intencionar procesos reflexivos en el estudiantado corresponde al área de formación práctica, particularmente la denominada práctica profesional, en tanto se visualiza como el espacio curricular clave en la formación para articular situadamente la teoría con la práctica. Centralmente, en este espacio formativo se destaca la figura del tutor, porque, al asumir como guía institucional del alumnado y conductor de este proceso, se transforma en una figura clave al ubicarse en una posición profesional privilegiada al conocer la realidad escolar y, al mismo tiempo, dominar los objetivos, exigencias y requisitos administrativo-pedagógicos establecidos desde el espacio universitario. Esta condición lo habilita para provocar en el futuro profesorado acciones reflexivas que le permitan poner a prueba los esquemas teóricos transmitidos en la universidad a partir del análisis profundo de las situaciones pedagógicas que va vivenciado en el espacio áulico]. En consecuencia, la experticia profesional de este actor y la capacidad que despliegue para intencionar procesos reflexivos críticos se constituyen en

aspectos fundamentales para favorecer la apropiación de un nuevo repertorio de conocimientos (Ruffinelli, 2017). Frente a ello, dentro de la tutoría resulta fundamental el empleo de estrategias que logren generar procesos reflexivos que permita al estudiantado alcanzar niveles de profundidad significativos.

A partir de lo anterior, se expone una investigación que tuvo como propósito central develar el significado que le otorgan estudiantes de práctica profesional de la carrera de Pedagogía General Básica de una Universidad pública a la reflexión docente, y la valoración que le atribuyen a las estrategias que emplean los docentes tutores o supervisores para promover procesos reflexivos que les permitan vincular dialécticamente la teoría con la práctica.

Este informe se organiza en los siguientes cuatro capítulos que da cuenta del proceso investigativo desarrollado:

- **Capítulo 1. Problema de Investigación**, en el que exponen los antecedentes teóricos y empíricos que le dan sustento al problema de investigación, con la correspondiente pregunta de investigación, los objetivos de estudio y la justificación.
- **Capítulo 2. Marco Teórico**, donde se presenta el marco teórico-conceptual desde donde se posiciona el estudio.
- **Capítulo 3. Marco Metodológico**, donde se exhibe la forma en cómo se llevó a cabo el estudio para dar respuesta a los objetivos de la investigación.
- **Capítulo 4. Resultados**, en el que muestran los principales resultados del estudio a partir de las categorías analíticas consideradas.
- **Capítulo 5. Discusión y Conclusiones**, dentro del cual se discuten los resultados a partir del marco teórico y antecedentes empíricos previos, para finalizar con las principales conclusiones extraídas en función de los objetivos de la investigación, además, de las proyecciones de este estudio.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACION

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

El Ministerio de Educación a partir de la década de los 90' impulsó medidas para el fortalecimiento de la Formación Inicial de profesores (Cisternas, Gorichon & Ruffinelli, 2015), entre las que se destacan una serie de programas, entre ellos, el de Fomento a la Calidad de la formación Inicial Docente (PFFID), Programa INICIA y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Todas estas medidas se trabajaron con el objetivo de dotar de mejores y mayores herramientas a estudiantes que ingresaran a los programas de pedagogía (Núñez, Fuentealba, Navarrete y Pizarro, 2017). Particularmente el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, iniciado en el año 1997, promovido hasta la actualidad, avanzó en la reestructuración curricular de las instituciones formadoras (Flores-Lueg y Turra-Díaz, 2019), entregando los requerimientos generales para diseñar planes integrales con altos estándares de calidad que garantizaran los principios de la educación para estudiantes que quieran desempeñarse en el área pedagógica (MINEDUC, 2018).

Una de las dimensiones altamente consideradas en las medidas implementadas desde la política, se relaciona con la formación práctica como indicador de desempeño, estableciéndose la importancia de favorecer procesos de pre-inserción en el campo laboral temprana y progresivamente, como una forma de asegurar mejoras al área de desempeño profesional. Para ello, se consideró primordial que dentro de los espacios de práctica se articularan los contenidos teóricos trabajados por las instituciones, con las situaciones experienciales que ofrece el espacio real de desempeño profesional, como consecuencia de las críticas realizadas por la academia, que apuntaban a la brecha provocada por la excesiva teorización de los contenidos durante la formación inicial, lo que generaba desequilibrios entre el currículum universitario y los requerimientos del sistema escolar (Hirmas, 2014). Sin embargo, y a pesar de los constantes esfuerzos por mejorar la formación en este ámbito, las prácticas aún se conceptualizan de manera diferente y poco específica como lo señala Contreras (2010), quién luego de hacer una revisión documental de los perfiles de carreras de pedagogía en Chile, concluye que la conceptualización de la “práctica” en la Formación Inicial Docente (desde ahora FID) se presenta en forma ambigua y diversa, lo que impide conocer sus propósitos, contenidos y actividades, enfatizando en la simplicidad del concepto.

Según Cornejo (2008), basándose en los planteamientos de Shirley Grundy (1994), señala que la práctica profesional como proceso formativo se ha configurado históricamente sobre la base de tres modelos. El primero, denominado Modelo técnico, procura dotar al futuro profesor del dominio conceptual y de una estructura disciplinaria más o menos acabada, concebidas como competencias previas y necesaria para desarrollar una pedagogía eficientemente. Un segundo modelo, de corte eminentemente práctico, considera la experiencia como la base fundamental del

desarrollo disciplinar y pedagógico por cuanto es la vivencia en el aula la que definiría en última instancia qué enseñar y cómo enseñar. Si bien no se desprecia el proceso formativo previo, su importancia se relativiza frente a lo que es el ejercicio práctico y el aprender haciendo. El tercero y último modelo, denominado reflexivo, conceptualiza al profesorado como sujeto crítico, con un rol político que lo habilita para reflexionar y movilizar su acción docente a la base de este proceso, donde la teoría y la práctica se amalgaman y nutren recíprocamente enriqueciendo los saberes disciplinares y las estrategias pedagógicas.

Entendiéndose que la práctica docente corresponde a una acción situada en un tiempo y un espacio determinado, y que la FID debe propender a una toma de conciencia en el estudiantado sobre esta característica, llama la atención que los informes de la *Organisation for economic Co-operation and Development* (OECD), del año 2011, coinciden en identificar algunas debilidades de la formación de profesores en Chile, destacándose que en la actualidad la calidad de los programas de formación se caracterizan por una fuerte separación entre la formación teórica y práctica, lo que obedecería entre otras razones, al carácter racional técnico que opera en el currículum de formación inicial (Ávalos, 2014; Gascón y Oliva, 2016; Valdés y Turra, 2017). Este carácter instrumental en la FID conlleva a que la formación práctica presente serias debilidades, entre ellas, que se siga considerando como un área formativa de segundo plano, donde imperan lógicas asignaturistas con un marcado énfasis en el desarrollo disciplinar, minimizando el aporte de la práctica al proceso formativo. De acuerdo con Ruffinelli (2017), la práctica dentro de la formación tiene una gran importancia, no sólo porque brinda al estudiante un espacio para generar saberes pedagógicos, sino que también es un espacio en el cual este actor pone en juego sus aprendizajes y posibilita la generación de procesos reflexión dentro de un contexto que le ofrece la capacidad *in situ* de poner a prueba sus conocimientos teóricos, sus creencias e investigar sobre su propia acción.

La práctica reflexiva acerca de la enseñanza considera que el componente teórico y las ciencias aplicadas son necesarias para el ejercicio profesional, sin embargo, resultan ser insuficientes en un entorno tan cambiante y dinámico como los son los espacios del quehacer profesional docente. Schön (2010) citado en Ruffinelli (2017), particularmente señala que un profesional, para poder producir saberes y repensar su práctica debe ser capaz de reflexionar en y sobre la acción, que es un sujeto que puede generar nuevos saberes prácticos que le permiten cambiar su repertorio de conocimientos y contribuir a generar nuevos aprendizajes profesionales y, con ellos, mejorar la práctica. La reflexión, por tanto, implica analizar y cuestionar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitas las representaciones, develar marcos referenciales y, sobre todo, permite comprender una realidad involucrando elementos teóricos y prácticos (Cornejo, 2008).

La reflexión docente, durante muchos años se ha transformado en una preocupación dentro de campo educativo (Andrade, et. Al, 2013), principalmente porque al ser una herramienta enormemente valorada, es que durante los últimos 25 años se ha constituido en un eje primordial que cruza los idearios formativos (Ruffinelli,

2018). No obstante, la literatura disponible señala que los futuros profesores deben aprender a pensar detenidamente acerca de cómo aprender a reflexionar en y sobre la enseñanza, movilizando recursos que le permitan ponerla en juego dentro del campo de desempeño, entendiéndose que el mejor momento y espacio formativo es la formación inicial, “la cual a través de los procesos tempranos de pre inserción al campo de la enseñanza debería dotar de mayor herramientas a los estudiantes” (Hirnas & Cortés, 2015, p. 35).

Tanto Schön (1983) como Shulman (1987) han sido enormemente citados en el campo educativo y su vinculación con la reflexión, esto particularmente por la conceptualización que han realizado a través de su relación con la práctica profesional y la importancia que adquiere en este ámbito. Comparten ideas que los beneficios de formar en reflexión docente apuntan directamente a que el futuro profesorado puede tomar mejores decisiones, lo que le conduciría implementar prácticas de enseñanza más exitosas. Sin embargo, tal y como señala Ruffinelli (2013), la reflexión docente en Chile ha sido en particular un ámbito de preocupación en el área formativa del profesorado, en tanto, esta área evidencia serias debilidades porque los profesores novatos no serían tan capaces de reflexionar de manera profunda y crítica con un abordaje teórico- práctico que permita articular estos dos dominios de conocimiento. Y si bien, no existen un consenso en cuanto a que la reflexión mejoraría la práctica, si se ha comprobado que la reflexión docente permite generar aprendizajes y con ello posibilitar el mejoramiento constante de las prácticas (Ruffinelli, 2017).

Finalmente, se puede decir que dentro de los marcos educativos institucionales se estipula que la reflexión constituye un pilar fundamental del perfil profesorado en formación, tanto así que esto no sólo se declara de manera discursiva en la formación, sino que también queda estipulado en los Estándares Orientadores para Pedagogía General Básica (MINEDUC, 2012) y en los Estándares Orientadores para la Carrera Docente, Marco para la Buena enseñanza (2021). En estos documentos se hace exclusiva referencia a que los estudiantes que egresan de la carrera de Pedagogía deben ser capaces de aprender en forma continua y reflexionar sobre su práctica atendiendo a las políticas del sistema educativo y a las características del contexto de desempeño. En consecuencia, la reflexión se constituye en una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje y construcción de conocimiento profesional.

1.2 Formulación del problema

Como se señaló anteriormente, aprender a reflexionar implica que se proporcionen tiempos y espacios para la reflexión, así como también, docentes capacitados para desplegar una serie de dispositivos que intencionen este aprendizaje en el estudiantado. Ello, implica que la formación práctica inserta en los planes de estudio se resignifique desde un enfoque reflexivo que permita al profesorado en formación profundizar, buscar y evaluar distintos marcos de acción que posibiliten una

fundamentación teórica de su quehacer. Pero la reflexión, en tanto producto social, requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la contextualicen y hagan que el estudiante se pueda ver en esos espacios de actuación, contando con tiempo y recursos para la reflexión y formadores preparados para propiciar esto (Concha, et al., 2013). Es decir, la formación debe resguardar que el estudiante lleve a cabo estos procesos reflexivos dentro de sus prácticas, a través de dispositivos y estrategias didácticas que permitan fortalecer esta capacidad. Además de motivarlos hacia esa dirección y hacerlos partícipes de procesos reflexivos intensivos.

Asumir la formación práctica desde un enfoque crítico-reflexivo, requiere de la implicación de un alumnado, haciéndose partícipe y consciente de la importancia de esta actividad, particularmente en el campo de las prácticas profesionales. No puede entenderse como un proceso unidireccional, por ello, se trata de ofrecer ayudas al estudiante para resolver situaciones ambiguas y poco claras, tal cual se presentan en el ejercicio profesional. Por ejemplo, brindando al alumno oportunidades para realizar actividades, pero de tal manera que pueda hacer “cosas” y dialogar sobre lo que surja en el curso de sus acciones (Dewey, 1916). De acuerdo con, Marín-Cano, (2019), el sentido que tiene la enseñanza en lo que aprenden los estudiantes, se construye en la medida que la reflexión sea constante en y para la acción, de lo contrario, la enseñanza se transforma en una acción rutinaria de escasa incidencia en el desarrollo profesional docente.

Según Gómez (2018), “la reflexión es una habilidad que se desarrolla durante el transcurso de la carrera de pedagogía; que no se desenvuelve por sí misma, sino que debe desarrollarse intencionadamente mediante el trabajo que se despliega (p.14)”. De acuerdo con los planteamientos del autor, en el proceso de reflexión es de suma importancia el papel que asume el estudiante. Si bien la reflexión es una habilidad que se va desarrollando, esta no se logra de forma individual, sino a través de una enseñanza y aprendizaje coordinado y planificado.

Algunas investigaciones vinculadas al ámbito reflexivo, revelan que hoy existe una muy baja presencia de reflexión docente en la FID. No niegan que esta ocurra, sino que se queda en niveles muy descriptivos y poco críticos (Ovens & Tinning, 2009; Zhu, 2011), pues los estudiantes de Pedagogía no serían capaces de comprender que los procesos reflexivos son constantes y multidimensionales, concentrándose solo en algunos focos y “no logran abordar ni la diversidad de dimensiones, ni la profundidad en la reflexión que autores como Russell (2005) y Schön (1983) señalan como fundamentales de la práctica reflexiva” (Salinas, Rozas y Cisternas, 2018, p.12).

Otros estudios empíricos focalizados en la reflexión dentro de la práctica señalan que hoy es necesario que exista una mayor investigación al respecto, argumentando que es fundamental que se deleve el nexo de la práctica reflexiva con el aprendizaje del estudiantado (Contreras, Espinoza, Nocetti, Sáez y Soto, 2020). Además, una investigación reciente concluye que un factor importante para este propósito es el papel que cumplen los supervisores o tutores, quienes resultan ser los

sujetos más determinantes en el contexto de la formación práctica (Cisternas, Rozas, González y Salinas, 2018).

Y no es que el proceso de reflexividad no se aborde en el currículum de las instituciones formadoras de profesorado, “la reflexividad se ha constituido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes” (Ruffinelli, 2021, p.15), pero aún es un campo de estudio muy poco investigado. Ruffinelli (2017) señala que hoy existe una necesidad de estudiar el campo del estudiante para el logro del desarrollo reflexivo y observar con que profundidad se está promoviendo, porque “los actuales estudios revelan existencia de nuevas áreas en las que se requiere profundizar en el conocimiento, siendo el principal aspecto que subyace de los planteamientos, la necesidad de estudios empíricos que permitan aumentar la comprensión de temáticas vinculadas a la reflexión” (p.14). En este contexto, Beauchamp (2015) estima que la investigación que se requiere hoy en el campo necesita que la evidencia empírica considere elementos que van más allá de lo visible o de solo resultados, pues se requiere que se estudien los contextos educativos, los espacios y la formación dentro de esto, ya que así se puede entender una dinámica propia y profundizar cómo mejorar parte de estos procesos reflexivos.

Como se señaló anteriormente, en la actualidad uno de los problemas que se identifican dentro de la formación del profesorado son aquellos relacionados a la falta de profundidad reflexiva, porque obedece a niveles muy descriptivos, ello a pesar de que se declara que se trabaja de manera sistemática y guiada. Si bien esto se podría explicar investigando a las prácticas de los formadores, las herramientas que utilizan, el modelo curricular, entre otros, Guzmán (2011) y Brockbank y McGill (2008) añaden un elemento adicional, que se relaciona con el papel complementario del propio estudiantado acerca de los procesos reflexivos que logran generar en la práctica profesional. Al respecto, ambos autores análogamente señalan que uno de los temas tiene que ver con los significados atribuidos a la reflexión, pues argumentan que la reflexividad en la FID solo llega a ser un proceso revelador cuando el aprendiz le otorga un sentido, lo relaciona con su experiencia profesional más próxima y es capaz de relevarlo a la acción. Solo así el estudiante puede visualizar un conocimiento que le permitirá alcanzar distintas profundidades y le permitirá el desarrollo de habilidades intelectuales que le propiciará el aprendizaje constructivo y real de lo que se le enseña (Guzmán, 2011).

Finalmente se puede decir que literatura especializada en el tema de reflexión docente, señala que hoy el profesorado en formación no está desarrollando procesos que les permitan articular la teoría con la práctica a través de la reflexión (Ruffinelli, 2017). Si bien, se reconoce la relevancia del desarrollo de este tipo de habilidad dentro del plan de estudio en la FID, este reconocimiento se ha centrado en comprender meramente los niveles de reflexión que alcanzan los estudiantes, sin importar las estrategias o lógicas institucionalizadas por docente formador que llevan al estudiantado a alcanzar determinados niveles reflexivos. A su vez, es importante enfatizar que de ninguna manera se niega o se desmerece la forma en que el estudiante comprende el fenómeno, pero cabe destacar que diversos autores (Cantillo

y Calabra, 2018; Contreras, 2008; Ruffinelli, 2017) enfatizan sobre la intencionalidad de este proceso a partir del empleo de estrategias que la sitúe, entre ellas, el tiempo, el espacio y profesionales preparados para intencionarla, del mismo modo, se requiere de una aproximación a las comprensiones del propio estudiantado para entender las razones que le llevan a concebir la reflexión de una determinada manera. Ello, sobre la base de que dentro del currículum nacional se señala que los docentes que egresan deben poseer habilidades que les permitan investigar su propia práctica.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede decir concretamente que el problema que dio origen a este estudio se vincula con la relevancia que adquiere la reflexión docente, tanto desde el discurso sostenido en los marcos nacionales que promueven la profesionalización del profesorado como también en los planes de estudio de las carreras de Pedagogía, enfatizándose que el ámbito de la formación práctica, y en particular la práctica profesional, representa el espacio propicio para su promoción. Sin embargo, los procesos reflexivos que son intencionados en la FID no estarían alcanzando un nivel de profundidad que permita al profesorado en formación avanzar hacia un nivel de profundidad que contribuya a acercar la teoría con la práctica y viceversa para configurar una base epistémica que se transforme en el marco a partir del cual este actor fundamente sus decisiones pedagógicas. Por tanto, a partir de esto, vale la pena preguntarse lo siguiente: ¿cómo significan la reflexión docente los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica que se encuentran en práctica profesional? y ¿cómo promueven procesos reflexivos dentro de este espacio formativo. Para ello será importante preguntarle a los docentes en formación los dispositivos utilizados, cuando se comenzó a intencionar este procesos (si es que se intencionó) y comprender la valoración que tienen estas estrategias en tanto les permitió articular la teoría con la práctica.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Qué significado le otorgan a la reflexión docente los y las estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, que se encuentran en práctica profesional?
- ¿Cómo valoran docentes en formación las estrategias empleadas por docentes supervisores o tutores para promover sus procesos reflexivos?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

- Develar el significado que le otorgan estudiantes de práctica profesional de la carrera de Pedagogía General Básica a la reflexión docente, y la valoración que le atribuyen a las estrategias que emplean los docentes tutores o supervisores para promover procesos reflexivos que les permitan vincular dialécticamente la teoría con la práctica.

Objetivos específicos:

- Identificar conceptualizaciones construidas por el profesorado en formación de Pedagogía en Educación Básica en torno a la reflexión docente.
- Describir la valoración otorgada por el profesorado en formación, que se encuentra en práctica profesional, a las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover procesos reflexivos.
- Caracterizar aquellas estrategias empleadas por tutores o supervisores de práctica profesional para promover procesos reflexivos que, desde la perspectiva del profesorado en formación, les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica.

1.5 Supuestos

- Los y las estudiantes significan la reflexión docente desde una dimensión instrumental, donde sus comprensiones aluden a la reflexión como la deliberación sobre aspectos técnicos de la enseñanza, fundamentalmente referidas a la planificación, la selección de recursos didácticos y la evaluación en función de los objetivos de aprendizaje.
- Los y las estudiantes valoran positivamente las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover sus procesos reflexivos, pero esta valoración se centra más bien en aspectos técnicos y experienciales, y escasamente les permite vincular dialécticamente la teoría con la práctica.

1.6 Justificación del estudio

Considerando todo lo señalado anteriormente, se hace necesario develar los significados que construyen los estudiantes sobre la reflexión docente, aludiendo a como la conceptualizan, valoran y trabajan según sus visiones. Esto es fundamental porque permitiría aportar con conocimiento empírico sobre la forma en cómo el estudiante está entendiendo la reflexión y cómo está entendiendo las acciones tutoriales en torno a este ámbito, lo que puede servir al docente tutor(a) para avanzar hacia una práctica que le permita intencionar procesos reflexivos críticos, con mayores niveles de profundidad y que posibiliten a los y las practicante construir un saber docente sustentado en una base epistémica que sienta las bases para que pueda enfrentar de mejor manera el inicio en su espacio profesional. Tal como lo plantea Nocetti (2016) que el estudiante sea consciente de sus propias prácticas profesionales y sus procesos reflexivos, podrían emerger orientaciones generales para sugerir mejoras pertinentes en las prácticas de enseñanza como aportes a los programas de

formación inicial docente y desarrollo docente. Si se quiere producir un cambio en las prácticas de enseñanza reflexiva, es necesario que el conocimiento surja a partir de la propia reflexión que hace el estudiante.

Se piensa además que estudiar a los estudiantes que desarrollan su práctica profesional, resulta altamente relevante en tanto se constituye en un espacio de formación que no se constituye en una asignatura más, pues se caracteriza por ser un periodo de formación intenso y de alta académica, en el que se conjugan aspectos personales y la actuación profesional en un espacio altamente burocratizado, tradicional y técnico que viene a complejizar las posibilidades que el propio estudiante en práctica pueda enfrentar su rol desde la mejora, la innovación y transformación social (Gorichon, Pérez, Yañez, & Roberts, 2020). Por lo tanto, es de vital importancia estudiar e investigar desde las voces de estudiantes que estén o hayan realizado esta actividad formativa.

Este estudio se enfoca directamente en la formación inicial docente de estudiantes de Pedagogía General Básica, específicamente, en las etapas de finalización de estudios y, concretamente, en la práctica profesional. Esto se justifica, dado que según Perrenoud (2004), el habitus¹(Bourdieu, 1991) del profesor se comienza a configurar en la formación inicial. Es decir, las tendencias, los procesos reflexivos, la innovación, la disposición, entre otros aspectos, se van determinado según cómo haya sido la experiencia en esta etapa formativa. En consecuencia, resulta fundamental estudiar cómo es conceptualizada la reflexión en esta etapa, ya que puede proporcionar conocimiento relevante acerca de esto y así en un futuro mejorar las condiciones. De acuerdo con los planteamientos de Russell y Martín (2017) son las universidades las que tienen el compromiso moral de dar cuenta del conocimiento que surge a partir de la reflexión y dilucidarlo como un elemento esencial para que el o la estudiante se sienta preparado al momento de egresar y enfrentarse al mundo laboral.

Por otro lado, considerando el contexto de estudio, esta investigación se realiza con estudiantes de una Universidad pública birregional, lo cual adquiere una mayor connotación para el estudio, ya que hoy en día las instituciones públicas tienen el deber de velar por formar estudiantes con sólida formación reflexiva que permita mejorar la educación chilena. Este tipo de institución, según el Ministerio de Educación, se compromete y se alinea con los objetivos país de formar a estudiantes de acuerdo con los marcos regulatorios vigentes.

¹ Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2. Marco Teórico

2.1 La formación inicial del profesorado

La formación inicial docente es definida como la etapa de preparación formal que ofrece una institución para habilitar a una persona en el ámbito pedagógico. La idea es que durante este proceso formativo el o la estudiante adquiera las competencias, habilidades y disposiciones para ejercer la docencia de manera responsable y éticamente correcta.

En general, existen muchos elementos que van configurando las concepciones de formación inicial, ya que son distintos los modelos, enfoques, tradiciones y perspectivas que le subyacen, y cada propuesta obedece a procesos históricos, sociales, culturales, concepciones de la enseñanza, que promueven que su significancia siga experimentado cambios (Nocetti, 2016).

Diversas investigaciones, durante el último tiempo han apuntado a los enfoques de formación de profesorado, tanto Contreras (1997), como Medina (2006) señalan que estos enfoques resultan esenciales para comprender, en parte, como se está trabajando por medio del currículum la formación de estos futuros pedagogos. Además permite comprender como se ha ido configurando los modelos de formación inicial que subyacen a los procesos históricos. Uno de ellos se relaciona con lo que Habermas denomina de “Teoría constitutivo del conocimiento”.

2.2.1 Racionalidad y conocimiento

Habermas (1984) en su esfuerzo por potenciar la Ciencia Social Crítica y reaccionar frente al positivismo, desarrolla una teoría que tenía por objetivo poner en jaque al cientificismo. Sus críticas a esta corriente, imperante en ese entonces, estaban orientadas a juzgar a la ciencias como la única fuente válida de saber. Habermas creía que la ciencia no sólo era capaz de proporcionar un tipo de conocimiento. Además, añadía que la ciencia tiene dificultades para ofrecer una explicación lógica neutra o despojada de cualquier intención de un ser humano, sino que todo lo contrario, las ciencias están mediadas por los intereses que el investigador tenga.

De acuerdo con los planteamientos de Jürguen Habermas, los intereses son orientaciones racionales fundamentales que tiene el ser humano. Lo cual no significa que cada ser humano tenga orientación especial por lo racional, sino que más bien se relaciona con la supervivencia como algo tan básico que no es cuestión de instinto ni de conductas aisladas y afirma que la forma en que opere esa orientación determinará las estructuras de la vida o lo que se denomine conocimiento.

La forma de manifestarse la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento. Así, los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras. De este modo, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento. Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo (Grundy, 1994, p. 3).

En estos puntos es donde Habermas (1984) desarrolla su teoría del conocimiento, en la cual esboza que cualquier saber se constituye en relación con distintas actividades humanas. Hay una intención de construir este saber a través de las necesidades humanas que guían y dan forma a la manera que se construye ese conocimiento específico. Para esto señala que existen tres tipos de intereses, a los cuales denomina, técnico, prácticos y emancipadores.

El interés técnico o empírico analítico es aquel que motiva a los seres humanos a adquirir conocimientos para el control técnico de los objetos. El interés cognitivo es de tipo instrumental y el saber surge a través de una explicación causal. La dimensión o principal medio donde se desarrolla es en el “ el trabajo” y se relaciona con las fuerzas productivas. La disciplina que les caracteriza es la empírico- analíticas que surge de las denominadas ciencias naturales.

La forma de acceso al conocimiento, para este interés empírico, es por medio de la corriente positivista, que corresponde a un concepto acuñado por Comte (1798) quien a partir de sus investigaciones concluye que a través de la observación y experiencia se valida y se crean experiencias “positivas” y reales. Grundy (1994) en base a los postulados de Habermas (1972) añade al respecto que este escenario técnico, obedece también a una capacidad predictiva, es decir, se constituye en un proceso probabilístico para anticipar como será el ambiente, a partir de esta experiencia que fue observada de manera constante. Valdría entonces la pena preguntarse cómo es que este interés ha perpetuado tanto tiempo y porque su uso sigue siendo primordial en la sociedad actual. Esto tiene directa relación con el poder y control, el humano estaría interesado por explicar todo para tener su medio al alcance siempre.

Este interés técnico, que se da de forma explícita en la ciencia empírico analítica, en simples palabras, pretende identificar regularidades y que sean estas las que proponen teorías basales sobre las cuales se definan los parámetros a seguir. Se puede pensar entonces que durante el último tiempo el interés técnico e instrumental estaría a la base de las ciencias sociales o educativas, es solo cosa de observar cuales son los marcos referenciales o teóricos que estuvieron presentes dentro de la formación en la educación superior, por ejemplo. Y con esto no se niega el valor histórico o técnico que tendría este tipo de interés, pero si es cuestionable desde el

punto de vista humano y la diversidad o cambios que experimenta. Grundy (1994) lo plantea directamente en el ámbito educativo y señala:

Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje. Así, si descubrimos que el reforzamiento positivo constituye un factor regular del aprendizaje de la lectura, presumiblemente, un conjunto de reglas relativas a la aplicación del reforzamiento positivo lleve a los alumnos a aprender a leer (1994, p. 6).

Esto significa entonces, que habría un interés por controlar al estudiante, ya que a partir de su formación controlada se asegura que pueda ser un ser educado en base a los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por otro lado, está el interés práctico, Habermas (1972) alude que este tipo de interés está orientado a el conocimiento del espíritu, se centra principalmente en que el conocimiento salvaguarda la intersubjetividad por medio del entendimiento a través de la interacción y el lenguaje. La disciplina que le estudia son la hermenéutica histórica o interpretativa que guía el juicio o valor práctico.

El interés práctico apunta directamente a la comprensión de un medio en donde el sujeto sea capaz de estar en constante comunicación e interacción con él. La base de este planteamiento está pensada en que el sujeto habita en un ambiente del cual es parte por lo tanto no debe sobrevivir y competir con él, sino que ser uno. La comprensión de esta base lleva a extrapolarlo de forma inmediata con la moral, ya que de acuerdo a lo que señala Grundy (1994, p. 6) este interés “no es: “¿qué puedo hacer?, sino: ¿qué debo hacer?, para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación”. Y es por eso que recibe el nombre de “práctico” porque se trata de que la persona dentro de un ambiente debe llevar a cabo una acción correcta en un tipo de ambiente determinado.

La producción de los saberes es por medio de dar significado, esto asociado principalmente a las ciencias hermenéuticas- históricas, las cuales no se construirían deductivamente, ni tampoco sus teorías. Se trataría entonces de alcanzar niveles de comprensión de significados que pretenden tratar a la acción en un sentido más global, trabajándolas por medio de un texto o reproduciéndolas en fotografías, notas de campo u otras. De este modo las acciones reproducen un texto, el cual puede interpretarse de manera semejante como se trabaja otro texto.

Habermas propone que este tipo de interés se accede a los hechos mediante la comprensión de significados y no por la observación como proponía la otra racionalidad, este tipo de conocimiento es subjetivo, pero no por eso es arbitrario. Esta comprensión se realiza sobre la base de un consenso, es decir, cuando dos o más sujetos están de acuerdo con la interpretación del significado. El objeto de estudio es el mundo como sujeto y Grundy (1994 p.7) señala: “el interés práctico es un interés

fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado”.

Finalmente está el interés emancipador, Habermas (1972) establece que es esencial para el interés básico humano de alcanzar autonomía y la libertad. La interpretación es a través de un proceso reflexivo que se ve en las dimensiones de poder, a través de las ciencias críticas.

Para Habermas (1972) citado en Grundy (1994) la emancipación se relaciona directamente con la independencia que está fuera del individuo. Por lo que identifica que la emancipación se relaciona con un proceso de autonomía y responsabilidad, en el cual sólo es posible si se llevan a cabo procesos autorreflexivos. Estos procesos reflexivos si bien son individuales no se puede dejar por alto que las experiencias son colectivos, esto principalmente por la naturaleza humana, ya que la libertad nunca puede separarse de la libertad de los demás. De aquí se explica que la emancipación también tenga un componente ligado y relacionado a la justicia y con las ideas de igualdad.

Bajo este enfoque Habermas argumenta que este interés iría más allá del técnico y práctico, donde estos otorgan un a cierta autonomía, que no es concebida como tal, ya que en el primero se establece un control y en el segundo hay una importancia a los consensos.

El interés emancipador trae como resultado decisiones prudentes e informadas por el tipo de saber. Este saber generado produce niveles diferentes, de allí el hecho de que se hayan surgido teorías críticas como aquellas relacionadas con las personas y la sociedad. Particularmente son teorías que se escapan del molde tradicional de corrientes y obedecen más a autores que se plantearon la crítica de que otras corrientes inhibían la libertad de las personas. Aquí particularmente se expresan la teoría marxista, la psicología de freudiana u otras que se relacionan con libertad.

El interés emancipador se preocupa por la potenciación, o sea la capacidad que puedan tener los individuos de ser responsables de sus acciones y que puedan tomar las riendas de su vida y se define en simples palabras como “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1994, p. 10).

2.2.2 Enfoques de la formación docente: proceso formativo y concepción del profesorado

A partir de los postulados anteriores, Shirley Grundy (1998) realiza estudios sobre teoría curricular. Particularmente propone que esta teoría está directamente vinculada a la praxis curricular. Señala que cada tipo de interés se configura en un

marco para orientar y dar sentido a las prácticas curriculares; es decir se constituyen en fundamentos teóricos para la deliberación sobre el currículum y la práctica de este.

Grundy plantea estos postulados a partir de la explicación del currículum , entendiéndolo que es un concepto que implica más que solo la palabra, ya que avanza más allá por el peso social e histórico que contiene. Basada en los postulados de Freire plantea directamente que el currículum es una construcción cultural en el sentido que es una forma de reorganizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

La autora mediante un ejercicio ejemplificador respecto a la construcción de una casa (como analogía con el currículum) concluye que la perspectiva cultural de este concepto se refiere a las personas y sus experiencias que han tenido a partir de este y no a los aspectos configurativos.

Si consideramos el ámbito educativo Grundy (1994, p.2) a partir de sus postulados plantea que “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” y son las prácticas educativas y el currículum las que existen y se crean a partir de creencias acerca de las personas, formas de interacción con el medio y con ellos mismos. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término currículum?

Y es así como se proponen tres tipos de formaciones del profesorado. Las cuales se construyen a partir de los intereses que define Habermas:

a) Formación desde el ámbito técnico

El primer modelo, según la misma autora, se adscriben varios otros mini enfoques, concibe al profesional como un ente técnico- racional. Pretende formarlo bajo la mirada de experto disciplinar o científico, dotándolo de una especificidad académica centrada en el dominio de conceptos, teorías por medio del uso del método científico. Los problemas derivados del ámbito práctico son solucionados por medio de la aplicación teórica y por lo tanto a nivel general se establece una relación unilateral con el componente práctico. En el ámbito más operacional, dentro de los planes de estudio se ve una tendencia marcada hacia las asignaturas de carácter teórico, dejando en un segundo plano, aquellas relacionadas con el ámbito práctico (Davini, 1995).

La presencia de la psicología conductista y evolutiva propiciaron este proceso e imposibilitaron que la racionalidad técnica se instalara muy fuerte en la formación profesional (Davini, 1995). La meta final de estos programas se relacionaba con que

el profesor es un mero ejecutor de teoría que puede plasmar en sus práctica obedeciendo a representaciones sociales de lo que significaba intervenir en un aula.

Pero con el tiempo, han surgido diferentes críticas hacia este modelo, ya que desde el punto de vista de Schön (1992) la forma de plantear una formación así, sumerge el proceso de aprendizaje en una línea llena de simplicidad, reduciendo al máximo aspectos como la subjetividad, la parte relacional o de interacción que pone en juego el estudiante en sus prácticas profesionales. La mirada de este autor vino a romper con la visión positivista que se tenía de la educación y viene a develar que no basta con aplicar una teoría, sino que se requiere un poco más que eso y transitar a esquemas de formación más amplios.

Según a Davini (1995, pp. 105-106) citado en Nocetti, (2016) la racionalidad técnica como base de los programas de formación de profesores tienen las siguientes consecuencias:

- Los docentes son formados para resolver situaciones y problemas de modo instrumental. Así, cuando enfrentan problemas de la práctica caracterizados por su complejidad e involucrar sujetos y procesos culturales, tienden a resolverlos mediante supuestos personales e intuitivos, ya que no han tenido la oportunidad de aprender a deliberar.
- La debilitación de los marcos conceptuales referenciales que permitan ampliar la comprensión de los problemas como, asimismo, interpretar críticamente las teorías que se les imponen.
- La internalización de modelos de actuación, de estilos de comportamiento docente, que por ser vividos como alumnos tienden a ser transferidos como a su propia acción docente, asegurándose su reproducción en el tiempo.

Estas consecuencias debilitaron las ideas de la racionalidad técnica y orientaron la formación hacia la revalorización de la práctica como aspecto fundamental para el aprendizaje (González, 1995). Por lo que se introduce el término de racionalidad práctica. Las ideas de Donald Schön y sus aportes en relación a las nociones de reflexión desde la acción y sobre la acción relevaron el poder práctico en la formación profesional, haciendo que el aprendizaje dentro de la experiencia o experiencial abriera paso a una nueva forma epistemológica.

b) Formación desde el ámbito práctico

En los programas de formación pedagógica significó reconocer el quehacer docente como un espacio complejo, incierto y dinámico, donde se producen procesos interactivos que requieren ser cuestionados, analizados y observados (Schön, 1983, citado por Pérez, 2010). En donde la práctica, como espacio de acercamiento a la realidad, se transforma en una especie de lugar conveniente para el cultivo del

conocimiento práctico o experiencial y brinda la oportunidad, al estudiante, de prepararse en escenarios educativos reales.

Bajo esta perspectiva el profesional debe trabajar en función de un ejercicio deliberativo (Contreras, 1997), es decir desarrollar un ejercicio sistemático trabajado sobre la base de incidentes críticos que experimentan los y las estudiantes en el campo profesional. Supone además, procesos de discernir sobre las situaciones particulares que ocurren en la acción y que dependen de uno. Este ejercicio requiere un proceso de reflexión y desde este enfoque también se asume que no hay divisiones entre profesores prácticos o teóricos, sino que el profesor también puede investigar su acción. Además según estos planteamientos debería haber un equilibrio en cuanto a la formación práctica y la teórica, incentivando el trabajo colaborativo, con la participación de estudiantes, formadores y profesores.

Según Valdés y Turra (2017), el interés práctico de esta racionalidad enfatiza y se focaliza en todo el proceso educativo, donde la reflexión se constituye un eje principal para desarrollarla. Más que los conocimientos técnicos, esta racionaliza se focaliza en cómo se privilegia la interpretación y comprensión dentro del proceso formativo. Schön (1983), aunque no se refiere específicamente a la formación de profesores o docentes, si hace referencia a los profesionales y destaca a necesidad de transitar a nuevos enfoques.

Estos modelos de formación docente en su conjunto avanzan a dimensiones relacionadas a la práctica y procesos de reflexividad, sin embargo, se advierte que estos no pueden ser llevados a cabo con éxito si no se reconoce el contexto o campo político en el cual está inserto el espacio educacional, porque toda acción tiene un sentido y el futuro profesor debe ser capaz de posicionarse desde perspectivas emancipatorias y críticas (Nocetti, 2016).

El currículum informado por el interés práctico no es aquel que se produce mediante un docente que tiene alumnos objetivados, el diseño del currículum bajo esto se entiende que es algo que se produce entre la interacción del docente con el alumno con el objetivo de dar sentido al mundo (Grundy, 1994).

c) Formación desde el ámbito crítico

Bajo este modelo de formación Contreras (1997), señala que el docente debe reflexionar sobre su práctica considerando que este espacio se constituye como diverso, complejo y dinámico. Aquí se conjugan las creencias, las emocionalidades propias del profesorado y un contexto social y político que les demanda y condiciona su reflexión.

Grundy (1994), por su parte, indica que los y las profesoras limitan su reflexión y crítica producto de los sistemas escolares en los cuales están insertos. Muchas veces estos son demandantes y no permiten que esta conciencia crítica se releve a la acción.

Nocetti añade puntos en cuanto a estos temas y señala claramente:

En los centros educacionales se naturalizan las prácticas docentes y las ideas sobre los estudiantes, el contexto, la institución, incluso aspectos sobre sí mismo, producto de la falta de reflexión sobre ellos y con el paso del tiempo resultan “ser naturales” para los profesores, a pesar de que evidentemente son productos culturales y por lo tanto, susceptibles de ser modificados. Por ejemplo, a nivel regional en los establecimientos de alta vulnerabilidad los resultados deficientes y el desinterés por aprender no asombran a nadie, es parte del “paisaje escolar” por así decirlo. Ahora bien, sería interesante examinar las ideas que subyacen a tales concepciones y qué mecanismos las sostienen desde una perspectiva social, cultural o política (2016, p.32).

De acuerdo a los planteamientos de Perrenoud (2004), la universidad es el especial espacio para desarrollar una mirada crítica en los futuros docentes. Con el tiempo las instituciones formadoras han ido adoptando la necesidad de formar profesionales críticos, por lo que se puede pensar, que elementos como la autonomía, la autorreflexión y la emancipación, son efectivamente trabajados durante la FID. Sin embargo esto no es realmente cierto, pues mucho de los estudiantes aún no desarrollan esta habilidad dentro del espacio profesional, es más, los formadoras no intencionan el procesos reflexivo que se requiere.

Así, un currículum que se considera emancipador tiene la libertad en una serie de niveles, sobre todo aquellos que intervienen en las experiencias. Pues este tipo de formación educativa pretende que los sujetos que son parte de la vivencia, puedan desprenderse y ser conscientes de las perspectivas de dominación a las cuales están siendo sometidos. En un nivel de práctica el currículum implica que cuando los sujetos se encuentran en un contexto educativo cambien las estructuras en las que se crea el aprendizaje suponiendo una relación constante entre la reflexión y la acción.

2.2. La formación en la práctica: eje fundamental para el desarrollo del profesorado

Conforme transcurren los años, la formación de los profesores va nutriéndose de nuevos conocimientos. La psicología, la sociología, entre otras, han venido a profundizar la complejidad de la formación inicial docente y tratando de robustecer el proceso en conjunto. Hoy es posible afirmar que las instituciones formadoras están entendiendo, en menor medida que las capacidades y actitudes dentro de las prácticas profesionales son esenciales para desarrollarse en el ámbito educativo y vincular la acción profesional.

Entonces, según Davini (2015) resulta relevante poder conocer de donde surgen las líneas formativas de la práctica. Históricamente el proceso de formación en esta materia ha estado ligado a la profesión docente y el trabajo en el aula. Hoy y siempre profesores han sido formados a través de tutorías, acompañamientos y profesores guías que promueven al máximo la capacidad del o la estudiante. Pero tal y como señala Nocetti (2016), esta forma de enseñar, también está mediada por modelos que determinan la actividad curricular, evidentemente condicionada por elementos pedagógicos, sociales culturales y psicológicos.

Las prácticas docentes según Davini (2015) están integradas por un amplio espectro de capacidades específicas que están conectadas a ejes centrales de las acciones profesionales, independientemente del contexto escolar específico donde el docente se desempeña. Estas capacidades deben ser desarrolladas a lo largo de la experiencia docente, pero mayormente educadas durante la formación inicial.

Estas capacidades son: organización de las propuestas de enseñanza, construcción metodológica, toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, tiempos, alumnos, enseñanza, recursos, evaluación. Estas capacidades se constituyen en ejes centrales que deben ser desarrollados durante la formación práctica. Davini (2015) advierte sin embargo que estas capacidades no solo son aplicables dentro del aula, sino que también se nutren constantemente de acuerdo a los contextos en la interacción con la comunidad educativa y también por marcos socioculturales.

Según Paquay y Wagner (2010) citado en Nocetti (2016), la formación práctica también se puede representar dentro de tres modelos: la concepción como técnico y su comparación con un práctico reflexivo. Con base al criterio de los objetivos de la formación práctica, desde la concepción del profesor como técnico, la formación dota al estudiante de un conjunto de saberes, teorías, conceptos, entre otros, que ayuden al estudiante a enfrentar su proceso de práctica. A su vez, el aprendizaje se focaliza en que el o la estudiante pueda aprender a reproducir el conocimiento y por lo tanto postergar el ingreso al campo. Por otra parte, en la concepción del profesor como practicante reflexivo, la formación inicial debe suministrar experiencias que promuevan un tipo de aprendizaje experiencial crítico y reflexivo. Se señala que la oportunidad de desarrollar prácticas tempranas es necesaria para este tipo de formación. Es la reflexión la que estimula y promueve la construcción de conocimiento profesional.

En relación con el diseño curricular de la práctica, desde el profesorado como técnico, los sistemas formativos se construyen en base a modelos finales, por lo tanto, las prácticas profesionales suceden al final del área de estudio. Continúan situando este espacio como llano y vacío, ya que es solo aplicar la teoría aprendida, sin nutrir de la realidad este proceso. Bajo este profesional técnico, es importante que se someta a la estandarización y política descontextualizada, en muchas de las veces. Ahora con el enfoque del profesorado reflexivo, la situación es totalmente distinta, aquí las prácticas se integran de manera progresiva al estudiante, además tiene un peso

importante dentro de la malla curricular. La experiencia práctica en sí se vuelve un espacio de co-aprendizaje donde se promueven espacios reflexivos constantes.

Otra de las dimensiones se vincula a la relación que se establece entre la teoría y la práctica desde el punto de vista del profesorado como sujeto reflexivo, quien hace esfuerzos por conjugar la teoría con la práctica y la práctica con la teoría. La reflexión docente no es tan solo el proceso de reflexionar, sino que actuar en base a esta articulación. A diferencia de esta concepción, en el modelo del profesorado como técnico se aprecia que existe un predominio de dimensiones teóricas, el contexto se ve de manera alejada y distante con el proceso de unión de ambos elementos.

Finalmente, la última dimensión de análisis se relaciona con el papel de la modalidad de supervisión y evaluación. Bajo miradas del profesorado como técnico el formador es visto como un ente experto en su materia, por lo que se espera que el estudiante pueda aplicar lo que solicita el formador y obedecer a los estándares generales de aprobación. La evaluación es el foco y normalmente miden efectividad del trabajo realizado dentro del aula. A diferencia de este enfoque, desde la mirada del profesorado como sujeto reflexivo, el o la formadora es vista como un ente facilitador de la reflexión profesional e intenciona la reflexión en cada uno de los procesos y las evaluaciones son de carácter real, donde evalúa competencias y está centrada en la experiencia.

2.2.1 Formación práctica en el profesorado y tensiones en el contexto chileno

Las prácticas pedagógicas y por supuesto la formación práctica en Chile, en cuanto a docentes en formación ha experimentado diversas transformaciones. Estas han ido emergiendo producto de las reiteradas críticas que se le han realizado a este tipo de formación, dado los débiles resultados que han tenido los estudiantes de pedagogía en los diagnósticos realizados (Hirmas, 2014).

A partir del impulso dado por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002) uno de los cambios más importantes se relacionó con el currículum de las carreras de pedagogía, donde la incorporación temprana a prácticas se consideró primordial para avanzar en procesos que permitieran a los estudiantes articular de manera dialéctica la práctica con la teoría (elemento que ha sido uno de los objetos de estudio más tensionados dentro de este tipo de formación) (Labra, 2011; Latorre, 2006). Esto también surgió a partir de la excesiva teorización de los planes formativos, lo que generaba una brecha entre el currículum y lo que requería el sistema escolar (Ávalos, 2002).

Pero también se plantean otros problemas que bien define Hirmas (2014) que en el país la concepción de formación práctica no es unificada ni determinada, es más, se concibe de manera muy amplia lo que a su vez le resta importancia así como

"cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo" (Contreras et al., 2010).

Así lo resumen un grupo de investigadores luego que realizaran un análisis de las descripciones de la formación práctica, considerando los propósitos, manera de establecer contacto con los establecimientos educacionales y las diferentes carreras. Además, es difuso el rol que tiene la triada que interviene en la formación, tanto el estudiante, tutor (universitario), guía (establecimiento educacional), entre otros.

A su vez, se destaca que la figura del supervisor (hoy tutor) no ha investigado sobre el rol que podrían tener los compañeros, los coordinadores y docentes de otras asignaturas. Al respecto, una de las investigadoras destaca la desvinculación entre el área de pedagogía y las áreas de especialidad, respecto a qué y cómo enseñar (Labra, 2011). En este sentido, pareciera que aún no se visibiliza la función primordial en el ejercicio de reflexión pedagógica que pueden cumplir el resto de las asignaturas del currículo de formación inicial en la formación práctica y viceversa. Cómo se articulan las asignaturas de la carrera y el programa de prácticas, es un aspecto no estudiado (Hirmas, 2014, p. 2).

Por otro lado, Nocetti (2016) advierte que desde la universidad el tutor es el único encargado de establecer una relación entre el establecimiento y la institución, por lo que se le concede el rol de monitorear y retroalimentar la actuación de los estudiantes. A este respecto, una idea que surge como propuesta en los estudios es la conformación o creación de un equipo completo que puede tener conocimientos prácticos y colaborar en el aprendizaje de los estudiantes durante este proceso. Pero uno de los principales problemas identificados dentro de esta formación se relaciona con el interés práctico reflexivo que se plantea en espacios prácticos. Pese a que existe un consenso generalizado de que la reflexión pedagógica es necesaria para que los docentes puedan crear saberes pedagógicos e investigar su propia práctica, esta no se estaría promoviendo a los niveles que requiere (Galaz y Fuentealba, 2008; Labra, 2011; Labra et al, 2005; Molina, 2008). Además dentro de los planes formativos se aclara de manera muy amplia sin explicitar los niveles que se quiere alcanzar ni los procesos o diseños que sustentan este tipo de reflexión (Hirmas, 2014). Nocetti (2016) señala al respecto que también existen problemas por la cantidad de instancias y formas para desarrollar de manera sistemática las habilidades o competencias reflexivas y herramientas cognitivas para activar un dialogo entre teoría y práctica. Labra señala que los niveles de reflexión que alcanzan los estudiantes serían básicos, es decir, los estudiantes en práctica emplean estrategias basadas en un conocimiento técnico y se analizan los resultados a partir de las reacciones de los estudiantes (Leithwood, 1990 citado por Labra, 2011).

De acuerdo con Molina (2008) citado en Nocetti (2016) el proyecto FFID en las asignaturas de práctica considera tres pilares fundamentales para fortalecerla:

- Una estructura curricular progresiva: que los planes de formación cuenten con prácticas durante el primer o segundo año. Esto permitiría un acercamiento que inicie con una observación para luego ir aumentando a cuanto complejidad. Se espera que esto permita al docente que al final de su formación pueda hacerse cargo de un curso y realizar la acción profesional dentro del aula. Avalos (2002) señala que esto es relevante para los estudiantes, ya que se demuestra que esto contribuye directamente a generar procesos de reflexión tempranos que reafirman la vocación y los empodera en su rol docente. Esto de acuerdo a Marcelo (1999) debe ser intencionado y cumplir con los siguientes criterios: 1. Continuidad donde la práctica debe ser organizada de tal manera que el estudiante esté en escenarios reales. 2. Interacción, estando en una situación real, debería comprender la realidad en la cual está interviniendo y por tanto podría develar y descubrir su quehacer docente y finalmente 3. Reflexión sobre lo que se hace, lo que se hizo y el por qué se hizo, que tiene que ver con dimensiones más emancipadoras.
- Nuevas herramientas de apoyo al aprendizaje experiencial: que haya más variedad de dispositivos u herramientas que apropien al estudiante de su rol, y que con ellos se trabaje con simulaciones de aula acompañada de pares o de retroalimentación constante. Además se trabaje con portafolio como herramientas esenciales para la autoevaluación. Nocetti (2016) advierte en esta parte que no basta con solo aplicar estas herramientas sino que tienen que ver con el objetivo que persiguen porque puede que aún esta formación se encuentre en un plano técnico racional.
- Innovación de las relaciones entre la universidad y las escuelas: deben ser las instituciones formadoras las que deben comprometerse a ofrecer una variedad significativa de prácticas a los estudiantes para que estos puedan desarrollar procesos reflexivos constantes

2.2.2 La formación práctico-reflexiva: un reto para el profesorado

Como se ha podido evidenciar dentro de la formación práctica el concepto de reflexión o reflexión docente aparece como el nivel máximo de alcance para que los estudiantes puedan acercarse a desarrollar con éxito sus prácticas y así mejorar estos indicadores, sin embargo se desconoce como esto se da en teoría por las instituciones formativas.

Perrenoud (2004) al respecto plantea que uno de los desafíos que tiene que la práctica y las instituciones formativas es que la reflexión y el pensamiento crítico puedan ser cunas para los estudiantes que ingresan a pedagogía. Pero al parecer no estarían preparados como se esperaría, puesto que hay una serie de factores que no están siendo considerados por las instituciones para generar reflexión en el estudiantado. El mismo autor señala claramente que es importante que esto además de declararse en los planes debe haber una concordancia con las horas prácticas y una valoración implícita a la hora de formar en esto.

Sin ir más lejos, la carrera de Pedagogía General Básica, de la Universidad del Bío-Bío declara como uno de sus objetivos educacionales “Formar un profesor de Educación General Básica competente en el desempeño de la docencia, caracterizado por su vocación de servicio a la comunidad, actitud crítica, reflexiva y de investigación permanente, con un dominio de los conocimientos pedagógicos y de especialidad, proyectados en el ámbito rural y urbano de nuestro país” entonces deberían estar operando con planteamientos prácticos reflexivos que permitan que los estudiantes desarrollen la reflexión en el campo.

Nocetti (2016) afirma que la formación chilena en cuanto a docencia tiene una formación disciplinar sólida pero fallan al momento de que deben tener claro como enseñar. En dicho contexto, la autora señala que es difícil estimular un aprendizaje dese la experiencia, analizando lo que realizan y controlando o regulando lo que es su labor profesional. Los estudiantes y docentes señalan que el tiempo es un factor determinante puesto que el sistema no les permite tener jornadas reflexivas por lo que se centran en transmitir conocimientos.

Muchos especialistas y teóricos especializados señalan que hoy en día el aprendizaje experiencias es uno de los tipos de aprendizaje más significativos para desarrollar procesos reflexivos. Dewey (1938) señala al respecto que toda educación debe ser auténtica y permitir que el aprendiz analice y valore los conocimientos.

Todo aprendizaje tiene como base una tipo de experiencial por lo que toda situación vivida por el estudiante se constituye en un tipo de conocimiento o saber, mas no toda experiencia es considerada como un conocimiento significativo para los estudiantes. Según Kolb (1984) el aprendizaje experiencial surge y emerge del contacto directo con la situación profesional a través de un proceso de reflexión, pero para Nocetti (2016),

En la definición anterior, pareciera que lo principal es la acción, pero en realidad es la reflexión. De este modo, el aprendizaje experiencial puede ser definido como el resultado de la reflexión sobre la experiencia vivida, en que el sujeto toma distancia con lo vivido, observa, problematiza, experimenta y saca conclusiones que se constituyen en una forma de conocimiento que es situado, significativo y que provoca cambios profundos en la comprensión de lo que se analiza (p.88).

2.3 Un acercamiento a la conceptualización de reflexión

El concepto de “reflexión” es ampliamente utilizado en la cotidianidad, tanto en discursos como en documentos científicos. Al igual que muchos términos este presenta una gran complejidad, ya que no sólo ha sido definido de acuerdo a diversos autores, sino que también puede ser utilizado bajo diversos contextos y estudios, lo

que presenta la dificultad aún mayor para quienes desean estudiarla (Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014)

Tal y como mencionan Correa, Chaubet, Collin y Gervais (2014), la diversidad de conceptos que le caracteriza bajo diversas categorías como niveles de reflexión (Van Manen, 1977), dimensiones de reflexión (Louden, 1991), tipos de reflexión (Valli, 1997) o perspectivas de reflexión, resulta normal que este concepto tome diferentes significados y que por lo mismo se produzca la confusión conceptual que le es reprochada (Beauchamp, 2006). Ruffinelli (2017) señala que esta multiplicidad de conceptos está directamente relacionada a lo que ha sido su estudio constante, ya que aún no existe una teoría unificada de lo que es la reflexión para que pueda ser abordada en base a principios básicos que orienten fundamentos.

En la literatura, según Ruffinelli (2017), existen distintas corrientes desde donde posicionarse para comprender el concepto de reflexión desde el punto de vista de la formación del profesorado. Primero está la enseñanza reflexiva, que tiene directa relación con que la práctica se desarrolla siempre y cuando esta tenga una base teórica que la sustente. Además esta se debe generar a través de un contexto de simulación que ofrezca oportunidades para reflexionar sobre los hallazgos de la investigación práctica. Desde esta perspectiva entonces se reconoce que el saber surge a través de una base experimental.

Por otro lado, se tiene la práctica reflexiva que concibe a la docencia y la práctica en sí, como un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por un tipo de reflexión que se da en y sobre la acción. Este saber generado es capaz de modificar el repertorio de acciones que maneja el docente y a partir de ello mejorar su propio quehacer.

Finalmente está la reflexión crítica, la cual sostiene que la reflexividad y por tanto la investigación de la práctica, son una herramienta para transformar el quehacer docente, que puntualiza en los otros dos enfoques pero adiciona el elemento transformador.

La propuesta de formación reflexiva tiene como principal objetivo mejorar la efectividad durante la toma de decisiones, la planificación curricular y la acción pedagógica al interior y al exterior del aula. Todo esto debe ser un proceso en el cual el profesor debe examinar su quehacer, criticar sus actitudes, valores y prácticas que orientan sus enseñanza para así fortalecerla a través de la reflexión docente. Este enfoque les permitiría identificar las situaciones que requieren ser reformuladas, mejoradas e incluso innovadas.

La propuesta inicial fue desarrollada por Dewey (1933) con el concepto de experiencia reflexiva, quien además de definir el pensamiento reflexivo y relacionarlo con la práctica identifica ciertas actitudes que potencian las prácticas reflexivas. Ese autor, es uno de los filósofos norteamericanos más importantes de la última mitad del siglo XX, desarrolló supuestos que se relacionaban con la unificación de la teoría

y la práctica, y su pensamiento se basaba en la comprensión de la democracia y la libertad. Sus trabajos eran reconocidos por los demás pensadores de la época. El integrar la noción de práctica reflexiva indicando y hablando sobre el “hábito de inteligencia o acción reflexiva” que se opone a una acción rutinaria. Señala que los docentes que ejercen una acción, generalmente no reflexionan sobre la práctica, por lo que se convierten en mero reproductores de lógicas y determinaciones políticas que establecen “otros” y que forman parte de su realidad cotidiana.

Dewey señala que la reflexión surge cuando al docente le surgen dudas, confusiones e incluso situaciones donde no sabe qué hacer. Argumenta que esto no ocurre porque sí, sino porque algo la ocasiona e intenciona su aparición. Como lo menciona Dewey “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite las que le precedieron” (Dewey, citado por Flores (2004) presenta como fases del pensamiento:

La reflexión nace a partir de un estado de duda, donde el docente genera un pensamiento investigativo, de búsqueda para encontrar material que esclarezca su necesidad de información y pueda colaborar para disipar la perplejidad. Se cree que la reflexión no son una serie de pasos lineales, sino más bien Dewey entiende que la reflexión es una forma holística de atender y tener respuesta a los problemas, que va más allá de los planteamientos lógicos y racionales que hay entre los humanos, por ello, sostiene que el docente reflexivo para desarrollar acción reflexiva debe: tener una mente abierta, ser responsable y honesto.

- Mente abierta: es cuando el docente tiene el deseo y la iniciativa de prestar atención a diversos puntos de vista, focalizar nuevas alternativas y aceptar puntos que presentan una mayor fortaleza e identificar los obstaculizadores de dicha situación.
- Responsabilidad: esto se relaciona con la frase del quien señala que toda acción u omisión genera una consecuencia en distintos niveles; personal- los efectos que tiene la enseñanza sobre el autoconcepto de los alumnos. Académico: consecuencias sobre el desarrollo intelectual del estudiante y Social y político: los efectos que proyecta de sus enseñanzas en un contexto social, las oportunidades que les brinda. Es decir la reflexión requiere estos puntos, ya que de cierta manera esto configura una acción reflexiva consciente significativa para los estudiantes.
- Honestidad: este es un aspecto fundamental, ya que permite examinar las propias creencias del maestro y enfrentar las dudas desde la propia vivencia.
- No basta con solo cuestionarse, señala el autor, (Dewey, 1933) sino que es importante encontrar las razones que fundamentan la acción y a su vez desarrollar y mantener procesos reflexivos constante para extender el estado de duda hasta llegar a una verdadera indagación. Se admite que la reflexión

implica hacer uso de la intuición, emoción y pasión lo cual no es algo que pueda definirse de manera precisa y que por lo tanto no podrían enseñarse como un conjunto de técnicas para la formación de los docentes.

Para Dewey (1933) deben haber como mínimo tres actitudes para la acción reflexiva, apertura intelectual (la necesidad social y colectiva de atender un problema y visualizar varios puntos de vista) La de responsabilidad (que presupone consideración hacia las consecuencias) y la Sinceridad (la capacidad de autocrítica). En resumen la docencia, desde el punto de vista de Dewey, la reflexión tiene cierta autonomía y se basa en reconstruir la experiencia.

Al respecto se puede interpretar entonces que Dewey señala que el foco del maestro no debe estar en que existe solo una mirada para cada acontecimiento, más bien concentrarse en que lo que están ejecutando es una prueba que siempre puede ser mejorada y solucionada de mejor manera.

2.3.1 El profesional reflexivo

Donald Schön, es considerado uno de los autores influyentes en el desarrollo de “profesionales reflexivos” y se ha constituido en un referente para la temática de la profesionalización. Entre sus aportes Shön (1987) comienza a hablar de conocimiento en la acción, reflexión en la acción y la reflexión desde la acción (Iglesias, 2011).

Este autor se caracteriza por haber basado sus supuestos en los planteamientos de Dewey, particularmente de su tesis doctoral en donde retoma ideas del “aprender haciendo” y desarrolla un corpus teórico aproximándose a los profesionales y el aprendizaje reflexivo. Su investigación nació a raíz de la praxis de los profesionistas y se preguntaba cómo el proceso cognitivo de algunos profesores, arquitectos, entre otros.

Al respecto Shön (1987) plantea que el conocimiento está en la acción, independientemente si el alumno puede dar una explicación fundamentada en el procedimiento o fórmula que utilizó para desarrollar ese problema. Este autor sienta las bases de lo que se conoce como profesionalización en donde argumenta que cada profesional debe perfeccionarse y potenciar sus habilidades y competencias sobre la base de la continuidad.

El gran aporte de Shön se sustenta en la Teoría de la Acción en Reflexión, donde abre una vía distinta para reconstruir y redirigir comportamientos alojados en la rutina. Shön con su teoría postula que se debe potenciar la capacidad reflexiva en la acción, así como trabajar en la prevención y la resolución de problemas, ya que las respuestas adecuadas a los problemas se encuentran a menudo fuera de lo que se conoce como marcos teóricos conceptuales y más cercanos a procesos reflexivos.

2.3.2 Tipos de prácticas reflexivas

La noción de práctica reflexión es introducida por Shön, para formar al profesional reflexivo se debe mejorar la capacidad reflexiva, y para esto señala que hay una línea entera lo que se conoce como pensamiento reflexivo y acción. Al respecto identifica y define dos tipos “reflexión en la acción y reflexión sobre la acción”.

La reflexión en la acción es aquella que se realiza sobre la práctica o en el momento que se está desarrollando la acción. La reflexión aquí debe ser construida en base a una problematización de la misma e indagarla para ampliar el marco de acción, ponerla a prueba y evaluarla en el transcurso. Este es el primer paso que marca la diferencia con una situación no problemática. El docente de acuerdo a este planteamiento hace un uso del conocimiento tácito, o conocimiento de la acción debido al escaso tiempo que tienen para revisar, evaluar y cuestionar cada aspecto o situación que se les presente dentro del aula, por lo que muchas acciones son rutinarias. Estas acciones se pueden describir como simples, en las cuales el docente ya tiene un manejo de ellas, sin embargo hay algunas situaciones que rebasan a estas, y se presentan como fenómenos nuevas, donde experimenta sorpresa ante un suceso y tiene que tomar una acción para realizar el siguiente paso, es aquí donde se da lugar a la reflexión en la acción. Como señala Perrenoud (2007) cada una de las microdecisiones que pone en juego una actividad de tipo mental pareciera ser que está pre reflexionada, por lo tanto solo se ejecuta y no se digiere para ser procesada. Zeichner (1993) argumenta al respecto que muchos de los docentes crean conocimiento mediante la reflexión. La teoría por su parte es el fundamento de la práctica se quiera o no.

Shön 1987, señala que existen diferentes momentos en el cual se lleva el proceso de reflexión en la acción.

1. Ocurre una situación dentro del aula, en donde el docente busca en su mente alguna acción rutinaria que le permita resolver con éxito una situación.
2. Llega a la conclusión que la acción rutinaria no es capaz de responder a los problemas, por lo que el profesional experimenta sorpresa, inquietud y confusión.
3. Este factor de la sorpresa ofrece al docente la capacidad de replantearse el problema y desarrollar una reflexión crítica. Reflexiona sobre el acontecimiento inesperado como también del conocimiento que tiene sobre la acción.
4. Intenta comprender todo el fenómeno, en su conjunto, para reformular sus estrategias.
5. Finalmente la reflexión da lugar a que el docente experimente en el suceso lo que está dispuesto a realizar.

De acuerdo con Villar (1995) citado en Zeichner (1993), el práctico interactúa con una situación de problema, mantiene un diálogo con ella y trata de generar acciones.

Por otra parte se encuentra la reflexión sobre la acción, la cual requiere que el profesional construya un espacio y destine un tiempo determinado a reflexionar sobre lo que ya realizó. Aquí la acción se constituye en un objeto que puede ser explorado y estudiado para determinar acciones que permitan mejorar la práctica docente. Este enfoque implica que el docente piense de manera retrospectiva, de tal manera que reflexione sobre lo que sucedió y analice con calma los principales resultados obtenidos. Esto se denomina un tipo de investigación, en donde analizan los elementos contrastar metodologías e intervenciones que llevan a cabo.

La reflexión sobre la acción se constituye en una herramienta para que el docente pueda develar su conocimiento tácito y así mejorar su prácticas.

2.3.3 La relación de tensión entre la teoría y la práctica

En educación la relación entre la teoría y la práctica siempre ha sido compleja de definir, esto principalmente debido a las diversas posturas epistemológicas que han determinado la manera de trabajarla en la formación inicial docente. A lo largo de los años se han realizado esfuerzos por mejorar su vinculación, sin embargo pareciera ser que aún existe una gran distancia entre ambas. Pero esto no sucede porque si, ni porque exista dificultades para entenderla, Clara y Mauri (2014) comentan que la falta de definiciones claras de su vinculación, la inexistencia de un marco teórico robusto que potencie su aprendizaje y las creencias, costumbres basadas en sobrentendidos, agudizan y complejizan que se pueda pensar de forma conjunta. A esto se suma que desde siempre en el lenguaje social y la sociedad en general se concibe en términos dicotómicos, por lo que casi el o la formada debe asumir una postura en desmedro de la otra. Para los y las investigadoras de educación esto ha sido un enorme escenario de discusión y desde un plano teórico, epistemológico y social se han visto en la obligación de trabajarla, no obstante, en la realidad siguen operando visiones convencionales (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

En su definición más simple, la teoría, como tal corresponde a un conjunto de leyes, enunciados, conceptos que son parte de un fenómeno y que complementándose se constituyen en un corpus de conocimiento científico. En gran parte representa el conocimiento formal que es adquirido en toda el proceso educativo. (Clara y Mauri, 2014) .Por su parte la práctica se entiende como cuando todos estos elementos son llevados a un espacio real, en donde un sujeto se ve enfrentado a tomar decisiones y resolver problemas haciendo uso de teorías , estrategias y conceptos. Es relacionada e identificada con aquello que es útil, inmediato, funcional y cotidiano (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Particularmente en la formación inicial esta relación debería darse en los espacios de práctica profesional ya es que es ahí donde cada uno de las y los

estudiantes se ven enfrentados a resolver problemáticas haciendo uso de teoría. Si bien académicos y argumentan que esto debería comenzar a darse desde que el estudiante es insertado a un centro de práctica, otros señalan que una de los problemas es que aún se tenga esa concepción, el o la estudiante debe ser capaz de realizar esta unión en cursos iniciales. Aun así, esto no sucede al azar, las visiones y concepciones curriculares de Grundy (1994) no hacen más que poner en tela de juicio como se concibe al profesorado y su formación, lo que eminentemente aprueban otros teóricos, que afirman que esta separación nace a partir de esto, y es que el modelo asignaturista con una fragmentación de la formación promueve su separación (Zeichner, 2010).

La posición de esta tesis es clara y se solidifica con los planteamientos de los autores que ya han sido mencionados, la formación práctica como se ha visto, no es de base sólida y se concibe de manera muy amplia. Son los estudiantes quienes en al ingresar al mundo real tienen dificultad para realizar esta conjunción, dado que no poseen las competencias para desarrollar esto. Y una de las más importantes es la reflexión, ya que se constituye en el pilar fundamental de articulación.

2.3.4 El papel de la reflexión en la disputa teoría y práctica

La reflexión se realiza en un espacio de pugna, o al menos así es entendido por algunos teóricos (Ruffinelli, 2017). La capacidad de reflexionar sobre la acción no solo significa que el o la estudiante pueda cuestionarse, describir procedimientos o hacer uso de estrategias, va mucho más allá, ya que significa reconstruir y confrontar situaciones internas y progresivas para el trabajo diario. A partir de esto Blázquez (2000) indica que la formación docente se fundamenta sobre la base de una relación dialéctica para explicar la teoría y la práctica indicando que existe una insociabilidad entre ambos componentes.

La dialéctica, es a palabras de Lucarelli (1994) al problema de la teoría y la práctica pueden reconocerse a partir de dos posiciones. La primera es una concepción dicotómica que visualiza de manera fragmentada ambos elementos y otra que visualiza a la teoría con la práctica como una articulación dialéctica, en la cual ambas son inseparables que funcionan como una misma unidad.

Lucarelli (1994) parte de que la teoría y la práctica no son iguales, difieren entre sí, pero tienen la capacidad de compenetrarse e interactuar como dos fases de la construcción del conocimiento. “A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la reestructuración del objeto de estudio. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo. Esta relación dialéctica implica una praxis reflexiva que trae como consecuencia nuevos elementos y conocimientos que emergen a partir de la experiencia como fuente de saberes y construcción de innovación.

2.3.5 Niveles de reflexión en la práctica docente

Entendiendo, y asumiendo, que el enfoque reflexivo en la formación docente contribuye a generar cuestionamientos permanentes de las prácticas pedagógicas y por consiguiente colabora en desarrollar procesos para repensar y analizar consecuencias. De acuerdo con Esteve (2004) hoy existen niveles de reflexión, y en este punto son varios los autores que puntualizan al respecto y definen categorías para explicitar sus modelos.

Van Manen (1977) citado en Lamas y Vargas (2016) distingue tres niveles del procesos reflexivo que experimentan los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con esta distinción la utilización del criterio del criterio está basado en paradigmas que condicionan la visualización de la reflexión.

- a. Técnico: el profesor aplica el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, pero no toma en consideración el contexto en el cual está interviniendo, ni el rol de la escuela ni el entorno social en el cual está inserto.
- b. Práctico: el docente está concentrado en el cumplimiento de objetivos, analizando el comportamiento, creencias y significados que subyacen de su práctica.
- c. Crítico: en este parte el docente es capaz de realizar un análisis crítico de la institución, donde cuenta con criterios morales y éticos que le entregan una mirada autocrítica de su propio quehacer profesional.

Por otro lado Smyth (1989) desarrollo un modelo reflexivo que se basa en que es un modelo gradual, el cual hace énfasis en la importancia, social, económica y política de su práctica docente.

- a. Descriptiva: el docente realiza una narración acerca de su enseñanza, las decisiones que toma, las dudas y aprendizajes que ha experimentado a lo largo de su práctica.
- b. Informe: realiza una evaluación o análisis de la cuestión o problema identificando las teorías que subyacen a su quehacer profesional.

- c. Confrontación: Realiza un análisis de los supuestos y teorías, esto le permite determinar que tanto abarca una teoría y tomar decisiones con respecto a la realidad que le toca intervenir. Confronta sus propias creencias y valores sobre la enseñanza.
- d. Reconstrucción: examina las posibles alternativas y puntos de vista para generar acciones.

También se encuentra Rodríguez (2013) que presenta a Larrivee (2008), que a partir de los postulados de Van Manen (1977), Schön (1992), Jay y Johnson (2002), entre otros, propone un modelo inicial con tres niveles de reflexión:

- Nivel inicial: Se enfoca en el rol que cumple la enseñanza y en las habilidades docentes, analizando las situaciones de manera aislada.
- Nivel avanzado: Se consideran las teorías y los fundamentos científicos que guían su práctica.
- Nivel superior: Se examinan las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza, tomando en cuenta una perspectiva más amplia del quehacer educativo.

A partir de las investigaciones que realizó Larrivee (2008), donde identificó los niveles de reflexión, realizó leves modificaciones a su modelo anterior el cual dividió en las siguientes etapas (Rodríguez, 2013, p. 12):

- Pre reflexión: Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
- Reflexión superficial: Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- Reflexión pedagógica: Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las

actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

- Reflexión crítica: Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.

Vale destacar que Larrivee (2008) señala que el desarrollo de una práctica de tipo reflexiva no se constituye en un proceso lineal uniforme, sino que un docente puede estar inmerso en distintos tipos de niveles de reflexión e incluso de manera simultánea. La mejora de la capacidad reflexiva de un docente es un proceso en constante desarrollo y en capas “donde los profesores, especialmente los noveles, deben ser acompañados por profesores más experimentados en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional (Larrivee, 2008, p. 345).

2.3.6 Rol del tutor en la formación en reflexión

Un aspecto fundamental para desarrollar procesos reflexivos en pedagogos en formación tiene directa relación con el andamiaje o intencionador de estos procesos. La investigación según Cisternas, González, Rozas y Salinas (2016) en cuanto a supervisión y supervisión de práctica resulta muy relevante para comprender el desarrollo de la reflexión en los futuros docentes.

El supervisor o tutor generalmente obedece a un docente de la institución formadora, el cual acompaña al estudiante de pedagogía durante todo su práctica profesional, intermedia o inicial. En este escenario la constitución de relaciones entre tutor, guía y practicante resultan ser cruciales (Zeichner, 2010). Y, esto se argumenta desde la base que propone que las líneas prácticas se construyen y se crean a partir de la combinación entre el hacer y el conocimiento que emerge a partir de ese hacer con la teoría, considerando un contexto dinámico como lo es el aula y la escuela. Esta composición requiere que se mueva dentro de un marco epistemológico en común, pues de lo contrario no hay una unificación de la práctica reflexiva y como la desarrolla el docente (Hallett, 2010).

La literatura especializada (Hirmas, 2014; Ruffinelli, 2017;) es escasa cuando habla de los tutores como sujetos de estudios. Es más, los estudiantes al momento de referirse a sus tutores, de acuerdo con Hudson (2005) citado en Ruffinelli (2017) no conciben al tutor como un guía formativo, sino más bien un docente administrativo, aunque estos resultados no siempre son concluyentes.

2.3.7 Estrategias didácticas para promover la reflexión

Las estrategias didácticas se relacionan, como se vio anteriormente, con la forma en que la educación entiende que se deben intencionar estos procesos. Las estrategias pedagógicas definen el procedimiento e incluido el enfoque de enseñanza que se utiliza para orientar el aprendizaje (Gutiérrez, 2018; Ruffinelli, 2017). A partir de ello se configura esta forma de interactuar por parte los tutores.

El trabajo de Elizabeth Jaeger (2013) da a conocer que existen diversas estrategias pedagógicas que ocupan los tutores para promover espacios reflexivos dentro del escenario de la tutoría, una de ellas se menciona que es la directiva o instructivas, que obedece a un sentido más tradicional de la enseñanza y se enfoca principalmente en que el estudiante pueda movilizar sus creencias y saberes, para conectar la teoría con la práctica y estudiar los contextos en los cuales llevan a cabo su quehacer.

Bajo este enfoque juega un papel clave la retroalimentación puesto que el supervisor con los estudiantes se constituye en oyentes que emiten juicios de valor sobre las acciones profesionales. De acuerdo con Denis (2014) estas discusiones que se dan dentro del aula contribuyen de forma positiva para proveer al estudiante de herramientas reflexivas. De acuerdo con Ruffinelli (2017) el rol protagónico se lo lleva el tutor, quien evalúa lo apropiado o no apropiado y genera soluciones que pueden contribuir (desde su mirada) a mejorar la práctica del estudiante. Hacen uso también de recursos a través de los cuales se posicionan como experto ante una situación problemática.

Bajo la enseñanza por medio de la retroalimentación, evalúan, cuestionan, determinan ciertas alternativas que son invisibles para los estudiantes. Las ventajas que dan estas estrategias tienen directa relación con que los tutores lo ven como la posibilidad de intencionar cuestionamientos iniciales que puedan servir de guía para los estudiantes.

Por otra parte, también están las estrategias menos instructivas y constructivistas, las cuales obedecen a una didáctica centrada en el aprendizaje del estudiantado desde un rol más protagónico. El estudiantado es quien tiene el papel principal y aquí cada uno de los docentes en formación tendrían los espacios para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para explorar nuevas vías de reflexión (Moore-Russo & Wilsey, 2014). Tal y como se puede observar, muchas investigaciones se han estudiado los mecanismos que se promueven, sin embargo de acuerdo a Jaeger (2013) muy pocos son los estudios que han estudiado que tan

efectiva son estas estrategias y que tanto contribuyen al desarrollo profesional de la reflexión.

Los hallazgos señalan que los formadores ofrecen por medio de las estrategias criterios para la reflexión a través de los cuales organizan sus clases generando pautas orientadoras. Sin embargo, la literatura aún no esclarece que estas estrategias generan procesos más reflexivos, o efectos similares con o sin andamiaje (Moore-Russo & Wilsey, 2014). Al respecto Ruffinelli (2017), en su tesis doctoral señala:

La literatura reportan la insuficiencia de las oportunidades abiertas y de las estructuradas para incorporar elementos de la teoría a la reflexión, o para generar reflexión crítica. Respecto del tipo de estructuración ofrecida, refieren proponer como guía la explicitación de la estructura o momentos de la clase, o la estructura de la planificación, o a la desagregación de unos criterios sobre los cuales focalizar la reflexión, como, por ejemplo, dimensiones de la enseñanza (planificación, currículum, implementación, evaluación, o bien, aspectos pedagógicos generales, didácticos, disciplinares, clima de aula), en términos del uso de pautas para la reflexión (p. 225).

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3. Marco Metodológico

3.1 Enfoque del estudio

Dado que la investigación cualitativa describe, comprende e interpreta los fenómenos por medio de los significados y concepciones de un grupo de personas únicas en un contexto o proceso particular (Bisquerra, 2004), la presente investigación responde a una metodología cualitativa, que haciendo uso de información primaria a través de entrevistas y otras técnicas de producción de información, procesa los datos aplicando estrategias de análisis particulares con base a los objetivos propuestos.

Como se menciona anteriormente, se utilizaron fuentes de información primaria, las cuales corresponden a entrevistas semiestructuradas, elaboradas a partir de los objetivos aquí propuestos. Entendiendo que este tipo de metodología parte de la premisa de que el significado y los hechos no son entidades abstractas que se encuentran fuera del sujeto, sino que son construcciones realizadas en interacción que les otorga inteligibilidad.

Particularmente el proceso de análisis será deductivo a priori y la investigación se situará en las y los sujetos. Será de tipo descriptiva- exploratoria (Bisquerra, 2004), por medio del análisis categorización mixta que permitirá cumplir con los objetivos propuestos.

Además, esta investigación se basa en un paradigma interpretativo – comprensivo, ya que intenta develar por medio de procesos interpretativos los significados de los sujetos. Se asume desde la premisa de que la realidad está presente y los investigadores “conocen a un sujeto conocido” respetando sus posturas y su rol político dentro de la sociedad y el mundo social. Situando a la investigación en un proceso de co-construcción con el sujeto que “quiere ser conocido”.

De acuerdo a los objetivos y la naturaleza de la investigación, el tipo de diseño es fenomenológico, ya que uno de los principales propósitos planteados fue el describir los significados de las experiencias que viven las personas pero desde sus propias perspectivas “tratando de descubrir las estructuras y relaciones existentes para darles un significado e interpretarlas” (Gómez, Torregrosa, Muñoz, 2020, p.101).

3.2 Contexto de estudio

Como contexto de estudio se consideró una universidad pública y estatal ubicada en la Región de Ñuble. Cuenta actualmente con 6 facultades en las que se imparten un total de cuarenta carreras profesionales de diversos ámbitos disciplinarios. Dentro de las facultades, se encuentra la Facultad de Educación y Humanidades en la que se imparten ocho carreras de Pedagogías (Pedagogía Educación Parvularia, Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogías en Educación Media), además de Psicología y Trabajo Social.

Se seleccionó esta casa de estudios a partir de los siguientes criterios: i) Estar ubicada en la Región de Ñuble, ii) Pertener al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), iii) Impartir la carrera de Pedagogía en Educación General Básica y iv). Facilidad para poder acceder al campo de estudio.

Particularmente se consideró la carrera de Pedagogía General Básica debido a su importancia a nivel regional en la formación de profesorado. Además esta carrera mantiene un compromiso constante con formar futuros docentes reflexivos y de actitud crítica con dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos que permitan responder a las necesidades de la zona. Esta pedagogía históricamente ha tenido procesos de acreditación duraderos, lo que significa que la institución de educación superior ha logrado cumplir con los estándares que promueve la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

La carrera además, por intervenir en edades tempranas (con sus estudiantes), requiere que los docentes sean capaces de desarrollar procesos reflexivos y así potenciar el crecimiento y desarrollo de los alumnos.

Actualmente los estudiantes de dicha carrera, al cursar la asignatura de práctica profesional, deben asistir a centros de práctica donde, desde la universidad, son guiados por profesores tutores. Estos últimos son quienes realizan un acompañamiento y retroalimentan las prácticas de cada uno de los estudiantes.

Este espacio se configura al interior de la asignatura y se destinan una cierta cantidad de horas para potenciar la reflexión.

3.3 Sujetos del Estudio

La muestra es de tipo intencionada (Izcará, 2014), porque se seleccionó a sujetos de acuerdo con las características predeterminadas y atributos determinados porque se busca conocer los significados que se construyen intersubjetivamente dentro de una realidad y contexto específico. En consecuencia, los resultados no son generalizables.

Los criterios definidos para la inclusión de los y las participantes fueron los siguientes:

- Estudiantes de octavo semestre de Pedagogía en Educación General Básica pertenecientes a la universidad seleccionada.
- Estar desarrollando la práctica profesional durante el año 2021.
- Se deben encontrar realizando prácticas profesionales en escuelas públicas.
- Aceptar participar voluntariamente en el estudio, expresado en la firma de un consentimiento informado.

A partir de los criterios antes señalados, participaron 8 estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, donde 3 de ellos son hombres y 5 de ellos mujeres.

3.4 Técnicas de relevamiento de información

La técnica utilizada para la obtención de información fue la entrevista semiestructurada, la cual tiene por objetivo entender el mundo desde el punto de vista del sujeto y los significados que las personas le atribuyen a un mundo vivido, a través de una conversación. La entrevista a su vez se constituye en un proceso de interacción entre el entrevistador y entrevistado, el cual desde el ámbito investigativo permite obtener respuestas e interpretar las palabras del individuo que está siendo entrevistado (Kvale, 2012). Se empleó esta técnica dada la flexibilidad que admite, porque se esperaba responder con algunas preguntas a priori a los objetivos propuestos, sin embargo, también se esperaba profundizar en categorías o conceptos emergentes, lo que permitió cambiar la secuencia y la forma de las preguntas para profundizar en respuestas específicas que sean de importancia para el sujeto entrevistado (Seidman, 1991). Cabe destacar que las entrevistas se desarrollaron en forma distendida, tuvieron una duración aproximada de 40 minutos y se aseguró que la conversación realmente diera cuenta de lo que el sujeto percibe o siente respecto de una problemática en particular (Kvale, 2012).

3.5 Técnica de análisis de datos

El tipo de análisis fue realizado a través de una categorización mixta, el cual mediante una producción de datos cualitativos se determinaron distintos tipos de categorías que obedecen a un orden deductivo como primer paso, para luego determinar categorías inductivas que surgieron a partir de los relatos.

El primer paso fue darles un formato similar a los documentos a procesar, esto según Bisquerra y Alzina (2004), permite seleccionar, focalizar de mejor manera los archivos que se quieran analizar. Posterior a estos se realizó una reducción de la información con el objetivo de abstraer los datos brutos en unidades de significados denominadas, categorías. Estas son diseñadas en base a criterios de contenidos marcados por la intencionalidad que pueda tener el investigador y los propósitos que persigue. La categorización entonces divide o simplifica el contenido en base a criterios de inclusión temáticos.

La definición de las categorías requirió una búsqueda de ciertos datos y la sistematización de ellos. Según Bisquerra y Alzina (2004), este se puede realizar de acuerdo a distintas lógicas que pueden determinar el procedimiento. Particularmente en este estudio se utilizará la combinación de dos, la inductiva y la deductiva. La primera de estas, conllevará a investigador a sumergirse al documento para identificar temas relevantes que nacen en el proceso de producción y que emergen como

elementos centrales a partir de la producción del dato. La categorización deductiva (ver anexo 1), por su parte es realizada en base a los planteamientos teóricos que están presentes dentro del marco referencial, y sirven para constituir los elementos centrales de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para este apartado lo primero que se hizo fue seleccionar las categorías de estudio, éstas surgieron principalmente por medio de los objetivos, las cuales obedecen y están en concordancia con la literatura consultadas. Estas fueron excluyentes entre sí y se determinó las siguiente reglas para ser consideradas:

- Conceptualizaciones acerca de la reflexión docente: definición operativa, teórico o práctico de que es la reflexión y como para estos estudiantes tiene sentido dicho concepto.
- Estrategias didácticas empleadas por los profesores tutores: son aquellos enfoques de enseñanza que promueven los docentes tutores para favorecer espacios reflexivos en un contexto de formación práctica.
- Valoración de las estrategias empleadas por los docentes tutores: Entendiendo que la valoración se relaciona con la emisión de un juicio de valor del entramado de estrategias didácticas y procesos que potencian o no niveles de reflexión dentro de la formación inicial docente.

Ambas lógicas posibilitan una mejor producción de datos, ya que por un lado evitan que los conceptos teóricos existentes definan de manera ciega el análisis y por otro lado hay un cierto grado de flexibilidad para incorporar categorías emergentes que puedan ser un insumo fundamental para el análisis.

En concordancia con lo anterior y dado los objetivos propuestos en la investigación se trabajó con la condensación de significados, que de acuerdo a los planteamientos de Kvale (2011) implica realizar un resumen de los significados expresados por los y las entrevistadas, pero condensadas en relatos más breves. Esto permitió obtener de una manera más prácticas a que hace alusión cada participante del estudio y se obtuvo de mejor manera las unidades de significados.

Esta pauta individual fue diseñada con el objetivo de determinar unidades de significados más pequeñas. Es decir que por cada entrevista realizada, se llevó a cabo un procesos de análisis individual de cada entrevista. Este paso implicó definir subdimensiones de las categorías, ya que de esa forma era más expedito poder realizar este proceso (ver anexo 2.)

A partir de las pautas de categorización individual se realizó una tabla de categorización horizontal, la cual se hizo con el objetivo de ordenar los relatos en base a la diversidad de relatos vertidos. Es decir se procedió a relevar la heterogeneidad y homogeneidad discursiva, que posibilita el paso para la redacción (ver anexo 3).

El análisis implicó cinco pasos. En primer lugar, se leyó la entrevista, en su totalidad, esto con el objetivo para tener ideas de lo que es el documento en conjunto. A partir de eso la investigadora determinó “unidades de significado” (relatos tal y como son mencionados por las y los sujetos). Luego el investigador determina de manera más sencilla el tema asociado a la unidad de significado, organizada de manera temática. Para continuar se interrogan las “unidades de significado”, y se forman en concordancia con los objetivos específicos para que finalmente los temas no redundantes se entrelacen en una descripción breve.

3.1 Tabla de categorías apriorísticas.

Objetivo	Categorías
Identificar conceptualizaciones construidas por los estudiantes de pedagogía en torno a la reflexión docente.	Conceptualizaciones acerca de la reflexión docente
Caracterizar aquellas estrategias empleadas por los profesores tutores o supervisores que, desde la perspectiva de los estudiantes en práctica profesional, les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica.	Estrategias empleadas por los profesores tutores
Identificar la valoración que le otorgan estudiantes en práctica profesional a las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover espacios reflexivos.	Valoración de las estrategias empleadas por los y las docentes tutores

--	--

3.5.1 Criterios de rigor

- Validación de instrumentos de obtención de información

Luego de la creación del instrumento de producción de datos se procedió a realizar una validación del instrumento con personas expertas, quienes a partir de su experiencia realizaron una valoración (Antúnez, García y Ibáñez Godoy, 2016). Esta selección se realizó teniendo como base los siguientes criterios:

- 1) Docentes de la Universidad con grado de doctor o doctora.
- 2) Expertiz en el área específica de estudio o amplios conocimientos en la metodología utilizada.

A partir de lo anterior se seleccionaron 4 expertos, los cuales fueron contactados por medio de correo electrónico en un periodo acotado de una semana (ver Tabla 3.1)

Tabla 3.2 Antecedentes académicos de los expertos

Grado académico	Años de experiencia	Líneas de investigación
Doctor en Educación	29 años	Formación docente y enseñanza y uso públicos de la historia
Doctora en Investigación Educativa	20 años	Variables psicoeducativas para el aprendizaje
Doctor en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía	20 años	Relación familia-escuela. Ciudadanía y procesos de formación ciudadana en contextos educativos formales.
Doctor en Ciencias Políticas	30 años	Género en contexto educativo e inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia

El proceso de pertinencia de las preguntas del instrumento considero dos tipos de valoraciones, la primera relacionada a la claridad y pertinencia y otra vinculada a una escala de valoración.

La totalidad de preguntas fueron señaladas como pertinentes de acuerdo con el estudio realizado y algunas de ellas tuvieron observaciones con respecto a la claridad

de la pregunta. En cuanto a la valoración de estas, las puntuaciones se pueden observar en la Tabla 3.2.

Tabla 3.3. Resultados validación de preguntas

Pregunta inicial	Puntaje obtenido
1. ¿Cómo comprende usted lo que es la reflexión docente?	18/20
2. ¿Cómo podría vincular sus comprensiones sobre la reflexión docente con el mejoramiento de la práctica pedagógica?	15/20
3. ¿Cómo se promueve la reflexión docente en su formación?	18/20
4. ¿Qué estrategias utilizan los y las profesoras tutoras para promover la reflexión docente?	20/20
5. ¿Cuáles son los espacios donde los tutores o tutoras promueven procesos reflexivos docentes?, ¿y qué características tienen esos espacios?	16/20
6. ¿En qué momentos los tutores incentivan procesos reflexivos?	16/20
7. ¿Cuáles son los recursos que emplean los tutores o tutoras para promover la reflexión y vincular la teoría con la práctica?	15/20
8. ¿Cómo contribuyen las estrategias que ocupan sus profesores tutores para promover la reflexión docente, a través de la vinculación de la teoría con su práctica?	15/20
9. A su juicio, de todas las estrategias y recursos que utilizan los tutores, ¿cuál o cuáles son las que le han permitido vincular su práctica con la teoría y viceversa?	19/20
10. ¿En qué momentos de su ámbito profesional ha tenido que activar procesos de reflexión docente por medio de estas estrategias? ¿Y qué significó para usted ese momento?	17/20

Fuente: elaboración propia a partir de juicio de expertos.

Una vez tabulado las puntuaciones y considerado los comentarios se realizó la modificación de las preguntas para alcanzar mejores grados de claridad.

- Durante la etapa de análisis

Con el objetivo de resguardar la calidad de los datos y la validez de estos, se empleó como procedimiento una triangulación intersujetos, la cuál de acuerdo a los planteamientos de Flick (2014) resulta relevante para investigaciones cualitativas si se quiere asegurar las validez de los datos levantados. Cabe destacar que este tipo de triangulación pretende que los datos se puedan mirar y observar desde distintos ángulos entre sujetos con características o criterios de inclusión similares.

A través de esta se logró identificar una heterogeneidad y homogeneidad de los datos que valida y asegura que el dato producido pueda contar con la confiabilidad esperada de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos. Este proceso se llevó a cabo por medio del orden de datos y se evaluó a lo largo de todo el proceso de análisis de la información. La validación de los datos fue por medio de una triangulación intersujetos, la cual consiste en un proceso constante de revisión de la información emitida por los sujetos que contiene una homogeneidad de la información, que permite asegurar los niveles de confiabilidad y validez requeridos para la presente investigación.

3.6 Aspectos éticos

Según Kvale (2011), la ética se debe tener en cuenta a lo largo de todo el proceso investigativo, debido a que es un tema esencial para la toma de instrumentos para fines cualitativos y establece una serie de puntos que se deben tomar en cuenta. A continuación, se detallan los principales aspectos considerados para la elaboración de esta investigación.

- Consentimiento informado

Se realizará un consentimiento informado con el objetivo de explicar el propósito general de esta investigación y los beneficios de la participación en el estudio. Se les entregará por escrito a las y los entrevistados, abordando temas relacionados a la confidencialidad y quienes tendrán acceso a la entrevista. Además, se les especificará que la investigación será publicada, al igual que algunos fragmentos de las entrevistas realizadas. El consentimiento informado servirá para respaldar a los investigadores como a los participantes, ya que proporcionará términos claros sobre los derechos y deberes de ambas partes.

- Confidencialidad

En este caso todos los datos que requiera analizar el investigador serán utilizados bajo anonimato, protegiendo la identidad de los y las participantes. El objetivo es que la persona entrevistada pueda sentir confianza de expresar sus inquietudes con respecto al tema y poder profundizar a medida que se vayan planteando preguntas durante la aplicación del instrumento.

- Consecuencias

Siempre durante las investigaciones de este tipo se generan consecuencias en los sujetos y sujetas participantes, llevándolos a situaciones éticas que a veces les plantean desafíos personales que pueden significar diversas complejidades. Con el objetivo de evitar las consecuencias negativas y minimizar los riesgos, el instrumento redactado contempla exponer lo menos posible a las personas participantes, intentando que la experiencia de la entrevista pueda ser amena e interesante desde el punto de vista personal y profesional.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4. Resultados

Con el objetivo de buscar los significados construidos por estudiantes de Pedagogía General Básica en relación a la reflexión docente y las estrategias didácticas para desarrollar procesos de reflexión, se presentan los resultados obtenidos a partir de las voces de estudiantes de esta carrera. Los resultados se exponen teniendo en consideración las diferentes concepciones y conceptualizaciones de la reflexión docente, las estrategias docentes que desarrollan sus tutores institucionales para promover la reflexión en ellos y finalmente dar cuenta de la valoración de cada una de estas estrategias.

4.1 Construcción del concepto de reflexión docente

A partir del concepto de reflexión, el estudiantado realiza una definición operativa y teórica de cómo se entiende dentro del espacio de formación práctica. Para esto puntualizan en los objetos de reflexión, los objetivos y la conexión teórico – práctica que se encuentran inmersos en la comprensión que realizan sobre la reflexión.

4.1.1 Conceptualización de la reflexión docente

Para el estudiantado de Pedagogía General Básica, la reflexión docente es conceptualizada como una capacidad humana a través de la cual el profesorado desarrolla procesos de autoanálisis, identificando debilidades y fortalezas que tuvo respecto de su desempeño en el aula. De acuerdo con lo evidenciado en los relatos, esta capacidad se vincula más bien a un proceso autoevaluativo, lo que les permitiría cuestionar su acción docente y tomar conciencia sobre los métodos y estrategias empleadas, particularmente en la ejecución de una clase, con el propósito de mejorar aquella acción que presenta falencias.

“Yo creo que la reflexión docente, es como una mirada que tenemos nosotros mismos, acerca de nuestro accionar. Todo esto nos sirve como para ir mejorando nuestras falencias, identificando nuestras debilidades o fortalezas” (E1).

“Creo que es la forma en la que el docente se cuestiona,[...]Se plantea los métodos y estrategias que utiliza mediante la ejecución de una clase (E3)”

Esta capacidad de autoevaluarse y autocriticarse generalmente de acuerdo a los estudiantes tendría una dimensión más personal e individual, ya que se produce en un espacio contextual en el cual el docente en formación particularmente ejecuta una tarea práctica que no resultó como esperaba y de manera casi inconsciente sometió a evaluación.

“¿Estaré bien? ¿Lo habré hecho bien? ¿Habré entregado el contenido como los niños lo hubiesen querido ver? [...] todo lo que tiene que ver con la

recopilación de experiencias, tanto pedagógicas, como experiencias socioemocionales o personales” (E6).

La instancia de “práctica profesional” se constituye en una experiencia esencial para generar procesos de reflexión sobre el desempeño propio. Los pedagogos en formación identifican fácilmente que este espacio educativo propicia condiciones naturales para desarrollar esta capacidad, ya que se encuentran inmersos en el campo profesional y por lo tanto eso les permite acercarse a la diversidad de situaciones que vive un docente diariamente.

“Porque al final en la práctica es donde tú realmente aprendes, después de los 3 o 4 años casi, de estar estudiando, la práctica es donde aprendes realmente cómo hacer clases” (E1).

“¿Lo estaré haciendo bien? ¿Estarán aprendiéndolo de este modo? Entonces yo creo que en ese escenario, no estaba funcionando como uno lo tenía pensado, entonces ahí es como “oh, quizás esto no les llama tanto la atención, quizás esto debería cambiarlo”, pero claro, sólo un pensamiento reflexivo interno” (E5).

Uno de los aspectos que llama la atención en las comprensiones que posee el profesorado en práctica respecto de la reflexión docente, tiene relación con que las definiciones presentadas se sitúan más bien desde lo que creen que es esta acción, pues se trata de una construcción intuitiva por cuanto dentro de la formación recibida no es un foco temático que se haya abordado intencionalmente desde teóricos y prácticos, lo que puede ser evidenciado en la siguiente cita:

“¿Reflexión docente? No estoy segura, creo que no lo he escuchado, así como tal, pero como lo que se me viene a la mente es como reflexionar y como quizás una autocrítica sobre el trabajo que uno está haciendo como docente” (E4).

Y si bien, se reconoce que no ha sido un tópico incorporado explícitamente como tal, señalan que en el plan de estudio cursaron algunas asignaturas que les permitieron reflexionar. En particular, destacan que sociología y filosofía se conjugaban antecedentes que permitían reflexionar sobre el contexto en el cual se está realizando la labor pedagógica. A su vez, en estas asignaturas se promovían procesos metacognitivos, lo que, a juicio de ellos, se transformó en un aprendizaje que pudieron transferir a la práctica, porque les fue de ayuda para conocer a sus estudiantes, analizar sus decisiones metodológicas y las distintas formas de efectuar las clases con el propósito de hacerlas más atractivas.

“Pero aprendías y con ella aprendimos eso, la metacognición también, que siempre a través de la metacognición tu puedes ir haciendo un análisis de cómo fue tu clase, de si los niños lograban entender, de qué fue lo que más

les complicó, lo que más les gustó, los métodos de enseñanza, si les gusta, no sé, jugar en equipo, trabajar individual y ahí uno va haciendo un análisis de cómo efectuar las clases... Para que logren ser atractivas para ellos” (E3).

“Yo creo que comenzó, bueno, con primer año, en filosofía, el profesor que nos dictó la cátedra. Nos posicionó muy bien frente, [...] en forma personal, muy bien frente al tema del aula escolar y también, bueno, sociología, todo lo que tenga que ver con el estudio de la sociedad la verdad” (E8).

4.1.2 Objetivos y alcances de la reflexión

La reflexión es considerada por lo estudiantes como algo esencial en el ejercicio docente. De acuerdo a sus visiones, esto les permite mejorar sus prácticas, pensar con claridad y despejar dudas con respecto a una acción profesional. Identifican que el principal objetivo de la reflexión es que, a través de ella, las acciones profesionales puedan ser más efectivas y con ello que sus estudiantes pueden aprender y lograr los objetivos propuestos.

“Yo creo que es importante para que el profesorado pueda mejorar las herramientas, las estrategias y por medio de la reflexión, como decía anteriormente, es importante, porque así uno va mejorando y va tratando de ser mejor profesora o profesor” (E6).

Sumado a esto puntualizan que los constantes cuestionamientos que se generan a partir de la reflexión son capaces de producir aprendizajes que pueden ser significativos para ellos y para sus estudiantes, esto debido a que la experiencia se transforma en un escenario de acción profesional, el cual entrega una diversidad de elementos que se requieren mejorar para potenciar la enseñanza.

4.1.2.1 La reflexión como herramienta de articulación teórico- práctica

Para los estudiantes la reflexión es fundamental al momento de articular la teoría y la práctica, ya que es una manera de activar procesos reflexivos e innovar en cuestiones pedagógicas. Los pedagogos en formación durante la etapa práctica se ven en la obligación de estimular la capacidad reflexiva, esto es, pensar y buscar dentro de sus conocimientos algunas teorías implícitas o explícitas que se relacionen con la instancia o problema real el cual están vivenciando.

Dentro de los relatos es posible entender que reconocen que la reflexión permite articular lo pedagógico con lo didáctico y la práctico. De manera más simple se cree que la reflexión de alguna u otra manera posibilita que, al probar distintas estrategias didácticas para lograr aprendizaje dentro de sus alumnos, mejora la enseñanza y permite enfrentarse de mejor forma a esta realidad ambiente que existe dentro del aula.

“Es que yo creo que la reflexión en todo ámbito va a ser importante ¿ya? Ni más, ni menos en cualquier parte del proceso, para articularlo con lo pedagógico, con lo didáctico, con lo práctico y lo teórico, siempre es un punto fundamental es la reflexión, en todo aspecto ¿ya? Entonces partiendo de ahí que es importante cualquier aspecto hablando de cualquier forma... Se aborda, [...] yo creo que autónomamente ¿ya? Aquí nosotros dentro de los informes y proyectos que tenemos que hacer al culminar la práctica” (E7).

Esto a su vez los lleva a situarse en nuevos escenarios y poder probar nuevas estrategias de acuerdo a la constante evaluación de las condiciones que pueden haber dentro del aula, como lo pueden ser las edades de los niños o niñas u otros elementos más personales como lo son los enfoques que generan mayor adhesión para con los estudiantes, tal como se puede ver en la siguiente cita:

“por ejemplo, el tema de los estilos de aprendizajes, el tema de lo que tiene que ver con el conductivismo, y todas esas cosas, por ejemplo, yo personalmente para poder que los niños se apropien de los contenidos, soy un poco, igual un poco antiguo, porque me gusta un poco el conductista, pero de cierta manera que sea más flexible, porque siempre el conductismo te va a dar una respuesta. Y también el tema de los niños, porque si los niños no tienen una madurez suficiente, no puedes trabajar con el tema del humanismo, porque ellos no pueden como, les cuesta mucho más si no tienen la madurez suficiente, puede que se vayan por las ramas” (E6).

4.1.3 Objetos de reflexión

La mayoría de los estudiantes de Pedagogía General Básica reconocen que suelen reflexionar sobre ciertos elementos, más bien el objeto de reflexión se sitúa desde un ámbito técnico, pues se centra en el resultado obtenido al momento de ejecutar la planificación, fundamentalmente cuando éste no está acorde a lo que se esperaba. Esta distancia entre lo planificado en forma prescriptiva y lo evidenciado en la realidad es lo que les permitiría tomar conciencia sobre aquello que deben mejorar para que resulte de acuerdo a lo que se pensaba.

“Hice una planificación para una clase de matemáticas. La planificación estaba perfecta, todo estaba muy bien, pero la clase no resultó como yo esperaba. Entonces yo creo que al aplicar lo que uno sabe y lo que en teoría puede estar muy bien. Uno tiene que darse sí o sí el espacio de decir “sí, ya, esto lo hice bien, esto no resultó o esto no me resultó y tengo que mejorar para que esto resulte” (E1).

Estos objetos de reflexión surgen a partir de cuestionamientos del propio actuar diario, ya que la experiencia es parte viva de un constante interrogatorio inicial para comprender la lógica que se desenvuelve dentro de la sala y cómo se configuran estos momentos. Esto se realiza sobre la base de los estudiantes, pero también entendiendo

que hay un sistema configurado en donde existen los apoderados y los “otros docentes”, quienes a partir del espacio tienden a intervenir de manera indirecta o directa sobre los resultados de la pedagogía que está realizando el docente en formación. Para ellos esto resulta relevante, tanto así que tienden a ejemplificar reflexiones tomando en cuenta dichos elementos.

“Yo creo que debemos reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo fue la motivación de los apoderados, cómo estuvieron los apoderados acercándose [...] Muchas veces me tocó que los niños no se conectaban nada, mi profesora, la profesora jefe del curso se comunicaba con ellos y cero respuesta, entonces para mí es importante el ámbito de mejorar la relación” (E5).

Además de esto, una estudiante identificó el contexto social como un elemento a considerar dentro de los objetos de reflexión, ya que considera que esto era un factor determinante para poder lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Particularmente se refirió a que el lugar donde intervienen determina su forma de enseñar y los lleva a escenarios particulares que requieren la adaptabilidad de estrategias didácticas,

Primero que todo, el contexto escolar en que nos vamos a encontrar, porque no siempre vamos a estar trabajando dentro de un mismo establecimiento y son muchas realidades, [...] sobre todo en el sector donde se encuentra el establecimiento, porque la vulnerabilidad parte primero por la casa, después los sectores. Creo que primero tenemos que posicionarnos en la realidad de nuestro estudiante primero (...) nosotros estamos frente al establecimiento todo el día, entonces primero tenemos que centrarnos en el establecimiento, en el sector y ya en los estudiantes para poder ver con qué trabajamos o desarrollamos nuestras clases” (E8).

Es importante señalar entonces, que la estudiante a partir de sus cuestionamientos, releva elementos como la vulnerabilidad, sector donde está el establecimiento y la realidad social que viven diariamente sus estudiantes. Denotando claramente que el profesor mantiene un rol importante y que este se posiciona en un escenario para poder contribuir y generar procesos en sus estudiantes, entendiendo que las aulas son espacios y contextos inciertos.

Si bien, los estudiantes identificaron en mayor medida objetos de reflexión externos, un grupo de pedagogos en formación señaló que también el reflexionar de forma profesional los llevo a cuestionarse o evaluar su propio proceso, en relación a elementos como lo es la vocación y la motivación. Esto estaría mediado por las emociones y forma de entender la enseñanza. Los estudiantes de pedagogía reconocen y verbalizan que la docencia es una tarea compleja, en la cual debe existir una vocación real de constante reflexión, que sensibilice y a la vez no olvide el propósito de contribuir a formar niños, niñas y adolescentes.

“espacios de reflexión claramente, en donde, no sé, se pueda hacer una dinámica y decir “ya, mira, yo estoy en este curso y ahora mismo pienso que, no sé, si es mi vocación, sí es lo que quiero hacer toda la vida” (E1).

Los estudiantes señalan que constantemente están reflexionando sobre esto, más aún cuando se encuentran en las prácticas profesionales, donde son enviados al campo y deben aplicar la teoría y ver realmente si es lo que desean realizar. Al respecto argumentan que la visión de ellos mismos es un factor determinante para evaluar procesos.

“ [...] me cuestiono bastante el por qué quise estudiar pedagogía y si en algún momento pierdo la paciencia, que puede pasarte, o sea, trabajo con muchos niños, las relaciones interpersonales son muy difíciles... Siempre me lo cuestiono y la idea es hacer bien el trabajo, o sea, si no, no estemos haciendo ese trabajo y pongámonos hacer otras cosas” (E3).

4.2 La formación práctica en reflexión

La mayoría de los y las estudiantes de la carrera de pedagogía en Educación Básica reconoce que los docentes que intervienen en su formación y las estrategias didácticas que ocupan para enseñar, son esenciales para adquirir el aprendizaje sobre la enseñanza. Dentro de éstas se evidencia el empleo de estrategias individuales y colectivas.. Particularmente estas posibilitan un mejor aprendizaje y facilitan procesos reflexivos que resultan ser imprescindibles al momento de ejercer la docencia. Es por eso que a partir de la experiencia reconocen algunas herramientas y estrategias didácticas que se dan en un contexto de formación práctica desde la figura del tutor o tutora.

4.2.1 Estrategias pedagógicas individuales directivas

Los estudiantes identifican ciertas estrategias que ocupan sus tutores para llevar a cabo procesos de reflexión. A juicio de ellos estas resultan ser útiles para momentos en donde se deben enfrentar a problemas o situaciones inesperadas de las cuales deben hacer frente dentro de las salas de clases.

Una de las principales estrategias didácticas que identificaron se relacionaba con la interacción verbal o conversación que se daba dentro de tutorías individuales, por medio de un discurso de preguntas organizadas respecto de situaciones problemáticas que fueran identificadas por el estudiante. A partir de esto, los tutores y tutoras promovían o creaban espacios reflexivos y hacían que los docentes en formación activaran procesos de auto cuestionamiento.

El rol del tutor en esta estrategia pedagógica era protagónico, ya que a diferencia de lo que podría ser una enseñanza emancipadora, aquí el tutor o tutora

transmite los saberes prácticos que logró adquirir a lo largo de su experiencia profesional, a objeto de que el docente en formación pueda mejorar su desempeño. Esta acción tutorial, de carácter individual, conlleva a que dentro de la interacción directa que se genera entre ambos actores, tenga validez la retroalimentación otorgada, pues esta se sitúa desde orientaciones concretas o la entrega de ciertos tips para resolver ciertas situaciones del aula. Por lo que la reflexión suele estar orientada hacia problemas recurrentes que están en un nivel más visible, como lo son los desafíos que estuvieron presentes durante la realización de una clase, como tratar la diversidad de estudiantes en el aula y el propio establecimiento y las condiciones que brinda para ejercer la docencia.

“la profesora me ayudó mucho, siempre, de hecho ella me recomendó eso, pedir mayor observación dentro del aula [...] tenía una actitud destructiva, agresiva y destructiva, entonces ella me fue ayudando mucho en eso. Había varios casos con necesidades educativas especiales, entonces ella te hacía analizar, te hacía cuestionarte si estaba bien” (E5).

“(...)te faltó dar un poco más de hincapié al inicio, cuando uno trata de, no sé, retroalimentar que los niños se acuerden de lo que trabajaron la clase anterior, entonces son como ideas o tips” (E2).

El estudiante por su lado reconoce que la retroalimentación o dirección de las acciones profesionales son una forma del tutor por promover la reflexión, en donde ellos como alumnos tienen un rol un tanto pasivo y consideran someter a prueba las indicaciones del tutor.

“Contribuye directamente a la retroalimentación que se puede hacer, porque eso que se conversaba, siempre como que las profes, todas, las 3 que tuve de tutoras y guías, me entregaban como consejos o tips o herramientas para mi mejorar en lo que estaba fallando” (E1).

“O me... Me reforzaban positivamente lo que estaba bien... Entonces servía para eso, para mejorar lo que estaba haciendo durante el proceso” (E2).

Este espacio retroalimentativo tenía la característica de ser intencionado en espacios individuales, es decir se realiza cara a cara y manera personalizada, ya que eso a juicio de los estudiantes generaba lazos de confianza más directos con el tutor y había una armonía entre ellos. Para el estudiante era fundamental mantener una contención emocional con su tutor, esto le daba confianza y potenciaba una vinculación más estrecha entre ambos.

“Y obviamente que están los espacios reflexivos, porque estos son los que ellos logran liderar, ahora bien, también va relacionado qué tanto tú te vincules con este tutor, qué tanto te entrega la confianza este tutor. Poder abordar estos espacios reflexivos, porque si tú no tienes un buen, una buena vinculación con ellos, aunque él quisiera abordar estos

espacios reflexivos, si tú te sientes insegura o no confías en el tutor, que suele suceder, no van a haber estos espacios” (E7).

4.2.3 Estrategias pedagógicas grupales directivas

El estudiantado identifica que también existen instancias donde los profesores tutores promueven estrategias de reflexión, sobre el análisis de las situaciones prácticas de las cuales tienen que vivir. A partir de ello el tutor enriquece su clase y se produce un involucramiento de la experiencia por parte de sus pares, es decir, se promueve espacios en donde la reflexión se produce de manera conjunta. Estas instancias según los estudiantes se transforman en una posibilidad para que ellos no solo reflexionen, sino que también puedan desarrollar un aprendizaje que les permitan vivir situaciones que experimentó otro compañero y compartir saberes pedagógicos emanados por medio del ejercicio práctico.

“Era grupal, era grupal, por ejemplo, la de especialidad siempre se pregunta qué tal la semana y uno por uno iba hablando sobre su reflexión y, ahí después hablábamos los puntos, si tenían como qué se había hablado en la reunión, cómo íbamos en... La profesora siempre hacía una reflexión de que íbamos mejorando cada semana...(E4)”

Este involucramiento es un proceso en donde el estudiante realiza la exposición de una acción profesional y son los mismos estudiantes (pares o compañeros de práctica) quienes, a partir del contexto de práctica, comparan o realizan comentarios en base a su experiencia de lo que experimentó su compañero de tutoría.

“qué opinas? Ver desde otra perspectiva, a ver también, eso ayuda mucho a uno a ser autocrítico. El recibir una crítica de otra persona ayuda, y también esa reflexión se va haciendo igual, (...) lo que el tutor te logra entregar, la reflexión se va haciendo también autónomamente en nuestro mismo grupo, porque si tú cuentas tus experiencias como profesional y yo y otra compañera, se va nutriendo y se va reflexionando en base a lo vivido de cada uno y entonces el tutor pasa a ser como un mero participante más” (E4).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo a las definiciones creadas por lo estudiantes la reflexión entre pares suele ser una forma de promover los espacios reflexivos por parte del tutor, quien a su vez es identificado como un parte más que suele estar inmerso en el proceso reflexivo. Esto se da principalmente debido al carácter de las tutorías y su significado, ya que el docente tutor es concebido desde una relación horizontal por su constante involucramiento en el “campo” del quehacer.

El rol del tutor en este espacio, es de horizontalidad, donde tanto el estudiante como los demás practicantes y el tutor pueden emitir apreciaciones sobre el trabajo que está realizando el tutorado, desde una mirada constructiva. Aquí al tutor no se le

ve como un formador institucionalizado, sino que se le como un docente que al igual que ellos se encuentra en el campo profesional, y eso de cierta forma les legitima para que sus apreciaciones, juicios o comentarios sean tomados en consideración de mejor manera.

“El recibir una crítica de otra persona ayuda a que... Bueno, también no es lo que dices, si no cómo lo dices, no te va a decir está malo, es decir “sabes que, podrías cambiar esto, porque encuentro que, a lo mejor, está muy elevado, a lo mejor, el contenido lo estás pasando en pocas clases” (E4).

Según los estudiantes que para que esto se dé, se debe comprender que los espacios de las tutorías de práctica ocurren en un espacio contextual donde cada uno de los docentes en formación está experimentando procesos formativos similares, por lo cual esto debería genera un espacio de generosidad y propicio para plantear críticas constructivas que sean bien atendidas por los demás estudiantes.

4.2.4. Estrategias pedagógicas individuales constructivistas

Además de las estrategias directivas de los docentes tutores, los estudiantes identifican que sus tutores también trabajan con estrategias didácticas más emancipadoras y que otorgan cierta libertad al estudiante para que la reflexión sea racionalizada y pensada por él mismo. Particularmente esto se lleva a cabo por medio de la interacción verbal, sumando recursos como preguntas concretas que invitan a que el estudiante pueda reflexionar.

“Podrías hacerla de mejor manera?”, para que la entendiera, no sé, Elvis que era un niño que tenía dificultades de aprendizaje, Elvis o no sé, el curso en general. Había varios casos con necesidades educativas especiales, entonces ella te hacía analizar, te hacía cuestionarte si estaba bien” (E3).

“Las reuniones semanales que teníamos, también se nos preguntaba uno por uno a todos los alumnos que estuvieran a su cargo, como “ya, cómo lo hiciste esta semana, qué pasó, cómo crees que pudieses haberlo hecho para que esto mejorara” (E4).

Las preguntas, como se observa en los relatos, están orientadas para que el estudiante pueda tener un abordaje más integral de las situaciones vividas. Los tutores con las preguntas no solo cuestionan de manera formativa el trabajo práctico realizado, sino que también intentan que haya un interrogatorio interno para incluir más elementos, es decir, potenciar que el estudiante no solo reflexione acerca de lo ve, sino que también pueda elaborar categorías que le permitan profundizar y encontrar respuestas a sus problemas de la práctica considerando el contexto, por ejemplo:

“generalmente nos pregunta que cómo estaban las condiciones en la escuela, que qué tal es la organización, algún conflicto, no sé, si es que hay alguna situación con algún estudiante (E6)

Al plantear preguntas, también tutor toma cierta distancia, ya que no se compromete con un juicio de valor, solo está tratando de entender cuáles son los elementos considerados por los estudiantes, motivos de por que actuó de una manera particular y reconocer desde donde se posiciona el docente en formación. El rol protagónico entonces, es del docente en formación.

El tutor bajo esta perspectiva realiza un proceso de reflexión guiado. Aquí el tutor asume un rol menos protagónico y por lo tanto es el estudiante quien toma el protagonismo de la situación. El docente a cargo de la tutoría evita emitir juicios de valor y realiza preguntas para que sea el estudiante quien se vaya armando y activando saberes y experiencia que posibilite un mayor abordaje de las situaciones. Por lo que la acción tutorial es orientada por el tutor, pero se centra en el estudiante, quien inicia con apropiación de actitud reflexiva sobre sus aciertos y sus debilidades.

4.2.5 Dispositivos para promover la reflexión

Las estrategias pedagógicas utilizadas por los tutores están acompañadas de dispositivos o recursos que utilizan los tutores para fomentar la reflexión en el estudiantado. Estos resultan ser el uso de la escritura o narrativa y videos que permiten reflexionar sobre el material audiovisual.

4.2.5.1 El uso de bitácoras como facilitador de reflexión

Un dispositivo que ocupan los tutores para promover procesos reflexivos se relaciona con la escritura. La narrativa cobra vital importancia para permitir un aprendizaje y dar cuenta de la realidad educativa. Al respecto, se destaca la bitácora dentro de los dispositivos empleados por los y las tutoras para promover la reflexión docente corresponde a la bitácora, no obstante, de acuerdo con lo señalado por los y las practicantes, esta herramienta más bien respondía a un registro descriptivo sobre lo desarrollado semanalmente en el escenario de práctica, cuyo sentido tenía relación con el cumplimiento de una exigencia establecida dentro de una plataforma de práctica, es decir, como un recurso de rendición de cuentas que sirve como mecanismo de control por parte del tutor o tutora.

“Eh... Sí, claro, existían bitácoras que teníamos que rellenar semana a semana, pero no era como netamente para reflexionar, era solamente para rendir cuenta de lo que uno hacía dentro del establecimiento” (E4).

“Sí, nosotros entregamos una bitácora... Bueno, por sistema de prácticas teníamos que realizar una bitácora semanalmente” (E5).

“Las plataformas que nosotros utilizamos para realizar nuestras prácticas, nos piden bitácora, de clase a clase, todo lo que realizamos durante la semana” (E1).

A pesar de sus múltiples beneficios para realizar reflexión docente, los estudiantes desde sus perspectivas, señalan que este dispositivo resulta ser poco útil, ya que lo entienden como una forma de dar cuenta de lo trabajado y reflexionar muy poco sobre lo que se realiza. Sumado a esto, la bitácora es percibida como un dispositivo de evaluación que institucionalmente resulta relevante para que el tutor pueda ejercer un control y evaluar el proceso del estudiantado que se encuentra inmerso en la práctica profesional.

4.2.5.2. Uso de material audiovisual para crear espacios reflexivos

Otro de los recursos utilizados por los tutores, son los videos, que de acuerdo a los relatos de los estudiantes, estas son utilizadas por los tutores para mostrar experiencias ficticias de las cuales deben emitir juicios de los actores y evaluar como ellos y ellas actuarían en situaciones similares.

“Videos... Que aborda las emociones, pero videos más allá de lo típico, lo común que uno viene viendo de la universidad, estos videos de motivación no, videos mucho más potentes, que son videos que a la larga te logran... Reconectar con el tema de la docencia y aparte te sirven un montón en tu práctica, en reuniones de apoderados, por ejemplo [...]” (E7).

“o sea, de repente si teníamos que pasar toda una clase pensando en algo que por muy minúsculo que sea, que uno lo vea es como súper grande nos decía “yo actué de esta forma, pero ¿cómo hubiesen actuado ustedes?”, nos posicionaba y nos daba también el espacio para poder decir si, no sé, sin decirnos que estábamos equivocados, sino que, de buscar alguna solución” (E8).

A través de esta estrategia los estudiantes pudieron reconectar su docencia con sus motivaciones que hicieron sentido a cada uno de los estudiantes. Al parecer la reflexión estaría Particularmente con el sentido de ser docente y la motivación por desarrollar la pedagogía con quienes intervienen dentro del proceso educativo

4.3 Valoraciones de las estrategias didácticas con que se promueve la reflexión

El profesorado en formación mantiene una mirada positiva respecto a la contribución y retroalimentación que tienen estas estrategias, sin embargo, puntualizan que al momento de hacer una valoración de estas hay varios elementos

que se entrecruzan, algunos de ellos se relacionan con la institucionalidad, el contexto actual y la emocionalidad como parte del proceso formativo al cual están enfrentados.

4.3.1. Valoración de las estrategias directivas

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes, por un lado, las estrategias directivas y de retroalimentación son valoradas positivamente, entienden que esta les hace crecer como futuros pedagogos ya que los lleva a reafirmar sus aprendizajes y a cuestionar otros.

“O sea, beneficia mucho y eso se ve también al finalizar la práctica, cuando ya los profesores te dicen “muy bien, trabajaste bien”, no sé, se refleja en la nota también, que te coloca la tutora, los profesores” (E2).

“Siempre decía, no sé, “me ha sorprendido el avance que han tenido, al principio era más o menos las clasificaciones y después fueron mejorando” (E4).

Cabe destacar que esta valoración positiva también está vinculada con la evaluación y calificación que obtiene el o la estudiante, destacándose el refuerzo positivo proporcionado por el tutor o tutora como el indicativo de mejoramiento en el desempeño.

4.3.2. Valoración de estrategias constructivistas

Estas estrategias, a diferencia de las que son directivas, se entienden como necesarias y fundamentales para el proceso práctico. Sin embargo, para los estudiantes estas no adquieren tanta relevancia directamente, ya que, según ellos, estas estrategias no cumplen el rol significativo que deberían tener

Las bitácoras de aprendizaje son vista solo como un dispositivo que se utiliza con fines evaluativos por lo que no serán trascendentales, a eso se suma que al contar con tiempos limitados reconocen que esto dificulta llevar a cabo procesos de reflexión. Reconocen que este es un elemento al cual se ven obligados a trabajar y solo tienen un fin descriptivo sin reflexión.

Las preguntas son entendidas como una manera de entregar nuevos elementos a la reflexión, pero no es entendida como un recurso que puede promover este proceso.

4.3.3. La figura del tutor como un actor importante

El tutor dentro de este espacio es visto como un docente que está inmerso en el espacio del aula, por lo que las estrategias que aplican para promover espacios reflexivos están legitimadas por los estudiantes. Los docentes tutores a juicio de los estudiantes, poseen las experiencias de haber pasado por situaciones prácticas que les hacen parecerse a ellos, por lo que su figura es una suerte de espejo, donde ellos mismos se ven reflejados. Además de ser un profesional que está ejerciendo la docencia dentro del aula, el tutor también se ve como un maestro horizontal, que si bien califica, esto quedaría en un segundo plano, ya que su presencia asegura un procesos menos directivo.

“O sea, han contribuido de manera positiva, porque... Ellos están para ayudarnos, para hacernos seguimiento, entonces... O sea, beneficia mucho y eso se ve también al finalizar la práctica, cuando ya los profesores te dicen “muy bien, trabajaste bien”, no sé, se refleja en la nota también, que te coloca la tutora, los profesores. (E2)

Los estudiantes manifiestan que las retroalimentaciones positivas son mayormente valoradas, es decir son las estrategias más tradicionales de la enseñanza, ya que eso les permite continuar desarrollando procesos de reflexión que signifiquen un mejor abordaje de las situaciones problemáticas que pueden ocurrir al interior de las salas de clases.

“nos guía y nos hace preguntas guiadas para que uno pueda ir reflexionando. Entonces por lo mismo, si algún otro compañero no tiene un profesor, un tutor que lo guíe, a lo mejor, nunca va hacer esa reflexión, entonces por lo mismo es bueno que todos los profesores hagan reflexionar a sus estudiantes y por lo mismo, yo igual estoy muy agradecida de la tutora que me tocó, porque me hizo reflexionar siempre, en todas las semanas, todas las reuniones (E4)”

La premisa es que son los tutores quienes promueven la reflexión y hay una cierta exclusividad por parte de ellos, ya que las demás asignaturas son solo pinceladas de lo que es la formación reflexiva.

4.3.2. El contexto actual como determinante en la valoración

El contexto actual es de suma relevancia para los estudiantes, esto principalmente porque la valoración de las metodologías ocupadas por los profesores, es reconocida positivamente por el estudiantado, dado los sucesos del último año. La pandemia y crisis sanitaria actual, trajo consigo que las relaciones se vieran mediadas por objetos tecnológicos lo que dificultaba más este tipo de formación, aun así los

estudiantes reconocen que los docentes tutores fueron primordiales para que ellos pudieran adaptar sus prácticas a contextos telemáticos.

Al respecto los estudiantes son críticos y manifiestan que a pesar de que se realice un balance positivo, aseguran que los tiempos para reflexionar, hoy en día son muy escasos, desde sus perspectivas esto se debió potenciar a lo largo de toda la carrera y no solo en la formación práctica que han tenido. Además, esto era aún más importante dado que socialmente en el país, en los últimos años se han producido transformaciones sociales que han traído consigo un cambio de mentalidad.

“si tú me preguntas probablemente sea porque tuvimos clases online, nos vimos afectados por la pandemia, por el estallido social y los típicos paros de la Universidad ¿cierto? Pero yo siento que faltó... Faltó por parte de la universidad enseñar estos procesos” (E3).

4.3.3. La motivación

Otro de los elementos reconocidos por lo estudiantes, el cual se comporta como un factor determinante, es la motivación. Para ellos el ser docente y aprender a reflexionar resulta ser esencial, ya que esto les permite mejorar sus prácticas y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, pero también tiene que ver con el ámbito emocional. Apelan directamente que la emoción también es parte del proceso y contribuye de manera significativa a potenciar espacios de autoconocimiento y cuestionamiento de la acción profesional.

“Creo que más que por el profesor... Es por los niños y niñas, o sea, tú no puedes estar haciendo una clase sólo por darla, sólo por... Por tu bien profesional y si no le dejamos el puesto al otro... A modo personal, me cuestiono siempre cuando estoy haciendo”(E3).

A pesar de que valoran significativamente las estrategias usadas los estudiantes aluden a una invisibilización del concepto de reflexión en el currículum. Señalan que la reflexión no se intenciona como se debería producto de la importancia que tienen otros elementos por sobre estos procesos de auto cuestionamiento. Advierten que para poder mejorar su formación y desenvolverse en el espacio de mejor forma es necesario considerar la reflexión.

Aluden directamente que los tiempos son un factor en contra, muchas veces las tutorías son escuetas y se enfocan principalmente en comentar lo que se hizo, pero no se abre un espacio simbólico para generar procesos reflexivos que a juicio de ellos son necesarios. Reconocen que hoy les faltan herramientas para reflexionar de forma más intensiva e identificar más elementos que les permitan articular de manera dialéctica su práctica con los elementos teórico.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión de resultados

A partir del estudio realizado se encontró que los estudiantes conceptualizan la reflexión a partir del concepto de autoevaluación y autocrítica. Este hallazgo coincide con lo que plantea Dewey (1933) quien define a la reflexión docente como un espacio en el cual cada docente debe examinar su quehacer, criticando sus prácticas que orientan la enseñanza. Esto podría demostrar que dentro de la institución, a pesar de la polisemia del concepto, se trabaja de manera consensuada para que los estudiantes puedan concebir la reflexión en base a estos conceptos (Nocetti, 2016).

Las nociones de reflexión docente se construyen principalmente en un espacio final, es decir es un proceso analítico que se da una vez cuando culmina una acción profesional, de acuerdo a los relatos de los estudiantes. Ellos y ellas manifiestan que es necesario, para mejorar la próxima vez que se vean enfrentados a una situación similar. Lo cual, está directamente relacionado con lo que menciona Schön (1987) acerca de la reflexión que está contenida en la acción, según el autor ésta sería una forma de analizar y problematizar una situación específica, elaborar una estrategia y finalmente evaluarla para ver qué tan efectiva pudo ser.

Se podría pensar sin embargo, que esta definición conceptual y operativa podría estar relacionada a un modelo de formación técnico e instrumental, el cuál obedece y transita por miradas evaluativas, a lo que se debe hacer y no lo que se puede crear a partir del hacer. La autoevaluación tiene implícitamente un tanto de una valoración, la cual tiende a estar asociada una forma de ver la efectividad de las estrategias de acuerdo a estándares institucionales. Y no es que este hallazgo sea nuevo, diversas investigaciones concluyen que las definiciones y la forma de ver la reflexión sigue enmarcado en un discurso institucional más que en algo que se refleje en los contextos (Ruffinelli, 2017).

A pesar de que son capaces de conceptualizar la reflexión, la mayoría de ellos y ellas comprende este concepto de manera intuitiva, pues no son capaces de expresar definiciones fundamentadas a través del uso de teorías. Esto podría reflejar que aunque la reflexión se encuentre declarada dentro de los objetivos que tiene la carrera para formar estudiantes con este enfoque, aún no es capaz de intencionar estos procesos de manera más exhaustiva dentro de la formación teórica. Esto es argumentado por Beauchamp (2015) citado en Nocetti (2016) quien señala que dentro de la formación docente, hoy si bien existe una preocupación de las instituciones formativas por integrar la reflexión, aún sigue siendo un tema relevado, por la primacía, por ejemplo, de la teoría y el ámbito disciplinar. Además esta misma autora, fundamenta esta postura señalando directamente que la noción de reflexión se constituye en un problema al momento de enseñarla dado su complejidad.

El proceso reflexivo mencionado, por los estudiantes anteriormente es lo que Schön (1987) denomina reflexión en la acción, la cual se activa en el mismo momento que se produce un cambio dentro del quehacer. De acuerdo con Jaeger (2013) Schön

rescata que el practicante tome en consideración la acción para luego mejorar cuando se vea enfrentado a situaciones similares. El mismo autor refiere sin embargo, que se debe tener cuidado con este tipo de reflexión dado que el docente puede convertirse en un historiador o revisionista que revive sus prácticas, reestructurando experiencias pasadas para traerlas al presente, imposibilitando así la innovación o determinando sus estrategias a través de un contexto.

Esto tendría directa relación con el objetivo que persigue la reflexión, pues de acuerdo a ellos, la reflexión produce como resultado que los (sus) estudiantes puedan aprender y lograr objetivos propuestos en base a los resultados esperados, sin abordar lo que podría ser el proceso o los fundamentos que sustentan sus decisiones que resultan ser esenciales para avanzar en niveles reflexivos que permitan nuevas opciones.

Existen asignaturas teóricas que les permiten articular comprender el concepto, las cuales estarían relacionadas con el ámbito pedagógico didáctico, lo cual tiene sentido si se considera que son las asignaturas generales las que deben entregar e intencionar lineamientos para que los estudiantes pueda comprender como se originan estos procesos, según Loubet (2018) sociología, es una de las bases importantes para que los profesionales puedan alcanzar niveles más profundos de reflexión y así tener un espectro más amplio de lo que es necesario cambiar o potenciar. La experiencia docente conjugada con el análisis profundo y comprensión de las aportaciones de las teorías de la sociología de la educación contribuye a integrar mayor cantidad de elementos para generar procesos.

Si bien es cierto, los estudiantes reconocieron que la reflexión es un concepto construido desde sus intuiciones, también señalan que es una herramienta de articulación teórico-práctica, pues a través de la reflexión pueden cambiar enfoques o paradigmas de enseñanzas que les permiten trabajar con otras estrategias. Y esto se puede observar, dado que algunos si fueron capaces de fundamentar sus decisiones pedagógicas, dando a entender que la teoría con la práctica son capaces de comprenderse de manera articulada y llevarlo a la acción. Este elemento resulta ser relevante puesto que si bien los estudiantes son capaces de comprender que la reflexión desde un carácter técnico, la ejecución y puesta en marcha de esta reflexión si les permite articular la teoría con la práctica, lo que estaría relacionado a un nivel más alto de la reflexión.

En lo que respecta a los objetos de reflexión, de acuerdo con Beauchamp (2006), corresponde a sobre lo que está reflexionando el estudiante de pedagogía y qué elementos cree que es importante analizar. De acuerdo a los relatos y la clasificación de este último autor se pueden encontrar dos niveles, uno más externo asociado al trabajo técnico realizado dentro del aula y relacionado con apoderados y profesores, y uno interno, asociado a las preocupaciones e interés propio.

Es posible identificar en el ámbito externo dos grandes grupos de acuerdo al objeto de reflexión. Los estudiantes de pedagogía básica reconocen que suelen reflexionar en mayor medida sobre la base de dimensiones de la enseñanza (Ruffinelli, 2017) tales como lo son la planificación, currículum, implementación o evaluación de estrategias pedagógicas. Lo cuál podría identificarse como un nivel más visible de reflexión profesional orientado principalmente acciones concretas, lo que, según Nocetti (2019) podría ser explicado dado que hoy la formación se encuentra orientada a responder de manera inmediata a cuestiones prácticas por sobre elementos internos. Además, Berliner (1986) citado en Ruffinelli (2017) precisa que la investigación señala que los profesores que están en formación tienden a reflexionar sobre la base de lo ven, en mayor medida.

Pero a pesar de identificar estos elementos, en su mayoría, algunos y algunas participantes mencionaron el contexto social de sus estudiantes como importante de considerar, lo que está en la línea de lo planteado por Beauchamp (2015), quien señala que los contextos educativos hoy deben ser un espacio de reflexión, al igual que las dinámicas que ocurren al interior de los establecimientos educacionales. Esto a largo plazo puede ser una estrategia que permita que los profesores puedan idear y realizar reflexiones más profundas acerca de su quehacer dentro del aula.

Los estudiantes de pedagogía al reflexionar sobre el contexto de desempeño asumen que hay factores sociales que son necesarios de considerar para ejercer la labor docente (Blandón, 2013). Esto adquiere importancia porque siempre el docente debe ajustarse a los escenarios contextuales (Schön, 1992) y asumir que el profesor en formación que reflexiona sobre esto está intentando contribuir a genera una sociedad más justa, igualando la balanza de la educación (Day, 2005).

Si bien, la conceptualización otorgada por los estudiantes a la reflexión se enmarca dentro de un nivel técnico, en la generalidad sus niveles de reflexión, según Larrivee (2008) transitarían por dos tipos, uno más superficial asociado a la centralidad que tienen los métodos o los resultados obtenidos en cuanto a una metodología particular aplicada, y otro relacionado a un nivel de reflexión pedagógica, en el cual los estudiantes tratan de acercarse, ya que algunos si son capaces de demostrar con enfoques teóricos el cambio de sus metodologías o fundamentar su actuar. Cabe destacar que Larrivee (2008) señala que este modelo no es jerárquico, pero si requiere que el docente se mueva por los distintos niveles de reflexión, que vaya requiriendo la situación de reflexión. De acuerdo a los relatos habría un acercamiento a la reflexión pedagógica, sin embargo no es imposible identificar una reflexión crítica, en donde los docentes en formación pudiesen caracterizar la condición y rol, político y social que poseen al interior del aula.

A partir de esto entonces primaría una enfoque de la reflexión como una forma para la resolución de problemas y de autodesarrollo, ya que según los estudiantes la reflexión es movilizadada por una acción concreta que genera un problema. También se puede decir que podría ser identificada por algunos como una práctica social, ya que

estudiantes identificaron que la reflexión se lleva a cabo dentro de un contexto que interviene un escenario complejo que moviliza generar procesos reflexivos. Birmingham, De La Cruz y Lewin (1993) también consideran que este enfoque permite identificar la estrecha relación que tiene la reflexión con los elementos que conforman el contexto como lo son los profesores, estudiantes y entorno. Además de entender que la reflexión tiene una dimensión social, ya sea la interacción entre el persona que refleja y otros, o la situación de la persona que refleja dentro de un más amplio contexto (Beauchamp, 2015).

Tal y como menciona la literatura (Galindo & Yaya, 2013; Perrenoud, 2008), la reflexión no se enseña por si misma, por lo que no es un proceso de aprendizaje automático, sino que debe ser intencionado implicando un distanciamiento de la práctica. Esto, particularmente para que realmente esta puede ser expuesta y analizada fuera del espacio de trabajo. Perrenoud (2008) señala al respecto que para poder favorecer la creación de espacios reflexivos dentro de espacios formativos prácticos es necesario deconstruirlas y reconstruirlas con el objetivo de avanzar en planes de acción y aplicar estrategias didácticas para que los y las estudiantes puedan comprender con mayor facilidad lo que significa analizar su propio quehacer.

Siguiendo lo anterior, en lo que respecta a estrategias pedagógicas en ocupadas por tutores, según los señalado por los y las participantes, por un lado, son de carácter directivas, en las cuales se presenta un rol pasivo del estudiante que coincide con el rol retroalimentativo del tutor. De acuerdo con Ruffinelli (2020) este enfoque obedece a la mirada tradicional e histórico de la enseñanza. Estas estrategias son necesarias, ya que proporcionan un andamiaje más directo que puede ser igual de efectivo que algunas estrategias constructivistas, aunque según Jaeger (2013) no hay suficiente evidencia para afirmar que esto ocurra en la totalidad de los casos. Esto resulta relevante entonces si se considera que el espacio profesional es diverso y desafiante, lo que le permite enfrentarse al fracaso de sus actividades didácticas y ello posibilita una reflexión más continua que asegure un aprendizaje (Nocetti y Medina, 2018).

La estrategia directiva tiene suma importancia, ya que gracias al tutor , el estudiante lleva a cabo una tarea que no habría podido resolver por sí solo (Castellà & Aliagas, 2016) o en su defecto hubiese costado más poder realizar una análisis más acabado de la situación que le toca experimentar. Dentro de las formas de promover una reflexión más directa está la sugerencia o retroalimentación lo cual está relacionado con poder realizar de mejora manera una acción profesional (Ruffinelli, et al. 2020). Sin embargo algunos resultados preliminares de algunos dispositivos (directivos) usados para esta parte del proceso.

Cuando solo se trata de hacer una reflexión por medio de la descripción de la experiencia, hay una mayor dificultad para que el estudiante pueda articular la teoría con la práctica, ya que de acuerdo a Guerra (2009) estarían envueltos en lo que es la experiencia, mas no en elementos propios de la racionalización como lo son las creencias o visiones particulares.

Se espera por tanto que a través de estas estrategias el docente en formación pueda alcanzar más bien, niveles técnicos de reflexión, orientado a ceder protagonismo a la figura del tutor, evidenciando el carácter racional técnico que trabajan los planes formativos. Pero cabe destacar que esto mezclado con estrategias constructivistas y productoras de conocimiento, permitiría de igual forma alcanzar niveles de reflexión críticos (Guerra, 2009).

La estrategia de aplicar el trabajo entre pares se visualiza como una oportunidad para que los estudiantes puedan compartir experiencias similares que les permiten ver nuevos elementos. Esto pasaría porque hay un elemento de solidaridad y de identificarse con lo que le sucede al otro, que entregaría armonía con el proceso formativo (Cole, 2013; López, 2016). Al crear condiciones de socialización, estas influyen directamente en lo que es la autorregulación del aprendizaje (Martínez Fernández, 2002). El constante trabajo de la reflexión dentro del aula tiene un grado de hacer posible que se construya una reflexión colectiva que puede ser igual de significativa que la individual. (Church, Richard & Morrison, 2014). La literatura revela que este tipo de dispositivo de la enseñanza reflexiva aún no es concluyente (Jones y Ryan, 2014 citado en Ruffinelli, 2017). Pues de acuerdo a las revisiones sistemáticas tanto una reflexión guiada como no guiada produciría de igual forma niveles críticos. Ruffinelli (2017) mediante una revisión sistemática revela que este tipo de estrategia a través del trabajo entre pares favorecen que los estudiantes puedan describir sus experiencias y alcanzar niveles de reflexión similares, pero lo que no estaría relacionada a transformar la práctica como se esperaría que fuera.

Tal como menciona Ruffinelli (2017) existe las estrategias constructivistas. Aquí el tutor, bajo este enfoque, asume un rol menos protagónico y por lo tanto es el estudiante quien asume el protagonismo de la situación. El tutor evita emitir juicios de valor y realiza preguntas para que sea el estudiante quien se vaya armando de saberes y experiencia que posibilite un mayor abordaje de las situaciones. Estas, de acuerdo a la literatura tienen como objetivo crear un espacio para que sea el estudiante, quien a través de la movilización de sus creencias y representaciones sociales del aula, profundice acerca de elementos para explorar nuevas rutas de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014 citado en Ruffinelli).

El uso de bitácoras de aprendizaje resulta ser una de las estrategias más utilizada para promover la reflexión mediante un enfoque constructivista, (Anijovich & Cappelletti, 2014), ya que permite que a través de la escritura diaria el estudiante pueda aprovechar la instancia para articular la teoría con la práctica en las vivencias. Si bien es cierto esta especie de documento escrito permite que el estudiante pueda expresar de manera más concreta su vivencia, esta debe ser siempre retroalimentada (Oakley, Pegrum y Johnston, 2014).

Las estrategias como videos y animaciones de acuerdo a Nocetti (2017) necesitarían menor dirección, pues sería beneficiosos por si solos, ya que los niveles alcanzados suelen ser un poco más profundos con este tipo de herramienta. De

acuerdo con Guerra (2009, p.6) “la reflexión derivada de ellos es similar a la de docentes experimentados, estableciendo comparaciones entre prácticas pedagógicas y formulando críticas”. Sin embargo, el mismo autor reporta que el éxito de esta herramienta no es el mismo en todos los casos, ya que al momento de hacerla no siempre se crearían conexiones entre la investigación, la teoría y la práctica,

Al final de esto se puede entender que las estrategias constructivistas y directivas conviven de manera unificada dentro de la formación reflexiva ubicada en el espacio de la tutoría. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones realizadas por Ruffinelli (2018) y Guerra, (2009), quienes en base estudios cualitativos, establecen que dentro del proceso educativo son necesarias. Sin embargo, es propio de la enseñanza seguir evaluando su pertinencia y la adaptabilidad a estos procesos.

De acuerdo a los hallazgos mencionados anteriormente, se puede señalar que los estudiantes carecen de una reflexión crítica, y esto podría ser explicado, a partir de los niveles de reflexión que alcanzan los estudiantes y las estrategias que ocupan los tutores. La desconstrucción de las prácticas, el cuestionamiento a las jerarquías, dispositivos y hasta el mismo currículum, no sería abordado dentro de las tutorías, lo que puede estar asociado a que no se promueve este tipo de reflexión, a través de las herramientas que propone Zeichner (1999), por ejemplo, para que se puedan alcanzar estos niveles se requiere un programa de formación basado en seminarios, diarios y conferencias de supervisión.

Entendiendo que la valoración se relaciona con la emisión de un juicio de valor del entramado de estrategias didácticas y procesos que potencian o no niveles de reflexión dentro de la formación inicial docente. Los estudiantes en formación consultados señalan que en general perciben la reflexión como algo imprescindible dentro de su formación, puesto que les permite mejorar y potenciar sus prácticas. Ante esto las estrategias didácticas ocupadas por sus tutores para potenciar la reflexión, señalan abiertamente que las más utilizadas o consideradas por ellos suelen ser las directivas, entendiendo que estas entregan de manera más concreta la solución ante sucesos inesperados que pueden ser el inicio de una reflexión más profunda.

Las estrategias directivas suelen ser valoradas de manera positiva por el estudiantado, esto porque entregan una solución inmediata a cuestiones que generan interés y dificultad en los procesos. Adicionalmente a esto, a través de esta estrategia se asegura una buena calificación por lo que estaría vinculada al incentivo que puede provocar el obtener una buena evaluación, además en concordancia con Ruffinelli (2017) estas adquieren una mayor descripción de acuerdo a los relatos relevados.

Mientras que, a diferencias de las directivas, las estrategias constructivistas, no son tan valoradas por lo estudiantes, principalmente debido a que sienten que no logran su cometido, es decir no potencian la reflexión en la medida que el profesorado en formación espera. Estas estrategias coinciden en que el rol protagónico lo asume el estudiante por tanto puede que estas estrategias puedan ser vistas como

obligaciones o dispositivos a los cuales deben responder, como lo es el uso de bitácoras de aprendizaje.

Por otra parte los videos suelen tener una mejor valoración por parte de los estudiantes, estos resultan ser una estrategia más aceptada y útil para potenciar el aprendizaje de la reflexión. Principalmente porque permite ponerse en diversos escenarios y así preparar de mejora manera al estudiante.

Finalmente, se puede decir que los resultados sugieren que el tutor transita en varios roles dentro de la relación que establece con su tutorado. Por una parte, es una especie de profesor que contiene ante las dificultades que genera el procesos de práctica y por otro lado es un evaluador de desempeño. En general al tutor se le concibe como un docente que está inmerso en el “campo” y eso adquiere cierta legitimidad ante los estudiantes, ya que es alguien que puede hablar con mayor autoridad de los problemas reales que les ocurren al interior del aula. Para el estudiante resulta significativo que su profesor emita juicios de manera directa (o menos directiva) en relación a su desempeño. No obstante, los docentes en formación mencionan explícitamente que el tutor tiende a estar en desconexión con la carrera, dado que son profesores que solo dedican algunas horas a la actividad por lo que no son (totalmente) parte del cuerpo docente y ello también tensiona el ejercicio de formar en reflexión. Esto de acuerdo con Ruffinelli (2017), da una clara señal de la importancia que adquiere la tutoría y la fragmentación de la enseñanza donde el tutor desde un nivel más macrosocial es visto meramente como un formador práctico.

5.2. Conclusiones

La reflexión, sin duda, es un elemento central en la formación de profesores y profesoras, esto les permite generar saberes, ampliar las perspectivas, cuestionar sus creencias, articular la teoría con la práctica, entre tantos otros elementos que contribuyen generalmente de manera positiva para quien adquiere esta habilidad. Sin embargo, encontramos que los resultados de acuerdo a las evaluaciones docentes, esta parte se encuentra débil y con serias deficiencias en la parte práctica.

La formación práctica dentro de las carreras obedece a modelos asignaturistas, y esto no ocurre porque si, se da debido a la importancia que le da el modelo social a un científico técnico, enfocado en lo disciplinar. En donde la formación se ha convencido, convenientemente por cierto, que es necesario educar seres disciplinares con escasos niveles de reflexión crítica. Ya lo menciona Grundy (1991) la reflexión crítica requiere romper esquemas y favorecer la creación de teorías críticas que revolucionen, y que en el ámbito educativo se centren en transformar la realidad. Ya lo hizo Marx, Freud, que a pesar de escenarios contextuales hostiles pudieron crear teorías críticas que hasta el día de hoy se trabajan con fuerza develando miradas intencionadas y con carácter, que revolucionaron el escenario en esa época y en el contexto actual.

No se desconoce que el profesor está sometido a una excesiva, si se quiere llamar institucionalidad, debe cumplir con estándares, obedecer a marcos de enseñanza y además formar seres humanos comprometidos con el mañana, y probablemente cuente con tiempos muy limitados para desarrollar un quehacer reflexivo. Pero es necesario que esto se realice de manera en conjunta, entendiendo que el proceso de que un profesor sea reflexivo requiere un sistema o entramado que exija pero que también respete y brinde oportunidades.

La investigación es bastante contundente en señalar que en cuanto a las conceptualizaciones construidas por el profesorado en formación, en relación a la reflexión, estas son definidas conceptualmente a través de palabras como: autoevaluación y autocrítica. Estos conceptos de por sí, conllevan a considerar la reflexión como el resultado de un proceso evaluativo que se hace sobre las acciones, en relación a estándares institucionales que determinan la efectividad del trabajo en aula. Lo que puede significar entonces, niveles de reflexión técnicos - instrumentales con énfasis en los resultados del proceso de práctica, sin embargo al explorar los objetos de reflexión, los estudiante en formación se aproximan a niveles de reflexión pedagógica, considerando que algunos son capaces de fundamentar sus decisiones metodológicas al interior del campo de trabajo y considerar el contexto social como determinante en las estrategias implementadas para potenciar a los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a la formación práctica, específicamente en el espacio de tutoría, las estrategias pedagógicas, que ejecutan los tutores, están en sintonía con las que recomienda la literatura; la escritura, las tutorías entre pares, las preguntas directivas, la retroalimentación son identificadas como primordiales por autores

reconocidos en el ámbito educativo- reflexivo como Ruffinelli (2017), Nocetti (2016), Hirmas (2014), sin embargo estas aún no pueden avanzar a niveles más complejos y esto se evidencia principalmente que estrategias como los diarios o seminarios, no serían identificados por los estudiantes como espacios reflexivos. Se podría suponer que quizás los tutores se llevan una carga muy importante durante el proceso formativo práctico, ya que además de cumplir con sus tareas deben comenzar a implementar procesos reflexivos en estudiantes que muy poco (durante los primeros años de universidad) se han adentrado en procesos reflexivos.

Cabe destacar que mientras para algunos procesos formativos el enfoque tradicional de la enseñanza, en base a la dirección podría ser cuestionable, desde el punto de vista de la reflexión esto es necesario y fundamental. Hoy los estudiantes necesitan ser encaminadas por los paisajes críticos reflexivos, conocer que significa, cómo se articula, de qué manera se trabaja y que se debe considerar. Y si bien es cierto esto podría mejorar los estándares, los portafolios docentes e indicadores cuantitativos, permitiría que docente pudiera explorar nuevos paisajes de reflexión docente.

Finalmente, en cuanto a la valoración de la reflexión y las estrategias ocupadas por los tutores, se puede decir que el docente en formación siente un encanto por la reflexión, los estudiantes están motivados en ser buenos docentes y generar estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, y si bien este es un objetivo resultadista si se quiere llamar, es movilizado también por la vocación y la necesidad de mejorar la educación. Los estudiantes en general identifican que se trabaja la reflexión y tiene miradas positivas en respecto a las estrategias, particularmente son las directivas las que genera mayor sintonía con lo que realizan, lo cual tiene directa relación con la concepción de la formación docente, si se considera que actualmente se promueve un buen docente en base a resultados y no a la evaluación constante de los procesos. Las estrategias constructivistas suelen ser menos apreciadas, producto de que llevan también mayor tiempo de dedicación y sienten que estas no logran su cometido.

Pero a pesar de que señalan abiertamente que es adecuada y que sirve para mejorar, declaran que la formación de este tipo se debe fortalecer, no cuentan con espacios que posibiliten un apreciación de la reflexión consciente de todo lo que puede generar, y el contexto juega también un factor relevante. Los estudiantes tuvieron que vivir un proceso de formación virtual, lo que trajo como consecuencias dudas para la enseñanza y les llevó a reflexionar más sobre el contexto en el cual intervienen.

Este andamiaje lo realiza (también) el tutor, quien tiene la importante misión de educar para que el estudiante que el día de mañana egrese pueda ser un docente reflexivo. Pero no es el único que interviene en esto, la formación teórica también tiene un peso importante, mientras que el tutor la fortalece, la educación teórica debería ser los suficientemente fuerte y articulada para que funcionara como una.

Tal y como menciona Hirmas (2014), los estudiantes requieren espacios de libertad donde los tutores posibiliten la libertad de acción en la sala de clases, acompañada de retroalimentación constante, porque se trata de un proceso equilibrado y alternado que protege pero que a la vez fomente la reflexión.

Finalmente en base a los resultados es posible concluir que aún queda trabajo por realizar en cuanto a la formación del profesorado en reflexión. Se necesita más que nunca que los estudiantes que ingresan a la carrera docente, posean asignaturas ligadas a reflexión docente que les permitan entender la importancia que tiene para el desarrollo profesional. Más que nunca la educación y el docente ha pasado a un lugar de mayor visibilidad dentro del contexto, por tanto se requiere profesionales que sean capaces de identificar los diversos factores que intervienen su docencia, y desde las aulas poder ir cambiando y modificando la tan criticada institucionalidad.

Además de esto resulta relevante poder fomentar el espacio de la tutoría, aprovechando las inmensas oportunidades que entrega este tiempo formativo, en donde el docente en formación tiene el beneficio de ser formado en la práctica, lo que trae diversos beneficios para el desarrollo profesional docente y crear saberes que le permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

5.3. Limitaciones

A partir del estudio realizado, se cree que hubiese sido enriquecedor considerar también la inclusión de tutores como sujetos a entrevistar, dado que pudiesen haber sido importante para contrastar visiones y complementar la información levantada, sobre todo lo relacionado a estrategias didácticas.

En relación a temas logísticos, cabe destacar que esto es un proyecto de tesis, el cual está comprometido por una cantidad de tiempo acotado, lo que de cierta forma coarta los tiempos para haber aplicado una técnica de análisis de datos más extensa o de mayor tiempo como lo es la teoría fundamentada por ejemplo.

5.4. Proyecciones

Sin duda la realización de esta tesis abre mucho la conversación en cuanto a reflexión además de los espacios de la tutoría como un escenario de aprendizaje constante para los estudiantes en formación. Es por eso que a partir de esta tesis se abren líneas de investigación interesantes que podrían ser abordadas en un futuro, tanto como para confirmar hallazgos o transitar por otros.

Una línea de investigación interesante sería adentrarse acerca de los saberes pedagógicos que se crean a partir de la reflexión en procesos de práctica, no sólo identificar cuáles son, sino que ver como se construyen y que procesos son los contribuyen de manera directa e indirecta para potenciar la creación de estos.

Otra línea interesante sería poder profundizar en la articulación teórica- práctica que realizan los estudiantes y como fundamentan sus decisiones metodológicas en el aula, si bien aquí se esboza brevemente al respecto, interesante sería abordar solamente ese tema y ver la importancia que tiene para él o la estudiante que entra al espacio práctico.

También podría ser necesario abordar y aplicar esta investigación a estudiantes de pedagogías de Educación Media. Esto posibilitaría ser una ventana para identificar como los docentes en formación conciben la reflexión, considerando que sus espacios prácticos son más acotados de lo que es Pedagogía Básica.

Y finalmente es necesario relevar el papel de la reflexión dentro del campo, esto quiere decir, que como investigadores/as es una responsabilidad el acercarse a comunidades docentes y compartir los resultados de los estudios que se puedan generar a partir de los programas de investigación. Esto adquiere relevancia desde el punto de vista profesional- práctico, donde los docentes necesitan especialización y constante formación en temas que son de interés y que también contribuyen significativamente a repensar la educación actual

6. Bibliografía

- Alzina, R., & Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organization learning. *Journal of Management Inquiry*.
- Araya, X., Fuentealba, P., Isabel, C., Navarrete, F., & Nuñez, F. (2017). La formación pedagógica en la FID: un estudio desde las voces de los estudiantes.
- Andrade, L., Concha, S., & Del Río, F. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio del lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*(38), 81-113.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control . *Estudios pedagógicos* , 40 (Especial), 11-28.
- Ávalos, B. (Agosto de 2003). *Researchgate*. Recuperado el Enero de 2022, de https://www.researchgate.net/profile/Beatrice-Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e/LA-FORMACION-DOCENTE-INICIAL-EN-CHILE.pdf
- Bandura, A. (2007). Autoeficacia: el sentimiento de autoeficacia. *De Boeck*.
- 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.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Tesis doctoral. McGill University, Montreal, Canadá.
- Birmingham, C., Copeland, W., De La Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 347-359
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, 91-111.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo veintiuno .
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. *Manuales de Pedagogía*, 2(2), 75-78.
- Burgos- Laitón, S., Gutiérrez-Giraldo, M., Parra-Bernal, L., & Marín-Cano, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175.
- Cano, H., Ruiz, A., Sabariego, M., & Sánchez, A. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo reflexivo en la educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehacer del Pedagogo*(28), 87-106.
- Castellanos, S., & Yaya, E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica* (41), 1-18.
- Cisternas, P., Espinosa, A., Ugalde, C., & Rozas, T. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Revista internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114.

- Comte, A. (1798). El positivismo .
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Morata.
- Colomian, R., Clara, M., Onrubia, J., & Muari, M. (2014). Apoyando procesos dereflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. *revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria I Innovació*.
- Colton, A., Pash, M., Sparks, G., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Cochran-Smith. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educator. *Teaching and teacher education*, 5-28.
- 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(Especial), 71-86.
- Cornejo, J. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿ qué las hace eficaces?
- Day, C. (2006). Formar docente: Cómo, cuando y en que condiciones aprende el profesorado.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina : Paidós.
- Díaz, A., & Nuñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. *Reencuentro*, 49-61.
- Dewey, J. (1933). How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente.
- Fons, E. (2004). Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.
- Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores-Lueg, C., & Turra Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*(35), 267-285.
- Flores, O. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica Educativa.
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M., & Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un autoestudiocolaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Gómez-Nuñez, M., Torregosa Cano Muñoz, M., & Torregosa Cano Muñoz, M. (s.f.). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores indagadores*. Narcea Ediciones
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. *Experience as the source of learning and develment*. *Englewoods Cliffs: Prentice Hall*.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C. y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción

- como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol.31, n.2, 137-143.
- Lamas Basurto, P., & Vargas D'Uniam, C. J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Red U: revista de docencia universitaria*.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, n.10, 41-64
- López-Gómez, E. (2016). La formación del docente universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(4), 89-102. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica.
- Louden, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. New York: Teachers College Press Columbia University
- Loubet-Orozco, R. (2018). Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México.
- Martínez Fernández, J. (2002). «Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder». *Revista de Pedagogía*, 23(68), 477-494.
- MINEDUC, (2018). Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente. Fondo Basal por Desempeño.
- MINEDUC, (2018). Estándares orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En R. Fuentealba y J. Cornejo (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-27). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Neuman, W.L. (2009) *Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th Edition, Pearson Education, Chandler.
- Nocetti, A. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento educativo*, 43, 271-183. *Inquiry*, VI(3), 763-775.
- Noceti, A., & Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revistas Espacios*, 39(15).
- Ovnes, A., & Tinining, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131.
- Olivia, M., & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 301-318.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar.
- Russell, T., & Martín, A. (2017). La formación del profesorado necesita una epistemología de la práctica. *Búsqueda e investigación: Formación del*

profesorado en contextos contemporáneos.

- Ruffinelli, A. (2018). Reflexión docente: Oportunidades de desarrollo en la formación inicial .
- Ruffinelli, A. (2017). ¿ Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinaamericana*, 51(2), 56-74.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educacao e Pesquisa*(43), 97-111.
- Ruiz, I., Aristegui, I., & Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*.
- Rodriguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). 2014. *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*.
- Ruescas, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*, 8-21.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*(57).
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-8.
- Shön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos: hubo un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores. 320.
- Shön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action.
- Seidman, I. (1991). Entrevistas de investigación cualitativa. *Profesores de Universidad de Presio*.
- Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*(53), 23-32.
- Van Manen, C., (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum*
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*(220), 44-52.
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflexive Practice*, XII(6), 763-775.

ANEXOS

ANEXO 1. Pauta de preguntas y categorías a priori

Objetivo	Categorías	Preguntas
Identificar conceptualizaciones construidas por los estudiantes de pedagogía en torno a la reflexión docente.	Conceptualizaciones acerca de la reflexión docente	¿Cómo comprende lo que es la reflexión docente?
		¿Cuáles son los antecedentes teóricos que profundizan la reflexión docente?
Caracterizar aquellas estrategias empleadas por los profesores tutores o supervisores que, desde la perspectiva de los estudiantes en práctica profesional, les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica.	Estrategias empleadas por los profesores tutores	¿Cómo se trabaja la reflexión en su formación?
		¿Qué estrategias utilizan los y las profesoras tutoras para promover la reflexión?
		¿Cuáles son los espacios donde se trabaja y se pone en práctica la reflexión docente?
		¿En qué momentos se incentiva los procesos reflexivos?
Identificar la valoración que le otorgan estudiantes en práctica profesional a las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover espacios reflexivos.	Valoración de las estrategias empleadas por los y las docentes tutores	¿Cómo contribuyen a su quehacer profesional las estrategias que ocupan sus profesores para promover la reflexión docente?
		¿En qué momentos de su ámbito profesional ha tenido que activar procesos de reflexión docente por medio de estas estrategias? ¿Y que significado para usted ese momento?
		¿Cómo considera usted que son las estrategias que ocupan sus tutores para promover la reflexión?

ANEXO 2. Tabla de categorización individual

Objetivos	Categoría	Subdimensiones	Relatos
Identificar conceptualizaciones construidas por los estudiantes de pedagogía en torno a la reflexión docente.	Conceptualización de la reflexión docente	Conceptualización	
		Objeto de reflexión	
		Unión teoría práctica	
Caracterizar aquellas estrategias empleadas por los profesores tutores o supervisores que, desde la perspectiva de los estudiantes en práctica profesional, les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica.	Estrategias empleadas por los profesores tutores	Estrategias didácticas	
		Recurso o dispositivo para reflexionar	
Identificar la valoración que le otorgan estudiantes en práctica profesional a las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover espacios reflexivos	Valoración de las estrategias empleadas por los docentes tutores	Importancia de la estrategia utilizada	
		Motivación	
		Contexto actual	
		Elementos críticos en la formación reflexiva	

ANEXO 3. Tabla de categorización horizontal

Objetivos	Categoría	Subdimensiones	Relatos E1	Relatos E2
Identificar conceptualizaciones construidas por los estudiantes de pedagogía en torno a la reflexión docente.	Conceptualización de la reflexión docente	Conceptualización		
		Objeto de reflexión		
		Unión teoría práctica		
Caracterizar aquellas estrategias empleadas por los profesores tutores o supervisores que, desde la perspectiva de los estudiantes en práctica profesional, les permiten vincular dialécticamente la teoría con la práctica.	Estrategias empleadas por los profesores tutores	Estrategias didácticas		
		Recurso o dispositivo para reflexionar		
Identificar la valoración que le otorgan estudiantes en práctica profesional a las estrategias empleadas por los docentes tutores o supervisores para promover espacios reflexivos	Valoración de las estrategias empleadas por los docentes tutores	Importancia de la estrategia utilizada		
		Motivación		
		Contexto actual		
		Elementos críticos en la formación reflexiva		