

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea de currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento

**BASES PARA EL DESARROLLO DE UN MODELO DE ACCIÓN
TUTORIAL ORIENTADO A LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE
DOCENTES EN FORMACIÓN**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

ALEXIS ANTONIO LIZANA VERDUGO

DIRECTOR

DR. D. ANTONIO BURGOS GARCÍA

GRANADA 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Alexis Antonio Lizana Verdugo
ISBN: 978-84-1117-717-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/80647>

Esta tesis se encuentra financiada por Becas Chile, a través de su concurso: “Becas de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2018” de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), folio de postulación N° 72190018.

La posibilidad de innovar siempre está ahí si uno está dispuesto a reflexionar, a soltar las certidumbres de donde está parado y a preguntarse si quiere estar donde está.

(Humberto Maturana)

A Marisol, Julián y Diego con la fuerza de mi amor por ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a los motores principales de mi vida. Dios en el centro de mis proyectos y sueños. A mi esposa Marisol por ser el complemento ideal de mis ideas, por su alegría, por dejar todo lo que tenías en Chile para venirnos de la mano y sobre todo por incluirme siempre en tus oraciones diarias. A lo mejor que he alcanzado en la vida, mis hijos Julián y Diego, a ellos, gracias por ser mi alegría diaria, el motivo de sentirme orgulloso, por el “te amo papá” y por acompañarme en esta aventura.

Agradecer a uno de los pilares esenciales para culminar este proyecto, mi director Antonio Burgos. Gracias por ser la persona que me ha conducido en este proceso de investigación y por creer en mí, por la disposición que ha tenido desde el año 2019 para recibir mi solicitud y orientarme en todo el proceso, es de gran valor para mí. Gracias por todas las sugerencias, por todas las mejoras, por todos los consejos metodológicos y por las palabras motivacionales que llegaron en momentos precisos de esta etapa. Dios recompensará todo lo que ha hecho por mí, no tengo duda de aquello.

He de agradecer a la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Granada por permitir desarrollar esta investigación, particularmente con la participación de sus estudiantes y profesores. Asimismo, agradezco a todos los maestros que han formado parte de mi desarrollo académico, en especial a la profesora Sonia Missiacos por brindarme su ayuda, orientación y por cimentar en mí el deseo de seguir formándome. A tantos colegas que me brindaron su apoyo cuando nos abrazamos al despedirnos de nuestro país, especialmente a la profesora Anita Victoria por tomarse un tiempo para preguntar cómo estaba y nunca olvidarse de mí. A todos los profesionales que me ayudaron a tomar las mejores decisiones y aquellos que, en determinados espacios, pude conocer y recibir sus consejos.

Quiero agradecer a mis padres, por entender nuestra decisión de aventurarnos lejos de ellos. Mamá y Papá, nunca nos sentimos lejos de ustedes, ya que estábamos rondando siempre en su mente y en sus corazones y ustedes en los nuestros. Claudia, Nelson, Kattalina y Vicente, gracias por cuidar de ellos. Agradezco su preocupación por nosotros aún con sus propios problemas, ya habrá la oportunidad de darnos un abrazo y celebrar lo que está pendiente. Gracias a toda mi familia, tíos, primos por su preocupación, esta tesis también es para ustedes y para los que me despedí y ya no están.

Un especial agradecimiento a mis suegros, cuñados y sobrinos por recibirme como parte de ustedes y por su permanente preocupación por mis procesos. Sé que, al igual que mis padres, desean lo mejor para mí y nuestro bienestar familiar.

A mis amigos de la vida y hermanos del alma Hernán y Tony, por ser la mezcla entre la nostalgia y las risas. Sus llamadas interminables fueron una pausa necesaria para reflexionar sobre quién soy, de donde vengo y que es lo que quiero ser. ¡Los quiero amigos! A nuestros amigos Francisco y Romina por ser nuestra red de apoyo en estos años en Granada y a Trini por ser la mejor amiga de Diego. Por tantos otros amigos y compañeros de trabajo que han tenido palabras de aliento para nosotros como familia. A la iglesia “Puerta del Cielo” por ser ese pequeño espacio para el crecimiento espiritual.

A todas las personas que han dejado un granito de arena en mi vida, a aquellos que han sido pasajeros y los que aún están. ¡Muchas Gracias!

RESUMEN

La mejora de los procesos que se viven en la formación inicial docente, particularmente en el prácticum, sumado al fortalecimiento de la labor tutorial y la promoción de procesos reflexivos, son algunos de los desafíos actuales en materia educativa. La realidad, es que no todos los programas de formación inicial de maestros consideran estos aspectos como parte de sus políticas de mejora, sin embargo, las iniciativas actuales apuntan a que esta problemática se aborda cada vez con mayor prioridad. El valor transformador que posee el tutor, los procesos reflexivos y el prácticum son imperantes que los programas de formación del profesorado deben alcanzar.

El objetivo final de esta investigación es aportar al conocimiento que tenemos sobre estos tres elementos propios de la formación docente. Por otra parte, se pretende contribuir con el desarrollo de bases que permitan perfilar una labor tutorial orientada a promover una práctica reflexiva, apoyándonos en las aportaciones que la literatura científica nos entrega. Interesa conocer la forma en que se articulan los espacios para la formación inicial docente, la valoración que se le entrega al rol tutorial para promover procesos reflexivos y la forma en que llevan a cabo los espacios de tutoría.

Por lo anterior, la investigación es abordada bajo el alero de un enfoque metodológico mixto (DEXPLIS), integrando componentes propios de la investigación cuantitativa y cualitativa. Dentro del enfoque cuantitativo se utiliza la estrategia de la encuesta y, mediante un cuestionario, se recoge la valoración entregada por 376 estudiantes pertenecientes a la Universidad Católica del Maule, Chile y la Universidad de Granada, España. Desde el enfoque cualitativo se utiliza la estrategia de la entrevista aplicada a 6 docentes de la Universidad Católica del Maule, Chile y la Universidad de Granada, España, tres de ellos cumplen funciones como tutores académicos, mientras que dos se desempeñan como coordinadores de prácticum. Además, se busca una mirada complementaria con la opinión entregada por dos tutores profesionales de colegios públicos de Chile y España.

El análisis de datos se llevó a cabo a través de procedimientos estadísticos y cualitativos, los que son considerado en un apartado extenso que fue dividido de acuerdo a las dimensiones de análisis. Para dichos efectos, se utilizaron herramientas tecnológicas que permitieron dar fluidez y rigurosidad científica al análisis. Para los datos cuantitativos se usó el software IBM SPSS Statistics 25, mientras que para los datos cualitativos se

utilizó el software MAXQDA. Algunas de las principales conclusiones que derivan de la investigación, podemos señalar: I) Valoración positiva sobre la labor del tutor académico en el ejercicio de promover procesos reflexivos; II) Necesidad de considerar los criterios éticos, valóricos, emocionales y sociales para reflexionar sobre ellos; III) Reconocimiento de los instrumentos para una función tutorial orientado a promover la reflexión (Rubricas; Diarios de experiencias; Grabaciones; Viñetas narrativas; Listas de cotejo; Sociogramas; Agenda semanal); IV) Necesidad de fortalecer y sistematizar los espacios para promover la reflexión sobre el prácticum; V) Determinar criterios para que el prácticum cuente con tutores competentes para guiar este proceso y promover la reflexión, entre otras. Finalmente, surgen una serie de estrategias de mejora concretadas en las bases para lo institucional, la labor tutorial y el prácticum, asimismo, las limitaciones, mejoras y proyecciones de la investigación.

ABSTRACT

The improvement of the processes that are lived in the initial teacher training, particularly in the practicum, added to the strengthening of the tutorial work and the promotion of reflective processes, are some of the current challenges in educational matters. The reality is that not all initial teacher training programs consider these aspects as part of their improvement policies, however, current initiatives suggest that this problem is addressed with increasing priority. The transforming value that the tutor possesses, the reflective processes and the practicum are prevailing that teacher training programs must achieve.

The ultimate goal of this research is to contribute to the knowledge we have about these three elements of teacher training. On the other hand, it is intended to contribute to the development of bases that allow outlining tutorial work aimed at promoting reflective practice, relying on the contributions that scientific literature gives us. It is interesting to know the way in which the spaces for initial teacher training are articulated, the assessment given to the tutorial role to promote reflective processes and the way in which the tutoring spaces are carried out.

Therefore, the research is approached under the umbrella of a mixed methodological approach (DEXPLIS), integrating components of quantitative and qualitative research. Within the quantitative approach, the survey strategy is used and, through a questionnaire, the assessment given by 376 students belonging to the Catholic University of Maule, Chile, and the University of Granada, Spain, is collected. From the qualitative approach, the interview strategy is applied to 6 teachers from the Catholic University of Maule, Chile and the University of Granada, Spain, three of them perform functions as academic tutors, while two work as practicum coordinators. In addition, a complementary view is sought with the opinion given by two professional tutors from public schools in Chile and Spain.

The data analysis was carried out through statistical and qualitative procedures, which are considered in an extensive section that was divided according to the dimensions of analysis. For these purposes, technological tools were used that allowed fluidity and scientific rigor to the analysis. IBM SPSS Statistics 25 software was used for quantitative data, while MAXQDA software was used for qualitative data. Some of the main conclusions derived from the research, we can point out: 1) Positive assessment of the

work of the academic tutor in the exercise of promoting reflective processes; II) The need to consider the ethical, value, emotional and social criteria to reflect on them; III) Recognition of the instruments for a tutorial function aimed at promoting reflection (Rubrics; Journals of experiences; Recordings; Narrative vignettes; Checklists; Sociograms; Weekly agenda); IV) The need to strengthen and systematize spaces to promote reflection on the practicum; V) Determine criteria so that the practicum has competent tutors to guide this process and promote reflection, among others. Finally, a series of improvement strategies emerge, specified in the bases for the institutional, the tutorial work and the practicum, as well as the limitations, improvements and projections of the research.

INDICE

PRESENTACIÓN DE LA TESIS	1
---------------------------------------	---

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	8
CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
2. ANTECEDENTES	11
2.1. Estudios e Investigaciones sobre Reflexividad	13
2.2. Marco Legislativo-Curricular en la Formación Inicial Docente	16
2.3. Realizaciones y Experiencias sobre Práctica Reflexiva	24
3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	28
3.1. Objetivos de la investigación	29
3.1.1. Objetivo general.....	29
3.1.2. Objetivos Específicos	29
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
4.1. La Práctica Reflexiva en el Contexto Formativo del Docente	30
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
CAPÍTULO 2	37
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	37
1. INTRODUCCIÓN	38
2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	38
3. LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	45
4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE COMO RESPUESTA A LAS DEMANDAS SOCIALES Y EDUCATIVAS.....	48
5. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES EN LA LABOR DOCENTE.....	52
CAPÍTULO 3	59
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO CHILENO	59
1. INTRODUCCIÓN	60
2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE	60
3. PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	63
4. EL ROL DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	66
5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE	69
5.1. Caracterización Docente en Chile	70

5.2. Calidad de los Programas de Formación Inicial Docente.....	73
5.3. Problemáticas en la Formación Inicial Docente	75
6. UN MODELO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	78
CAPÍTULO 4.....	81
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO ESPAÑOL	81
1. INTRODUCCIÓN	82
2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA	82
3. MODELOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	86
4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	90
5. PROBLEMAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	96
6. DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	99
CAPÍTULO 5.....	103
LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	103
1. INTRODUCCIÓN.....	104
2. LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	104
2.1. Aproximación Conceptual.....	104
2.2. El Maestro Reflexivo	106
3. MODELOS REFLEXIVOS PARA EL DESARROLLO DOCENTE.....	108
4. CARACTERÍSTICAS DE LA REFLEXIÓN	117
5. ESTRATEGIAS PARA LA REFLEXIÓN: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS REFLEXIVO- FORMATIVAS	121
CAPÍTULO 6.....	129
LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM.....	129
1. INTRODUCCIÓN	130
2. LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL MARCO EDUCATIVO	130
3. LA TUTORIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	132
4. FUNCIONES EN LA ACCIÓN TUTORIAL	137
5. ASPECTOS RELACIONADOS AL PERFIL DEL TUTOR.....	141
6. EL ROL DOCENTE EN EL PRÁCTICUM.....	144

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA	149
INTRODUCCIÓN.....	151
CAPÍTULO 7.....	152
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	152
1. INTRODUCCIÓN.....	153
2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN	153
2.1. Metodología Mixta.....	155

2.2. Diseños Mixtos	157
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	159
3.1. Diseño Mixto Específico del Estudio	159
3.2. Fases Investigativas.....	160
4. SUJETOS PARTICIPANTES	163
4.1. Caracterización de los Participantes	167
4.1.1. Estudiantes.....	167
4.1.2. Coordinadores de prácticum	168
4.1.3. Tutores académicos.....	168
4.1.4. Tutores profesionales	169
CAPÍTULO 8.....	171
TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	171
1. INTRODUCCIÓN	172
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	172
3. INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUANTITATIVA: CUESTIONARIO	175
3.1. Construcción del Instrumento	177
3.2. Validez del Cuestionario	180
3.2.1. Validez de contenido (Juicio de Expertos)	181
3.2.2. Índice de Coeficiente de Validez	185
3.2.3. Validez de constructo (Prueba Piloto)	187
3.2.4. Análisis factorial exploratorio.....	188
3.2.5. Análisis factorial confirmatorio	189
3.3. Fiabilidad del Cuestionario	191
3.3.1. Coeficiente de Alpha de Cronbach	192
3.3.2. Método de dos mitades	194
3.3.3. Correlación ítems test	195
3.3.4. Prueba U de Mann-Whitney y diferencias entre variables sociodemográficas y de contexto. 198	
3.4. Aplicación de Cuestionario	199
4. INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUALITATIVA: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	200
4.1. La Entrevista	200
4.1.1. Consideraciones Generales de la Entrevista	201
4.2. Tipos de Entrevista.....	204
4.3. Entrevista Semi Estructurada como Técnica de Investigación.....	205
4.4. Validación de la Entrevista	207
4.4.1. Cálculo de índice de validez de contenido.....	209
CAPÍTULO 9.....	212
ANÁLISIS DE DATOS Y RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	212
1. INTRODUCCIÓN	213
2. ANALISIS DE DATOS.....	213

2.1. Proceso para el Análisis de datos Cuantitativos	214
2.1.1. Fase 1. Selección de software apropiado para analizar los datos	215
2.1.2. Fase 2. Ejecución del programa	216
2.1.3. Fase 3. Explorar los datos	217
2.1.4. Fase 4. Evaluar las confiabilidad y validez lograda por el cuestionario	218
2.1.5. Fase 5. Analizar estadísticos descriptivos	218
2.1.6. Fase 6. Realizar análisis adicionales	219
2.1.7. Fase 7. Preparar resultados para analizarlos	220
2.2. Procesos para el Análisis de datos Cualitativos	220
2.2.1. Recolección de datos	221
2.2.2. Reducción de datos	223
2.2.3. Presentación de los datos	225
2.2.4. Conclusiones: Presentación/ Verificaciones	225
3. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	226
3.1. Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase Empírica Cuantitativa.	227
3.2. Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase Empírica Cualitativa.	228
3.3. Medidas adicionales	229

TERCERA PARTE

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	233
INTRODUCCIÓN	235
ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA FASE EMPÍRICA CUANTITATIVA	237
Introducción	237
CAPÍTULO 10	238
DIMENSIÓN: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y CONTEXTUALES	238
1. INTRODUCCIÓN	239
2. GÉNERO	239
3. EDAD	240
4. CURSO E INSTITUCIÓN	241
5. ASISTENCIA A CLASES	243
6. FINANCIAMIENTO DE TU CARRERA	244
7. NIVEL SOCIOECONÓMICO	245
CAPÍTULO 11	249
DIMENSIÓN: REFLEXIVIDAD PERSONAL	249
1. INTRODUCCIÓN	250
2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS	250
3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	253
4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS	255

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN RP.....	258
CAPÍTULO 12	261
DIMENSIÓN: REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN	261
1. INTRODUCCIÓN.....	262
2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS.....	262
3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL.....	265
4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS.....	267
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN RF.....	269
CAPÍTULO 13	272
DIMENSIÓN PRÁCTICA REFLEXIVA	272
1. INTRODUCCIÓN.....	273
2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS.....	273
3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL.....	275
4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS.....	276
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN PR.....	279
6. ANÁLISIS ADICIONALES DE RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	280
6.1. Rho coeficiente correlación de Spearman.....	281
6.2. Prueba U de Mann-Whitney.....	282
ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA FASE EMPÍRICA CUALITATIVA	285
Introducción.....	285
CAPÍTULO 14	287
ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS	287
1. INTRODUCCIÓN.....	288
2. ANÁLISIS EXPLORATORIO TUTORES ACADÉMICOS (CONJUNTO 1).....	288
3. ANÁLISIS EXPLORATORIO TUTORES PROFESIONALES (CONJUNTO 2).....	292
4. ANÁLISIS EXPLORATORIO COORDINADORES DE PRÁCTICUM (CONJUNTO 3).....	296
RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	301
Introducción.....	301
CAPÍTULO 15	303
VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	303
1. INTRODUCCIÓN.....	304
2. CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA (CONCEP.PRA.RE).....	305
3. IMPORTANCIA ASIGNADA A LA PRÁCTICA REFLEXIVA (IMP.PRA.RE.).....	307
4. CONTRIBUCIÓN LA PRÁCTICA REFLEXIVA AL DESARROLLO DOCENTE (DES.DOC.)..	308
5. INSTRUMENTOS PARA FACILITAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (INST.).....	310
6. TÉCNICAS PARA FACILITAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (TEC.).....	313
7. ANÁLISIS DE ASPECTOS ÉTICOS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (ASP.ETI.).....	318
8. ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (POLI.EDU.).....	320

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	322
CAPÍTULO 16	326
VALORACIÓN DE LA LABOR TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM	326
1. INTRODUCCIÓN	327
2. EL ROL DEL TUTOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (ROLTU.)	329
3. PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EN EL PRÁCTICUM (PROM.INVEST.)	335
4. INSTANCIAS PARA EL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN EL PRÁCTICUM (INS.SEGUI.)	339
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	343
CAPÍTULO 17	346
VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	346
1. INTRODUCCIÓN	347
2. CONDICIONES PARA FORTALECER LA LABOR TUTORIAL Y EL PRÁCTICUM (CONDI.) 348	
3. CRITERIOS DE CALIDAD DEL PRÁCTICUM QUE FAVORECEN LA PRÁCTICA REFLEXIVA (CRI.CAL.)	352
4. ELEMENTOS PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM (ELEM.RE.)	355
5. FORTALEZAS (FORTA.) Y DEBILIDADES (DEBI.) DEL PRÁCTICUM.	357
6. MODIFICACIONES EN EL PRÁCTICUM PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN (MODIF.) ...	362
7. PRINCIPALES APORTES QUE BRINDA EL PRÁCTICUM A LA FORMACIÓN DOCENTE (APOR.)	366
8. ARTICULACIÓN DEL TRABAJO ENTRE TUTOR Y COORDINADOR DE PRÁCTICUM (ARTI.) 367	
9. COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y CENTROS ESCOLARES (COLAB.)	369
10. PERFIL PROFESIONAL O CRITERIOS PARA SELECCIÓN DE TUTORES ACADÉMICOS (PERF.PRO.)	371
11. CÓMO SINTETIZA LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRÁCTICUM (SINTE.) 373	
12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	374
CAPÍTULO 18	379
VALORACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM	379
1. INTRODUCCIÓN	380
2. DE QUÉ FORMA SE INSERTAN LOS PROCESOS REFLEXIVOS EN EL PRÁCTICUM (INCLU.RE.)	380
3. COMPETENCIAS QUE FACILITAN LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM (COMPE.RE.)	382
4. CONCEPCIÓN DE DOCENTE REFLEXIVO (CONCE.DO.RE.)	384
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	386
CAPÍTULO 19	389
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	389
1. INTRODUCCIÓN	390
2. CONCLUSIONES	390
2.1. Conclusiones sobre la percepción de los estudiantes respecto a la acción tutorial y las estrategias reflexivas promovidas.	390

2.2. Conclusiones sobre el prácticum, la labor tutorial y las acciones implementadas por los tutores en el prácticum.....	394
3. ESTRATEGIAS DE MEJORA	397
3.1. Bases dirigidas a lo institucional.....	399
3.2. Bases dirigidas al fortalecimiento del prácticum.....	400
3.4. Bases dirigidas a la labor tutorial	401
4. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	402
5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	404
6. PROYECCIONES O LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	404
REFERENCIAS	406
ANEXOS	435

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Problemáticas de la Formación Inicial Docente.....</i>	30
Figura 2 <i>Modelo cíclico</i>	111
Figura 3 <i>Modelo ALACT</i>	112
Figura 4 <i>Modelo investigación-acción.....</i>	113
Figura 5 <i>Modelo de aprendizaje expansible</i>	114
Figura 6 <i>Modelo reflexivo R5.....</i>	115
Figura 7 <i>Modelo reflexiva mediada</i>	115
Figura 8 <i>Paradigmas de cada Fase Investigativa.....</i>	154
Figura 9 <i>Características de la metodología mixta</i>	158
Figura 10 <i>Esquema del Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).....</i>	160
Figura 11 <i>Análisis bibliométricos realizados.....</i>	161
Figura 12 <i>Fases de la investigación.....</i>	163
Figura 13 <i>Sujetos Participantes y Criterios.....</i>	166
Figura 14 <i>Instrumentos según fases investigativas.....</i>	174
Figura 15 <i>Proceso de construcción y validación de cuestionario.....</i>	175
Figura 16 <i>Gráfico de sedimentación de factores.....</i>	189
Figura 17 <i>Histograma de normalidad.....</i>	195
Figura 18 <i>Fases metodológicas de la entrevista.....</i>	202
Figura 19 <i>Proceso de construcción y validación de entrevista.....</i>	210
Figura 20 <i>Análisis de datos según fase investigativa.....</i>	214
Figura 21 <i>Proceso para efectuar análisis estadísticos.....</i>	214
Figura 22 <i>Variables en matriz de datos.....</i>	215
Figura 23 <i>Objetivos y preguntas que guían el análisis cuantitativo.....</i>	218
Figura 24 <i>Componentes del análisis de datos cualitativos</i>	221

Figura 25 <i>Técnicas informáticas para el tratamiento de datos.</i>	225
Figura 26 <i>Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.</i>	230
Figura 27 <i>Caracterización de estudiantes según variable edad e institución.</i>	240
Figura 28 <i>Resultados generales de la variable curso</i>	241
Figura 29 <i>Resultados generales de la variable institución.</i>	242
Figura 30 <i>Resultados generales de la variable financiamiento de carrera.</i>	244
Figura 31 <i>Relación entre estudios y actividad laboral.</i>	246
Figura 32 <i>Importancia del prácticum o las prácticas.</i>	246
Figura 33 <i>Importancia de la reflexión docente.</i>	247
Figura 34 <i>Importancia de la labor tutorial.</i>	248
Figura 35 <i>Frecuencia media agrupada dimensión Reflexividad Personal.</i>	252
Figura 36 <i>Rango de dispersión de los datos</i>	255
Figura 37 <i>Variabilidad dimensión Reflexividad Personal según ítems.</i>	256
Figura 38 <i>Variabilidad dimensión Reflexividad Personal según institución.</i>	257
Figura 39 <i>Frecuencia media agrupada dimensión Reflexión sobre su Formación.</i>	264
Figura 40 <i>Rango de dispersión de los datos.</i>	267
Figura 41 <i>Variabilidad dimensión Reflexión sobre su Formación según ítems.</i>	267
Figura 42 <i>Variabilidad dimensión Reflexión sobre su formación por institución.</i>	268
Figura 43 <i>Frecuencia media agrupada dimensión Práctica Reflexiva.</i>	275
Figura 44 <i>Rango de dispersión de los datos.</i>	276
Figura 45 <i>Variabilidad dimensión Práctica Reflexiva según ítems.</i>	277
Figura 46 <i>Variabilidad dimensión Práctica Reflexiva por institución.</i>	278
Figura 47 <i>Conjuntos para la exploración de datos.</i>	288
Figura 48 <i>Nube de palabras conjunto 1.</i>	289
Figura 49 <i>Distribución de palabras frecuentes.</i>	290
Figura 50 <i>Nube de combinación de palabras.</i>	292
Figura 51 <i>Nube de palabras conjunto 2.</i>	293
Figura 52 <i>Distribución de palabras frecuentes.</i>	294
Figura 53 <i>Nube de combinación de palabras.</i>	295
Figura 54 <i>Nube de palabras conjunto 3.</i>	297
Figura 55 <i>Distribución de palabras frecuentes.</i>	297
Figura 56 <i>Nube de combinación de palabras.</i>	299
Figura 57 <i>Visualizador de Matriz de código sobre práctica reflexiva.</i>	304
Figura 58 <i>Frecuencia de sub códigos concepción de práctica reflexiva</i>	306
Figura 59 <i>Instrumentos utilizados por tutores académicos.</i>	311

Figura 60 Instrumentos utilizados por tutores profesionales.....	312
Figura 61 Instrumentos utilizados por coordinadores de prácticum	313
Figura 62 Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según tutores académicos.	316
Figura 63 Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según tutores profesionales.....	316
Figura 64 Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según coordinadores de prácticum. ..	317
Figura 65 Visualizador de Matriz de código sobre práctica reflexiva.....	327
Figura 66 Nube de palabras de códigos y sub códigos tutores académicos	328
Figura 67 Nube de palabras de códigos y sub códigos tutores profesionales	329
Figura 68 Rol del tutor según tutores académicos y profesionales.....	329
Figura 69 Modelo-código-subcódigo-segmentos de tutores académicos.....	337
Figura 70 Modelo-código-subcódigo-segmentos de tutores académicos.....	339
Figura 71 Instancia de seguimiento tutorial de tutores académicos y profesionales	339
Figura 72 Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum.....	348
Figura 73 Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum.....	350
Figura 74 Mapa de sub-códigos criterios de calidad.....	352
Figura 75 Elementos para favorecer la reflexión.....	356
Figura 76 Nube de sub-códigos sobre modificaciones al prácticum.....	363
Figura 77 Aportes del prácticum a la formación de profesores.....	367
Figura 78 Criterios para la selección de tutores académicos.....	372
Figura 79 Competencias para promover la reflexión	383
Figura 80 Instrumento y dimensiones.	390
Figura 81 Instrumento y tópicos.....	394
Figura 82 Elementos considerados para modelo de acción tutorial.....	398

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Organización de capítulos	7
Tabla 2 Cambios del nuevo modelo de formación	22
Tabla 3 Competencias del Docente Responsable.....	54
Tabla 4 Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza.	56
Tabla 5 Modelos Educativos de España.....	87
Tabla 6 Modelos de formación.....	87
Tabla 7 Módulos y créditos europeos en la FID de maestros de primaria	95
Tabla 8 Niveles de reflexión	117
Tabla 9 Niveles reflexivos y objetivos a desarrollar.	118
Tabla 10 Niveles reflexivos y sus procesos.....	119

Tabla 11 <i>Modalidad de tutoría en la formación del profesorado</i>	136
Tabla 12 <i>Funciones tutoriales</i>	139
Tabla 13 <i>Elementos para la Acción Tutorial</i>	141
Tabla 14 <i>Elementos para Tutorías de Calidad</i>	143
Tabla 15 <i>Organización de capítulos</i>	151
Tabla 16 <i>Ventaja de los Enfoques de Investigación</i>	156
Tabla 17 <i>Elementos para Decidir sobre Diseños</i>	158
Tabla 18 <i>Tipos de Muestreo probabilístico</i>	164
Tabla 19 <i>Tipos de Muestreo no probabilístico</i>	165
Tabla 20 <i>Caracterización estudiantes participantes</i>	167
Tabla 21 <i>Caracterización de coordinadores participantes</i>	168
Tabla 22 <i>Caracterización de tutores académicos participantes</i>	168
Tabla 23 <i>Caracterización de tutores profesionales participantes</i>	169
Tabla 24 <i>Técnicas de Recogida de Información</i>	173
Tabla 25 <i>Escala Likert para cuestionario</i>	180
Tabla 26 <i>Estadísticos descriptivos sobre valoración general del instrumento</i>	182
Tabla 27 <i>Modificaciones generales del instrumento</i>	183
Tabla 28 <i>Modificaciones gramaticales del instrumento</i>	183
Tabla 29 <i>Coefficiente de razón de validez ajustado de Tristán (2008)</i>	185
Tabla 30 <i>Caracterización de participantes prueba piloto</i>	187
Tabla 31 <i>Prueba de KMO y Bartlett</i>	188
Tabla 32 <i>Matriz de patrón de tres factores latentes</i>	190
Tabla 33 <i>Distribución de ítems del instrumento</i>	191
Tabla 34 <i>Estadística de fiabilidad: Alpha de Cronbach general del instrumento</i>	192
Tabla 35 <i>Estadísticos de ítems</i>	193
Tabla 36 <i>Cálculo de coeficiente dos mitades</i>	194
Tabla 37 <i>Correlación Item – Test de Spearman</i>	196
Tabla 38 <i>Estadísticos y prueba U Mann-Whitney según variables</i>	198
Tabla 39 <i>Consideraciones del Entrevistador</i>	203
Tabla 40 <i>Tipos de Entrevistas</i>	205
Tabla 41 <i>Guion de entrevista</i>	206
Tabla 42 <i>Perfiles de cada juez experto</i>	207
Tabla 43 <i>Características generales de los jueces expertos</i>	208
Tabla 44 <i>Índice validez de contenido entrevista a tutores académicos y profesionales</i>	209
Tabla 45 <i>Índice validez de contenido entrevista a coordinadores de prácticum</i>	210

Tabla 46 <i>Técnicas de análisis cuantitativo.</i>	216
Tabla 47 <i>Código y tiempo de entrevistas</i>	222
Tabla 48 <i>Categorías, subcategorías y códigos para la reducción de datos.</i>	223
Tabla 49 <i>Fiabilidad método dos mitades.</i>	230
Tabla 50 <i>Prueba de homocedasticidad de varianza Levene.</i>	231
Tabla 51 <i>Organización de los resultados y discusión</i>	235
Tabla 52 <i>Preguntas y objetivos fase empírica cuantitativa.</i>	237
Tabla 53 <i>Resultados generales de la variable género.</i>	239
Tabla 54 <i>Resultados generales de la variable edad</i>	240
Tabla 55 <i>Resultados generales de la variable asistencia a clases.</i>	243
Tabla 56 <i>Tabla cruzada de nivel socioeconómico e institución académica.</i>	245
Tabla 57 <i>Distribución de frecuencias dimensión Reflexividad Personal.</i>	251
Tabla 58 <i>Medidas de tendencia central dimensión Reflexividad Personal</i>	253
Tabla 59 <i>Variabilidad general de dimensión Reflexividad Personal.</i>	256
Tabla 60 <i>Distribución de frecuencias dimensión Reflexión sobre su Formación.</i>	263
Tabla 61 <i>Medidas de tendencia central dimensión Reflexión sobre su formación.</i>	265
Tabla 62 <i>Variabilidad general dimensión Reflexión sobre su formación.</i>	268
Tabla 63 <i>Distribución de frecuencias dimensión Práctica Reflexiva.</i>	274
Tabla 64 <i>Medidas de tendencia central dimensión Práctica Reflexiva.</i>	276
Tabla 65 <i>Variabilidad general dimensión Práctica Reflexiva.</i>	277
Tabla 66 <i>Correlaciones dimensión-test.</i>	281
Tabla 67 <i>Prueba U Mann-Whitney según dimensiones.</i>	282
Tabla 68 <i>Prueba U Mann-Whitney para preguntas cerradas.</i>	283
Tabla 69 <i>Prueba U Mann-Whitney para variables.</i>	283
Tabla 70 <i>Prueba U Mann-Whitney para las variables género-dimensiones.</i>	284
Tabla 71 <i>Preguntas y objetivos fase empírica cualitativa</i>	285
Tabla 72 <i>Caracterización de tutores académicos.</i>	288
Tabla 73 <i>Resultados palabra clave en su contexto.</i>	291
Tabla 74 <i>Combinación frecuente de palabras.</i>	291
Tabla 75 <i>Caracterización de tutores profesionales.</i>	293
Tabla 76 <i>Resultados palabras claves en su contexto.</i>	294
Tabla 77 <i>Combinación frecuente de palabras.</i>	295
Tabla 78 <i>Caracterización de los coordinadores de prácticum.</i>	296
Tabla 79 <i>Resultados palabras claves en su contexto.</i>	298
Tabla 80 <i>Combinación frecuente de palabras.</i>	299

Tabla 81 <i>Carga de codificación desarrollo de Práctica Reflexiva.</i>	305
Tabla 82 <i>Aspectos del desarrollo docente que facilita la práctica reflexiva</i>	308
Tabla 83 <i>Carga de codificación Labor Tutorial.</i>	327
Tabla 84 <i>Carga de codificación prácticum.</i>	347
Tabla 85 <i>Fortalezas del prácticum</i>	357
Tabla 86 <i>Debilidades del prácticum</i>	360
Tabla 87 <i>Carga de codificación Prácticum</i>	365
Tabla 88 <i>Articulación del trabajo entre tutor y coordinador</i>	368
Tabla 89 <i>Carga de codificación sobre reflexión en el prácticum</i>	380
Tabla 90 <i>Concepción de docente reflexivo</i>	385

PRESENTACIÓN DE LA TESIS

El interés creciente que despierta la investigación sobre la calidad de la educación y la asociación inherente con los objetivos futuros que posee un determinado país para sus ciudadanos, se transforma en un pilar fundamental en el conocimiento científico. En efecto, los estudios son tan variados como rigurosos, y abarcan las diferentes modalidades e instancias en donde la mejora educativa pueda hacer su aparición, desde la educación infantil o preescolar, hasta la formación del profesorado. Un claro ejemplo que demuestra lo anterior lo confirma el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007). Es este mismo informe el que declara que uno de los agentes más importantes para la mejora educativa es justamente el docente, y una mejora significativa en sus procesos de formación conllevaría mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes.

El docente del siglo XXI está llamado a ser un agente importante de cambio, un moderador de los aprendizajes de los estudiantes y el encargado de guiar el proceso de autoaprendizaje y la construcción integral de una persona. Para ello, el docente debe ser capaz de manejar y explorar todos los componentes relacionados con su quehacer pedagógico y de potenciar en sus estudiantes las diferentes competencias que les permitirán insertarse en un mundo globalizado. Desarrollar las competencias de un profesional, no sólo resulta ser complejo y una tarea ardua, sino que, en ocasiones controvertida, al ver la variedad de concepciones que existen sobre este concepto. En cierto sentido una competencia es la unificación de actitudes, conocimientos y habilidades que se utilizan para actuar de forma adecuada y cumplir un objetivo, “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Cano, 2008).

Toda competencia tendrá su validez en la medida en que puedan ponerse al servicio práctico, es decir, puedan ser aplicables en contextos reales o contextos simulados con características reales. Es en este sentido en donde el conocimiento que tengamos sobre la práctica es fundamental en la formación del profesorado y en cualquier instancia de formación superior, ya que este es por excelencia el punto de aplicación entre lo aprendido y lo ejecutable, y es el lugar donde se deben afianzar o adquirir dichas competencias. Uno de los elementos centrales en la adquisición de competencias y en el ejercicio profesional de las funciones que un docente debe llevar a cabo están en la capacidad de reflexionar

críticamente su propio ejercicio. Cuando un docente reflexiona, altera o ajusta sus estructuras mentales sobre la enseñanza y de forma racional plantea una técnica educativa, valorando las consecuencias que tiene su instrucción en los estudiantes (Wubbels y Korthagen, 1990) para Perrenoud (2010) reflexionar sobre es tomar la propia acción como objeto de reflexión ya sea para compararla con un modelo prescrito y así ajusta lo que se hizo con lo que se debía hacer, para intentar comprenderlo y analizarlo críticamente.

Por lo anterior, es necesario promover en la formación inicial del profesorado procesos reflexivos que sean sistemáticos y consientes, donde los docentes logren desarrollar el máximo de sus capacidades y tener una comprensión de su ejercicio profesional, permitiendo a su vez tener una visión global y particular sobre sus ideas y su forma de enseñanza. El rol transformador de la reflexión y su riqueza práctica permite nutrir la función pedagógica e investigadora de un docente, sistematizándola y reconstruyendo el conocimiento que tiene de sí mismos y de los contextos en los cuales se desempeña. En este sentido, la instancia que por naturaleza es idónea para poner en ejercicio la capacidad reflexiva de un docente y el desarrollo de competencias es el prácticum. El Prácticum forma parte esencial en la formación de un docente, ya que representa una instancia para el análisis y la reflexión sobre su enseñanza y de los hechos producidos en el aula, para González-Sanmamed y Fuentes (2011) el Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos.

Sin embargo, la labor que cumple el prácticum en la configuración integral de un docente no se encuentra limitado a la adquisición de habilidades, estrategias y conocimiento en contextos reales, sino que, también posee un valor en el desarrollo del carácter investigador que los futuros docentes deben desarrollar. El prácticum permite al docente desarrollar no solo los aspectos cognitivos, conceptuales, metodológico, investigativos o pedagógicos, sino que también posibilita la inclusión de los sentimientos, creencias, valores y emociones que forman parte del docente y de cualquier ser humano, en el prácticum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2011).

Lo anterior, constituye el tema fundamental que es abordado en la presente investigación. El estudio busca explorar cómo es promovida la reflexión sobre la práctica en contextos educativos de formación inicial del profesorado, extrayendo evidencias de contextos socialmente distintos y con sistemas educativos que poseen lineamientos legales muy distintos entre ellos, como lo es el caso de la educación en Chile y en España. Para ello se establecen cinco fases en el proceso investigativo que constituye a un modelo de investigación mixto con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) que es utilizado en este estudio: Fase conceptual; Fase empírica cuantitativa; Fase empírica cualitativa; Fase analítica; Fase inferencial. La estructura de la investigación doctoral persigue un hilo conductor, la que está relacionada con los aspectos metodológicos basales del estudio, cuya estructuración es la siguiente:

La primera parte del estudio abordará la práctica reflexiva enmarcándolo en los estudios científicos más actualizados. Se presentan los antecedentes a través de estudios recientes sobre reflexividad en el campo de la formación del profesorado, posteriormente se determina el marco regulatorio que rige la formación inicial docente en Chile y España y las investigaciones sobre práctica reflexiva en la formación de maestros. Finalmente, se enuncian los elementos que dan sentido al estudio: Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación, además de proporcionar la justificación de su realización (Capítulo 1).

Posteriormente, daremos a conocer las bases teóricas que sustentan la investigación. Es por ello que describiremos asociativamente las perspectivas teóricas respecto a la formación inicial docente en el escenario internacional (Capítulo 2), para luego centrarnos en el contexto de Chile y España (Capítulos 3 y 4). Posteriormente, describiremos el conocimiento sobre la reflexividad en la formación docente (Capítulo 5), destacando las claves para llevar a cabo procesos reflexivos, los distintos modelos reflexivos desarrollados hasta la actualidad, aspectos centrales para la promoción y el desarrollo de la reflexión docente. Finalmente, esta primera parte culmina con la entrega de una mirada acerca de la acción tutorial en el prácticum (Capítulo 6), la vinculación con la reflexividad, los componentes esenciales están ligados a las estrategias tutoriales, las responsabilidades y el aporte que este brinda al prácticum.

La segunda parte describiremos los aspectos metodológicos utilizados en la investigación, la que se divide en tres capítulos. Primeramente, caracterizamos los diseños presentes en la literatura e introduciremos el que será usado en nuestro estudio (Capítulo

7). Seguidamente, presentamos las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos (Capítulo 8), detallando el proceso llevado a cabo para la construcción, validación y aplicación de los instrumentos que nos permitirán alcanzar los objetivos propuestos. Esta parte culmina con el capítulo de análisis de los datos y rigor de la investigación (Capítulo 9), en el que presentamos el proceso para el tratamiento y análisis de los resultados obtenidos, además, enumeramos los aspectos que otorgan rigor metodológico a la investigación.

La tercera parte se presentan y analizan los resultados obtenidos, los que se dividen en resultados del apartado cuantitativos y cualitativo. En apartado cuantitativo, entregamos los resultados, analizamos y discutimos respecto a los bloques que conformaron el cuestionario aplicado: Dimensión Características Sociodemográficas y Contextuales; Dimensión Reflexividad Personal; Dimensión Reflexión sobre su Formación; Dimensión Práctica Reflexiva (Capítulos 10, 11, 12 y 13). En el apartado cualitativo, entregamos los resultados, analizamos y discutimos las entrevistas de acuerdo a sus dimensiones: Análisis exploratorio de los datos; Valoración del Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente; Valoración sobre la labor tutorial en la Formación Inicial Docente; Valoración sobre el Prácticum en la Formación Inicial Docente; Valoración sobre la inclusión de la reflexión en el Prácticum (Capítulos 14, 15, 16, 17 y 18).

Finalizamos nuestro estudio entregando nuestras conclusiones (Capítulo 19) en concordancia con nuestros objetivos y preguntas de investigación, el aporte, las limitaciones y las proyecciones de la investigación. Además, como fin último de este estudio, se entregan una serie de estrategias de mejora dirigidas a lo institucional, a fortalecer el prácticum y mejorar la acción tutorial. Lo anterior, responde a nuestro objetivo general y a sentar las bases para desarrollar un modelo de acción orientada a la práctica reflexiva de docentes en formación.



PRIMERA PARTE

**MARCO CONCEPTUAL DE
LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se muestran los elementos que justifican y respaldan teóricamente la investigación (Tabla 1), es por tal motivo que esta parte se divide en dos bloques.

Primeramente, se presenta el contexto general de la investigación, es decir, su problematización. Se enfatiza en el planteamiento del problema, en donde se vislumbra las interrogantes que surgen en torno a la necesidad de abordar esta investigación. Seguidamente, se hace referencia a los antecedentes nacionales e internacionales que existen en sobre el tema. Por último, se concretiza la finalidad de la investigación (preguntas y objetivos de investigación), finalizando con los antecedentes teóricos y empíricos que justifican el estudio.

La segunda parte sintetiza la revisión de la literatura en torno a cinco capítulos: Formación Inicial Docente; Formación Inicial Docente en Chile; Formación Inicial Docente en España; Reflexividad en la Formación Docente; La Labor Tutorial en el Prácticum.

Tabla 1

Organización de capítulos

Bloque	Capítulos
Problematización	Capítulo 1: Contexto del problema de Investigación
Bases teóricas	Capítulo 2: La Formación Inicial Docente. Capítulo 3: La Formación Inicial Docente en Chile. Capítulo 4: La Formación Inicial Docente en España. Capítulo 5: Reflexividad en la Formación Docente. Capítulo 6: La labor tutorial en el prácticum

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Problema de Investigación
2. Antecedentes
3. Finalidad de la Investigación
4. Justificación de la Investigación
5. Diseño de la Investigación

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el ejercicio de posicionar y acotar el problema de investigación, se ha optado por desglosar tres apartados, con ello, se pretende tener una comprensión general que nos permita conocer el estado actual de la temática en la literatura. El primer apartado, denominado “antecedentes” se subdivide en: el estado del arte de la reflexión docente en la formación inicial docente (en adelante FID); las investigaciones explicativas sobre el campo de la reflexividad; El marco legislativo y curricular de la FID en Chile y España; Por último, la finalidad de la investigación, en donde se plantearán las interrogantes que guían la investigación, y así, producto de dichas preguntas se enuncian los objetivos de esta investigación.

No hay duda que el gran desafío que se presenta en educación en la actualidad, es la mejora de la calidad de los docentes, así lo declara el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y es justamente en la formación inicial del profesorado, donde se pueden sentar las bases reales que permitan a docentes mejor preparados para desempeñarse competentemente en su profesión. Un aspecto importante en la formación de maestros destaca la creciente preocupación por regular los procesos llevados a cabo en la FID, la que forma parte primordial para dar respuesta a estos y los muchos desafíos de la actualidad, reflexionando sobre el tipo de formación que se imparte en los programas de FID y así generar cambios que nos muevan a la construcción de un conocimiento práctico.

Algunos hallazgos del estudio TALIS (OCDE, 2009) reafirman la necesidad de una mejor preparación de los profesores, indicando que uno de cada tres profesores trabaja en un centro cuyo director considera que dicho centro sufre una carencia de profesores cualificados. Esta realidad se presenta a su vez como una problemática y como un desafío, cuya respuesta se relaciona con atender a las demandas que los propios docentes señalan sobre las carencias del ejercicio de su labor. Una de las debilidades más importantes en la formación del profesorado se relaciona con las competencias que los docentes desarrollan para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que constituye un problema importante en términos de capacidad del profesor para tratar con grupos heterogéneos de estudiantes (OCDE, 2009). Este escenario se acrecienta cuando nos referimos a maestros noveles, los que deben construir su “conocimiento de oficio” (Barber y Mourshed, 2007), es decir, adquirir su conocimiento a base de experiencia pura.

Según el estudio McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) los países que logran los mejores desempeños de rendimiento de sus estudiantes en pruebas estandarizadas poseen un estricto proceso de selección de los futuros docentes, procesos de admisión en donde se eligen dentro de un 30% de estudiantes con mayores habilidades, además de entregar una rigurosa formación didáctica y disciplinar. Este escenario se contradice con la realidad chilena, en donde los programas de formación del profesorado se destacan por su baja selectividad, siendo los aspirantes a ser futuros docentes los que obtienen los más bajos puntajes en comparación con otras áreas del conocimiento. En el año 2012, uno de cada tres alumnos que ingresó a una carrera de educación lo hizo sin haber rendido la PSU; el puntaje promedio de esta prueba entre quienes la rindieron fue menor a 500 puntos; y el puntaje de corte promedio fue de 424 puntos (Eyzaguirre e Inostroza, 2014).

La FID debe proponer una serie de conocimientos, valores y competencias necesarias para un correcto ejercicio de su profesión. En este sentido, una de estas herramientas pedagógicas es la reflexión, la que debe sentarse como una acción inherente y permanente en cualquier “componente práctico” y debe ampliarse al ejercicio docente en las escuelas. Como señala Cacciuttolo (2017):

Al referirnos al componente práctico, lo definimos como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real, parecido a una simulación, dentro del cual debe formar y desarrollar un pensamiento práctico entregando los conocimientos teóricos que domina y que va seleccionando de acuerdo a lo que propone desarrollar (p. 41).

En el mismo sentido Maturana (2011) señala que “la reflexión pedagógica es importante ya que permite conocer los problemas y proponer posibles soluciones para que los docentes puedan afrontar las dificultades pedagógicas con éxito” (p. 9). En el contexto educativo chileno, dicha importancia en la FID se ha concretado el año 2012 con la publicación del Ministerio de Educación, de los estándares orientadores que los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica debieran alcanzar al finalizar sus estudios de grado. Uno de esos estándares está relacionado con las competencias específicas para enseñar un área en particular, como los conocimientos, habilidades y actitudes propia de una disciplina (Estándares disciplinarios), mientras que también se encuentran los estándares relacionados con las estrategias, metodologías y didáctica propias del ejercicio docente (Estándares pedagógicos), precisamente el estándar

pedagógico número 10 contempla, entre otros aspectos, la reflexión sobre la propia práctica, señalando que “Aprende de forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (MINEDUC, 2012, p. 17). Para dar respuesta a este estándar es preciso abordarlo desde los inicios de la formación de un docente, como indica Cacciuttolo (2017) es importante considerar el contexto real de práctica como la instancia principal del proceso de aprendizaje, este es aprender en la acción.

2. ANTECEDENTES

La revisión de la literatura sobre los orígenes de la práctica reflexiva, nos muestra que no existe una estructura o una sistematicidad en el tratamiento de esta temática, en este escenario no es hasta principios del siglo XX cuando se inicia la formalización y sistematización del proceso reflexivo con los trabajos de John Dewey y Donald Schön, como los principales incitadores y exponentes de esta corriente o movimiento denominado práctica reflexiva (Ramón, 2018). Ambos filósofos y pedagogos realizaron sus aportes en este campo de la educación, no solo estableciendo una aproximación al término de práctica reflexiva, sino que también promoviéndolo y precisando actitudes que favorecen la reflexión en la práctica.

John Dewey hizo una gran aportación al desarrollo, evolución y profesionalización pedagógica, sus estudios aún tienen un impacto en la actualidad, y sobre ellos se han ido fundando las bases renovadas de la práctica reflexiva. Dewey tenía una concepción enteramente dinámica de la persona, estructura su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno (Domingo, 2013). Dewey afirmaba que el proceso de reflexión no se generaba de forma espontánea a raíz de algo ficticio, sino más bien se suscitaba de eventos previamente vividos, y eran estos eventos los que marcan nuestro actuar posterior. Los eventos sobre los que se reflexiona constituyen los insumos para la reflexión y son reconocidos por los individuos que desean reflexionar sobre ellos.

Años después Donald Schön posiciona al proceso de práctica reflexiva como una metodología aplicable en la FID. El principal aporte de Schön se denomina “teoría del conocimiento en la acción” denominada por otros autores como “Teoría de la acción en Reflexión” (Ramón, 2018). En este nuevo planteamiento la formación docente definitivamente opta por basarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia y la práctica y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de ella. De este modo

quien se está formando es consciente de su propio proceso, no sólo de los resultados de su aprendizaje (Domingo, 2013).

En la actualidad las investigaciones sobre la práctica reflexiva tienen como fundamentos los aportes de Dewey (1933) y Schön (1983) y están centradas en su mayoría en la FID, como señalan (Collin et al., 2013) se espera que los programas de formación inicial no sólo promuevan la reflexión, sino también puedan apoyar el continuo desarrollo de la práctica reflexiva en los profesores, para que así más allá de ser instaurada como una competencia profesional, se transforme en un pilar dentro de la formación del profesorado.

La reflexión ha sido ampliamente aceptada en los contextos de formación inicial del profesorado, tanto por su base teórica clave para entender la enseñanza como por los enfoques prácticos para entender la acción (Beauchamp, 2015). Por su parte, Ruffinelli et al. (2020) señalan que, ninguna institución universitaria ni tampoco ninguna sociedad tiene incorporada la práctica reflexiva como el eje central, y esto, constituye el primer obstáculo que dificulta la formación inicial del profesorado. Por lo anterior, existe una preocupación constante sobre el significado atribuido a la implementación de procesos reflexivos en las instancias de formación docente, pero también sobre concepto de reflexión y en particular a la reflexión crítica, ya que los cambios de los enfoques epistemológicos, la comprensión y el desarrollo de esta temática como un aspecto transversal en todas las áreas del conocimiento, le otorgan esa dificultad conceptual para definirla (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013).

Debido a esta polisemia conceptual, no hay un consenso sobre cómo debe enseñarse (Beauchamp, 2015), en contextos donde la ejecución de este recurso o modelo resulta de gran relevancia para la construcción y profesionalización efectiva, como lo es la formación inicial del profesorado. La enseñanza, en todas sus instancias, se guía por procesos racionales y conscientes, tanto en la planificación, como en la aplicación y la toma de decisiones, por lo que es esencial potenciar o reforzar la reflexividad de los docentes, aunque no desconoce aquellos aspectos relacionados con nuestro comportamiento, como valores, sentimientos, significados, habilidades, rutinas e inclinaciones, las que Korthagen denomina *Gestalt*. Por tanto, la reflexión es beneficiosa si se estimula a los profesores a “reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales” (Korthagen, 2010, p. 92). A esta forma de concebir

la reflexión en el prácticum se le denomina *Practica Reflexiva* la que es entendida como la forma de establecer un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (Ramón, 2018).

Liu y Ball (2019) señalan que la práctica reflexiva se relaciona con reforzar la relación entre la teoría y la práctica, permitiendo la adquisición de nuevos conocimientos y la resolución de problemas pedagógicos. En este escenario, resulta interesante potenciar, desde los centros universitarios de formación docente, la relación de la teoría y práctica a través de un proceso de reflexión. Es por esto que el prácticum constituye la oportunidad de vinculación idónea para la vinculación de ambas variables, y la labor tutorial, el puente para promover la práctica reflexiva. El tutor puede promover la reflexión, pero, no es extraño que la figura del tutor se relaciona como el agente promotor de la reflexión, así como por el burocrático que obstaculiza del desarrollo profesional de los docentes (Ruffinelli, 2018). Perrenoud (2010) por su parte señala que una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábito. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. Collin et al. (2013) por su parte entienden la práctica reflexiva como el examen, comprensión y análisis crítico del trabajo docente a partir de las distintas formas de conocimiento profesional, en particular, del conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto donde se realiza el trabajo docente, adquiridos durante la formación y durante la experiencia práctica del profesor.

Si bien, no existe un consenso final respecto del concepto de práctica reflexiva (Collin et al., 2013) a continuación se muestran los aportes de algunos autores que han buscado desarrollarla, se entiende que la práctica reflexiva es un proceso en el que el no sólo está involucrado el carácter profesional de un docente, sino que también están los aspectos sociales, valóricos, emocionales que lo constituyen, y supone el hecho de que la reflexión no puede estar desvinculado de los eventos que mueven dicho proceso reflexivo.

2.1. Estudios e Investigaciones sobre Reflexividad

El contexto internacional revela un creciente interés en la formación del profesorado, la que se concretiza en mejores competencias profesionales, desarrollo de procesos

reflexivos sobre su práctica, tener conciencia de sus necesidades, carencias y con ello, buscar acciones remediales. Este desafío es evidentemente alcanzable durante las etapas de la formación inicial de los docentes, en el prácticum, en la dinámica entre alumno y tutor o las instancias de aprendizaje colaborativo. Lo anterior supone, como señala (OCDE, 2018): a) Contar con los mejores docentes en la carrera es producto de la intencionalidad política en atraerlos y retenerlos; b) hacer de la enseñanza una profesión atractiva y eficaz; c) que las políticas estatales sobre el profesorado tengan un componente globalizado; d) la profesionalización de los docentes no solo sea su incorporación a sistema educativo, sino que también en los procesos de cambio y debate en torno a la educación.

Beauchamp (2015) destaca la importancia que poseen las habilidades de reflexión en la formación del profesorado novel, pero también, los aspectos cognitivos y afectivos que forman parte del individuo. En la formación inicial profesional, el estudiante debe ser capaz de desarrollar un conjunto de competencias que guardan relación con un campo en particular o con un aspecto de su profesión, como lo es el aspecto pedagógico o disciplinar, pero también debe ser capaz de aplicar dicho conocimiento y ponerlo en acción. Entre todas las competencias adquiridas en la formación de un profesional, cobra especial relevancia la competencia reflexiva o reflexividad, ya que como señala Dubois et al. (2019) existen situaciones profesionales que no van a requerir más que un tratamiento rutinario para su resolución, pero existirán situaciones más complejas que no pueden resolverse de forma sencilla, y que harán que el profesional sea capaz de utilizar un modelo de reflexividad para llegar a una solución. Por lo anterior, la reflexividad en el campo de la formación inicial profesional, especialmente en el docente, constituye un elemento fundamental en el desarrollo profesional, ya que está actúa como palanca o promotor de otras habilidades profesionales y propias de una determinada disciplina (Correa-Molina et al., 2011).

Como se anticipaba, la reflexividad no posee una claridad sobre este concepto, lo que se traduce en una variabilidad semántica, una falta consenso científico y una puesta en marcha de numerosos modelos que pretenden, bajo su propia mirada, desarrollarla y aplicarla en contextos de formación profesional, sin embargo, no deja de ser un aspecto relevante a estudiar, tanto en el campo de la formación profesional, como en el campo investigativo. En este aspecto, se rescata retóricamente la siguiente pregunta ¿cómo es posible considerar la reflexividad como un pilar fundamental si aún no existe un acuerdo

en su definición? Una de sus respuestas es que la reflexividad constituye un aspecto medular y casi obligatorio en la formación profesional de casi todas las disciplinas, por la riqueza de datos que nos entrega y la autonomía de analizar nuestra práctica, pero también porque está prescrita y, porque parece apoyar la mejora de las habilidades profesionales (Grangeat y Muñoz, 2006). Por otra parte, Gorichon et al. (2020) hacen una distinción para dar respuesta a la finalidad de la reflexividad en la FID, señalando que debe ser vista, como la forma de comprender su quehacer educativo, como la forma de impactar a su contexto escolar producto de una toma de decisiones reflexivas y como la forma de cuestionar nuestro propio rol profesional. Para Lamb y Aldous (2016) “la principal importancia de esta radica en su rol de cómo los docentes en formación son capaces de aprovechar las disposiciones internalizadas para facilitar su práctica actual” (p. 101).

La mirada que se debe tener para desarrollar a un profesional reflexivo constituye un aspecto relevante en auto reafirmar la identidad de un profesional que es capaz de reflexionar sobre sus propias acciones, y debe transformarse en el horizonte tácito de la formación inicial del profesorado. Charles (2015) incorpora otra mirada sobre la importancia que la reflexividad representaría para un docente, señalando que, en contraste con el pragmatismo y la universalidad con que se mira la educación, la reflexividad le da forma a la voz y la experiencia del docente, invitándolo a ser consciente de todos los matices y detalles de su ejercicio, para mirar más allá de las superficies rígidas que posee el sistema. La reflexividad, por lo tanto, no solo posee gran relevancia para la toma de decisiones, sino que aporta a la autoevaluación que el docente tenga de su enseñanza y de todo el espectro de su ejercicio profesional. Sin embargo, deben generarse ciertas circunstancias en los espacios de formación del profesorado que permita conducir, de forma efectiva, el proceso reflexivo de los docentes en formación, primeramente, entendiendo que el proceso reflexivo tiene un carácter progresivo, por lo que muchas veces toma más tiempo de que teníamos planificado para su ejecución, y por otro lado, se deben generar condiciones socio-afectivas adecuadas que permitan establecer diálogos genuinos y abiertos, en donde se valore y acoja al estudiante (Gorichon et al., 2020).

En el contexto de la FID Lamb y Aldous (2016) señalaron que, en sistemas educativos con una rigidez estructural, es difícil cultivar la reflexividad entre sus estudiantes y sus dificultades hacen utópica la posibilidad de convertir a profesores como practicantes reflexivos, sin embargo, esta búsqueda ha movido a investigadores, escuelas y

universidades a buscar desarrollar y proteger espacios e instancias de los cuales poder desarrollar la capacidad reflexiva de sus estudiantes. Las disposiciones de las estructuras externas, por ejemplo, de un determinado sistema educativo, afecta directamente a las prácticas educativas que posee una institución, lo que se puede transformar en un catalizador o supresor de la reflexividad.

Basándose en los principios de Lamb y Aldous (2016) sobre reflexividad, esta puede producirse motivada por estructuras externas a una institución educativa, pero también gracias a las estructuras internas de un individuo, la que se define como el conjunto de habilidades, creencias y disposiciones que los docentes en formación han ido desarrollando en el curso que los convertirá en docentes cualificados.

2.2. Marco Legislativo-Curricular en la Formación Inicial Docente

La búsqueda por posicionar a la reflexión en el escenario docente encuentra su nicho en dos contextos: Dentro de los espacios de formación inicial del profesorado, en donde se adquieren habilidades para desarrollar procesos reflexivos y ajustarlos a sus estructuras internas; pero también en la formación continua del profesorado que se encuentra ejerciendo, y en donde la reflexión sobre su propia práctica, posee un valor importante para su desempeño. Sobre esta realidad, es que distintos sistemas educativos estructuran un corpus legal y curricular para preparar, de manera integral, a los docentes que deberán producir los cambios necesarios en sus contextos sociales.

La reflexión es una actividad de carácter individual, pero también posee un carácter colectivo, en donde el intercambio de ideas, críticas y la mirada profesional de las falencias, hacen que veamos con otros ojos los cambios que necesitamos como docentes. Vezub (2007) señala al respecto, que uno de los retos de la FID es la de preparar a profesores capaces de trabajar en forma conjunta con otros profesionales, que se incorporen a la escuela o colaboren con ella desde fuera como (psicólogos, asistentes sociales, animadores culturales, expertos en educación no formal, asesores pedagógicos, etc.), es decir, profesores dispuestos a transformarse en líderes educativos, capaces de participar en la conformación de equipos multidisciplinares que promuevan el trabajo colaborativo, lo que requiere, a priori, una reestructuración de cargas horarias de los docentes y una mayor inversión en estos equipos.

El marco legislativo de la educación en Chile se encuentra contenida en la ley N° 20.370 bajo el encabezado de “Ley general de Educación”. Esta ley establece en su Artículo 1° lo siguiente:

La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación Parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (p. 1).

Esta normativa señala que la educación formal o regular se organiza en cuatro niveles: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Esta última tiene como propósito la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico, la que posee como requisito mínimo la obtención previa de la licencia de Educación Media. Por otra parte, la propia ley que regula la educación superior distingue niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible la obtención de títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios.

En el año 2009, el Ministerio de Educación promulga el decreto 309 que reglamenta los contenidos y la forma de ejecución del programa de fomento a la calidad y el fortalecimiento de la FID. Esta ley busca asentarse en un campo de acción que permita mejorar la calidad de la formación de profesores, asumiendo líneas de acción que fueron actualizadas el año 2015 mediante el decreto 314, las cuales son:

- Orientaciones Curriculares y Estándares para la Formación Inicial Docente.
- Evaluación diagnóstica para las Instituciones de Educación Superior que dictan carreras de pedagogía.
- Apoyo para el Fortalecimiento y Renovación de la Formación Inicial de Docentes impartida por Instituciones de Educación Superior.
- Apoyo a la inserción profesional de los docentes principiantes.

- El Ministerio de Educación, en adelante "el Ministerio", ejecutará el Programa, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en su calidad de unidad técnica.

Asimismo, este decreto permite definir los estándares orientadores para la FID, la que se encuentra comprendida en estándares disciplinarios y pedagógicos. Los estándares propuestos para la formación docente son pautas que definen las habilidades, conocimientos y disposiciones que debe alcanzar un profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial. Las bases de estos estándares se realizarán bajo una evaluación diagnóstica que permitirá posteriormente orientar a las carreras de pedagogía a elaborar propuestas de mejora o nivelación.

El decreto 309 modificado el 2015 determina ciertas líneas de apoyo para el fortalecimiento de los procesos que se vivencian en la formación inicial del profesorado, tales son:

- Coordinar las iniciativas del Ministerio sobre apoyo e innovación a la formación inicial docente.
- Convocar mesas de trabajo y coloquios sobre conocimientos pedagógicos u otros temas atinentes a la formación inicial docente a nivel local, nacional e internacional.
- Desarrollar encuentros nacionales e internacionales de intercambio de experiencias en formación inicial docente.
- Promover el desarrollo y producción de conocimiento referido a la formación inicial docente.
- Difundir estudios referidos a investigaciones pedagógicas y ponerlos a disposición de las carreras de pedagogía como materiales de trabajo que permitan fortalecer la formación inicial docente.
- Fomentar y dar apoyo a instancias de trabajo colaborativo que promuevan la innovación y mejoramiento en la formación inicial docente.

Dentro de la idea de mejora educativa y el fortalecimiento de la FID en Chile, asumida por el ministerio de educación, se consideran órganos que regulen los estándares de calidad de los programas destinados a la formación de profesores. Al respecto, existen dos órganos de carácter público, el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CNA). Este último órgano,

autónomo y dependiente del Ministerio de Educación, nace con la ley N° 20.129 que busca asegurar la Calidad de la Educación Superior y la acreditación institucional de las carreras responsables de la formación docente.

Uno de los mecanismos para el seguimiento de la calidad propuestos por estos órganos se concreta en la Prueba Inicia, la que permite conocer los niveles de competencias de los futuros docentes que egresan e insertan en el sistema educativo. A la luz de los últimos resultados de esta prueba, se concluye que el sistema educativo chileno está viviendo una fuerte crisis de base respecto de la calidad de la preparación de los docentes que egresan cada año de las carreras de pedagogía e ingresan al sistema. La profesión docente en Chile experimenta una doble transición: una tradicional, propia de los sistemas educativos de comienzos del siglo XXI, que tienen que responder a las nuevas y crecientemente complejas demandas de la sociedad del conocimiento y los fenómenos de la globalización (OCDE, 2004).

El acercamiento a un sistema educativo de calidad, inclusivo y con equidad es una tarea no sólo de aquellos países con menor rendimiento académico de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, sino que también de aquellos que logran un buen desempeño. Como lo señala Cox et al. (2010) los resultados de las primeras pruebas inicia a egresados de pedagogía, que a partir de 2008 han revelado que la escasa preparación de los futuros docentes en conocimientos disciplinarios, han dado base a una visión pública crítica de tal formación, por lo que los esfuerzos deben centrarse directamente en los actores cruciales en el aprendizaje de los estudiantes, los profesores. Informes internacionales como Barber y Mourshed (2007) respaldan dicha afirmación, situando a los docentes como eje del desarrollo de los sistemas.

Aún con este panorama, la situación actual de la FID en Chile tiene un margen amplio de acción y de mejora. La responsabilidad del proceso de mejora de un sistema educativo recae primeramente en el estado, garante y promotor de políticas que contribuyan a dicho avance, no con políticas de presión y control sobre el cuerpo docente, sino más bien con acciones de apoyo, capacitación y desarrollo profesional, tarea pendiente a una de las profesiones más castigadas por la desregulación de la educación superior durante los últimos veinte años (Ortúzar et al., 2009).

Lograr revertir los desafíos presentes en el sistema y especialmente en la FID requiere de acciones concretas por parte de todos los involucrados para responder a dichos retos.

Dichas acciones se solidifican con la creación, el año 2003 del Marco para la buena enseñanza, elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con el Colegio de Profesores y la Asociación chilena de Municipalidades, a partir de la delimitación de cuatro dominios, cada uno con criterios claros, para orientar el ejercicio competente de la labor docente. Estos dominios son: Dominio A: preparación de la enseñanza; Dominio B: creación de un ambiente propicio de aprendizaje; Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; Dominio D: responsabilidades profesionales (MINEDUC, 2008).

Este marco de actuación docente se complementa con los resultados entregados por el informe de la OCDE sobre las políticas y resultados educacionales, señalando en la importancia de revertir el problema de la calidad docente en Chile, en donde cobra especial interés el desarrollo de conocimientos disciplinarios para revertir los resultados productos del aprendizaje de los estudiantes chilenos.

Un estudio que buscaba conocer las percepciones de los docentes del sistema escolar y universitario sobre la formación docente en Chile arrojó que las actividades colaborativas las impulsan nueve de cada diez maestros del sistema escolar; no obstante, un 37 % de ellos considera que es difícil su implementación. Por otro lado, un 53 % plantea que el aprendizaje efectivo se desarrolla en un ambiente ordenado y silencioso. Entre las diversas razones que condicionan su promoción en el ámbito escolar, se encuentran el insuficiente conocimiento de esta estrategia y el temor de los docentes a perder el control de la disciplina y no cubrir los contenidos del currículo (Díaz et al., 2015). Asimismo, estos mismos docentes consideran que la innovación es valorada en el ejercicio profesional de los docentes.

La atención puesta en la calidad docente da por consecuencia una revisión en la calidad de las instituciones que forman a dichos profesores en Chile. Los resultados en evaluaciones internacionales, y principalmente en la Prueba Inicia da cuenta de que se necesitan hoy en día mejores instituciones de formación, con mayores estándares de selectividad, formación con fuertes componentes disciplinarios y pedagógicos, criterios de acreditación más fuertes y atendiendo a las necesidades sociales de hoy en día. Aunque en Chile, esto podría ser algo contradictorio, ya que se ha abierto la posibilidad para que profesionales de otras áreas, sin una formación pedagógica, puedan ejercer en nuestro sistema sin tener la formación especializada. Se requiere formar agentes profesionales

educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece (MINEDUC, 2005)

En el contexto español, en el año 2006 se aprobó en España la Ley Orgánica 2/2006 y cuya última modificación se realizó el 18 de julio del 2015 a través del Real Decreto 860/2010. Esta ley estructura el sistema educativo español en torno a principios y fines que la orientan, organizándose en enseñanzas y aprendizajes a lo largo de toda la vida. Al respecto, el capítulo II, artículo N° 3 distingue 10 enseñanzas que del sistema educativo: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, Enseñanza universitaria.

La FID se encuentra dentro de lo que conocemos como formación profesional, que según la LOE 2/2006 tiene por finalidad:

Preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática y pacífica, y permitir su progresión en el sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida (p. 37).

Asimismo, se establecen criterios mínimos para acceder a las diferentes modalidades de formación superior (grado básico, medio o superior). Sobre esta última modalidad, quienes busquen acceder a estudios profesionales de grado superior debieran cumplir los siguientes requisitos:

- Estar en posesión del título de Bachiller.
- Poseer el título de Técnico de Grado Medio de Formación Profesional.
- Haber superado un curso de formación específico preparatorio para el acceso a ciclos de grado superior en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa.
- Haber superado una prueba de acceso.
- Estar en posesión de un título de Técnico Superior de Formación Profesional o grado universitario.

Lo propuesto en esta ley trajo consigo una idea de docente integrador (Álvarez, 2017) y comienza una reestructuración de los grados de magisterio concretizado en una carrera docente con una duración de 3 o 4 años, ajustándose al modelo imperante en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Comienza entonces un cambio sustancial en la formación inicial de los docentes, equiparando los títulos de maestros de educación infantil y primaria con los nuevos títulos universitarios de grado y dotar de una preparación pedagógica a los docentes de secundaria ajustándolos o nivelándolos a los de posgrado. Hay que tener en cuenta que en ese momento aún no estaba concluida en España la reforma de los títulos universitarios adaptados al EEES, motivo por el cual resultó imposible avanzar más allá. Pero a pesar de dicho condicionante, esa formulación tuvo dos efectos decisivos: por una parte, estableció con claridad el nivel formativo exigido a los docentes de los diferentes niveles educativos, adelantándose incluso a la nueva regulación de los estudios universitarios y manteniendo la necesaria coherencia con los planteamientos europeos; por otra, permitió considerar la docencia como una profesión regulada, lo que autorizaba al Gobierno a establecer algunas condiciones para la aprobación de los títulos orientados a la formación de dichos profesionales (Tiana, 2013)

Tras año de ajuste del modelo educativo español al EEES se establecen ciertas características medulares a la concepción, en ese entonces, del modelo educativo imperante en España y se adopta un nuevo modelo que traerá consigo cambios importantes en la formación inicial y desarrollo profesional docente. La siguiente tabla sintetiza algunos de esos cambios.

Tabla 2

Cambios del nuevo modelo de formación

Modelo Educativo y Cambios al Sistema	
Ajuste al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	El título de magisterio pasa a ser títulos de Grado, lo que implica una duración de 240 créditos, con una extensión de cuatro años, lo que supone una realidad similar a la de la mayoría de los países desarrollados. Junto a esto, se exige a los maestros de secundaria el título de máster de una duración de 60 créditos, pero habilitante para acceder a estudios de doctorado
Modelos de formación	Los modelos de formación se diferencian entre los niveles de su ejercicio posterior. En la formación maestros de infantil y

Modelo Educativo y Cambios al Sistema	
	primaria se opta por un modelo simultáneo, en donde se combinan la formación disciplinar, pedagógica y didáctica. Para los profesores de secundaria el modelo es consecutivo, en donde inicialmente se recibe una formación en un campo específico y posteriormente una formación de carácter pedagógica y didáctica durante el máster.
Formación práctica	El nuevo modelo le asigna una importancia mayor a la formación práctica, la que se considerara un aspecto esencial en todo programa de formación del profesorado, al estar directamente relacionadas el desarrollo competencial de los docentes. En este sentido, no se busca que el prácticum sea una instancia formativa real y un espacio donde incorporen sus procesos reflexivos sobre su actuar.
Sobre los títulos	Los títulos de magisterio tendrán un carácter generalista, reduciéndolos a dos (maestros de infantil y de primaria) y será cada institución educativa la encargada de formarlos acorde a las necesidades propias del nivel.
Libertad regulatoria	El modelo anterior de formación del profesorado regulaba minuciosamente los planes de estudio en los programas de formación del profesorado, el nuevo modelo otorga ciertas libertades para que las universidades sean más autónomas a la hora de implementar propuestas para la formación docente.

Nota. Elaboración propia.

En conclusión, en España, la formación inicial y el desarrollo docente han transitado por un conjunto de cambios que la han configurado a lo que es hoy en día, como cambio principal resalta la sustitución del modelo declarado en la Ley General de Educación de 1970 por el modelo competencial actual que se ajusta al sistema de grados y posgrados acordado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, dicha adecuación circula por una serie de normas, leyes y propuestas que, en diferente medida, tuvieron una importancia para el escenario que se vivía en ese entonces.

De forma superficial los cambios que se instalan en la FID en España se encuentran categorizadas en tres: La primera de ellas asociadas a la transformación, mediante políticas gubernamentales, del currículum vigente; el segundo relacionado con la constitución de estándares y la evaluación del rendimiento; y la última enfocado a la forma de concebir el aprendizaje y la promoción de competencias para los estudiantes, todas ellas procurando la calidad educativa. Para Tiana (2013) “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado” (p. 43), todo esto supone

una coherencia con el informe, que señala los beneficios de atraer a los mejores estudiantes para hacer docencia, los que no sólo reciben una educación de calidad, sino que, posteriormente poseen altas posibilidades de ingresar al sistema para ejercer como profesionales de la educación. El mejorar la instrucción traería consigo mejorar en el rendimiento de sus estudiantes.

Pero, así como la aseveración hecha por Tiana (2013) supone coherencias con estudios internacionales, también refleja una necesidad de cambios en las políticas de FID. Lo anterior cobra especial interés para un sistema como el español, constituido por magisterios poco selectivos, en donde en muchos casos la oferta laboral para los futuros docentes no guarda relación con la proporción de estudiantes que ingresan a las carreras, lo que será profundizado más adelante.

2.3. Realizaciones y Experiencias sobre Práctica Reflexiva

De todas las instancias presentadas a los estudiantes en su trayecto formativo, la práctica profesional constituye el momento idóneo donde éstos pueden desarrollar procesos reflexivos, y que lo llevarán a tener un crecimiento profesional, ya que dicha práctica ofrece las oportunidades para que el estudiante ejerza labores de ejercicio docente en contexto naturales. Sin embargo, este ejercicio reflexivo en y durante la práctica requiere de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que contribuyan a que dicho ejercicio reflexivo sea efectivo y real. Una de estas herramientas que favorecen la reflexión en la práctica fue investigada por Rivas et al. (2017) bajo el nombre de hecho didáctico significativo (HDS), término que se asocia a cualquier acontecimiento que tiene un lugar y un tiempo en el devenir de los procesos de instrucción matemática, y que fue guiada gracias a una propuesta de reflexión didáctica.

Los resultados respecto al valor que poseen la noción de HDS como orientador de la reflexión en la práctica son concluyentes, señalando que son herramientas potentes para orientar procesos de análisis y reflexión, la interpretación de los HDS no solo permite caracterizar la realización de un proceso de estudio implementado, es también una parte fundamental del análisis y comprensión que implica un proceso reflexivo (Rivas et al., 2017). El estudio destaca el potencial que tienen los HDS y el carácter motivacional que tuvo en los estudiantes, asimismo favoreció el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Otra herramienta recientemente estudiada en el contexto de la FID en Chile, es la construcción del conocimiento profesional a partir de la estrategia reflexiva de “incidentes críticos” (IC) en el marco de las prácticas, las que se caracterizan según Monereo (2010) como aquel evento que provoca un punto de inflexión o alteración dentro de una sala de clases, la que además ocurre en un tiempo y momento determinado. El estudio de los IC realizado por Contreras & Robles (2018) concluye en la necesidad de adquirir un rol más protagónico en la gestión de aula en la formación inicial, lo que aportaría una enseñanza más efectiva, promoviendo los procesos reflexivos de los estudiantes.

Aun cuando se establezca como una necesidad, la incorporación de procesos reflexivos en docentes en formación se presenta como un desafío a alcanzar, pues es una actividad progresiva que debe ser sostenida a través del tiempo, para que así, puedan ser aplicados de manera fluida y con autonomía, ya que no debe ser considerada una actividad sencilla y espontánea en el ejercicio docente. Un estudio que buscaba describir la frecuencia con la cual estudiantes de pedagogía realizan prácticas reflexivas, y analizar los factores que pueden explicar esta frecuencia, aplicado a una muestra de 650 estudiantes de 134 programas de formación de profesores en Chile, dio como resultado la realidad que presentan algunas universidades de nuestro país, los resultados señalaban que mientras más observación, retroalimentación y análisis sobre el desempeño de los estudiantes de pedagogía ofrezca el supervisor, mayor es la frecuencia de prácticas reflexivas de los estudiantes de pedagogía (Salinas-Espinosa et al., 2019) es decir, existe una relación directamente proporcional entre la disposición de instancias de reflexión promovidas desde las propias instituciones formadoras, y la frecuencia con que los estudiantes reflexionan sobre su ejercicio.

Los datos encontrados por Salinas-Espinosa et al. (2019) indican que la reflexión docente se desarrolla especialmente en un contexto de interacción con el supervisor, y que este es clave en la medida en que movilice la experiencia del estudiante de pedagogía a través de la retroalimentación y del examen de la práctica. Los compañeros parecen contribuir, pero no tan fuertemente, tal vez porque la retroalimentación que puedan proveer carece del mismo potencial de movilizar la reflexión que logra el supervisor. Otro dato importante es que los estudiantes enfocaban sus conclusiones reflexivas en torno a su propia enseñanza, desconociendo aquellos elementos del aprendizaje de sus estudiantes, ritmos, aspectos sociales etc. esto se sustenta en lo planteado por otros

investigadores que indican que muchas de sus reflexiones son descriptivas, en general con especial énfasis en sus prácticas, acciones y reacciones de los estudiantes (Collin et al., 2013; Leigh, 2016).

Salinas-Espinosa et al. (2019) realizaron un estudio que buscaba responder a las preguntas de cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado y qué oportunidades ofrecen los documentos que ellos deben elaborar durante su práctica profesional final, para desarrollar esta reflexión docente. El estudio fue aplicado a 50 documentos elaborados por 44 estudiantes de seis programas de formación de profesores en Chile nos indica que algunas dimensiones de sus reflexiones poseen una atención intermedia, mientras que otras dimensiones poseen una atención escasa o nula. Las tres dimensiones que reciben una atención intermedia son: la enseñanza, la implementación y el aprendizaje de los alumnos. Es importante considerar que estos resultados coinciden otros estudios (Collin et al., 2013; Leigh, 2016; Salinas-Espinosa et al., 2019) que indican que los aspectos que más destacan los estudiantes, son los relacionados con su propia práctica, en este estudio los dos primeros “enseñanza e implementación” se relacionan con su desempeño y no con el aprendizaje de sus alumnos. El estudio indica que los aspectos menos destacados por los estudiantes son los relacionados con las políticas educativas y en el rol del docente en la comunidad.

Si bien es cierto que la práctica reflexiva es considerada una competencia necesaria en la FID, aún es necesario, por parte de las instituciones educativas o como parte de la legislación, direccionar y focalizar hacia qué es lo que se espera de los estudiantes en sus reflexiones docentes. Esto seguramente permitirá avanzar y propiciar las reflexiones desde los primeros años de formación, impulsará el proceso reflexivo en el ejercicio profesional docente y con esto buscar la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo a las disposiciones administrativas emanadas del Ministerio de Educación de Chile, consignadas en la ley (N° 19.070. Art.15) “En los establecimientos educacionales habrá Consejos de Profesores u organismos equivalentes de carácter consultivo, integrados por personal docente directivo, técnico-pedagógico y docente. Estos serán organismos técnicos en los que se expresará la opinión profesional de sus integrantes. Sin embargo, los Consejos de Profesores podrán tener carácter resolutivo en materia técnico-pedagógicas, en conformidad al proyecto educativo del establecimiento y su reglamento interno”. Todo esto supone una intencionalidad legal de generar instancias de diálogo y reflexión constante entre el profesorado. Maturana (2011) señala

que la participación activa de los docentes es fundamental en los procesos reflexivos en la escuela, son los profesores y profesoras los artífices encargados de conectar la teoría y la práctica.

Gelfuso y Dennis (2014) señalan algunas conclusiones en la búsqueda y fomento de procesos reflexivos en la formación del profesorado, al aplicar las ideas que Dewey tenía como sobre la reflexión tales como juicio, análisis/síntesis y equilibrio. Señala en primer lugar, la necesidad de una mayor investigación para comprender los mecanismos por el cual los expertos de otras áreas pueden promover el pensamiento reflexivo, haciendo hincapié en la aplicación de diseños sistemáticos o experimentos formativos que puedan servir como referente para estructurar la reflexión en la formación del profesorado. Un segundo aspecto resaltado en esta investigación, es la imperante consideración de agentes preparados en la supervisión de los trabajos de campo de los docentes en formación. En este punto, son los programas de formación los que precisamente deben considerar cuidadosamente las habilidades de los docentes encargados de facilitar procesos de reflexión en los docentes noveles, es decir, procurar el dominio de un conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico y praxis.

Por otra parte, Saiz-Linares y Susinos-Rada (2020) proponen un diseño de prácticum reflexivo a estudiantes de cuarto grado. Esta propuesta consta de dos fases de trabajo reflexivo:

- *Reflexión individual*, la que se lleva a cabo entre el supervisor y el estudiante, utilizando un dialogo epistémico y la escritura como medio para conocer sus preocupaciones personales y profesionales, así como procurar la vinculación entre la teoría y la práctica.
- Una segunda fase consiste en una *reflexión colaborativa*, en torno a seis seminarios en donde se discuten aspectos pedagógicos y se produce una discusión entre pares, guiadas por el supervisor.

Una vez aplicado dicho trabajo reflexivo, los resultados fueron los siguientes: Las inquietudes pedagógicas que surgen en los contextos escolares, sirven como base para llevar a cabo un proceso reflexivo, estas inquietudes pueden relacionarse con la práctica, las observaciones y las actividades reales que realizan los estudiantes; La reflexión se fomenta cuando actúan varias estrategias en sinergia. Los estudiantes señalan que la conjugación de diversas estrategias son la clave para promover procesos de reflexión e

indagación; La necesidad de una relación más horizontal con el supervisor de la universidad, relaciona con fomentar la reflexión de los estudiantes y acompañarlos en su proceso de aprendizaje; por último, el equilibrio entre planificación y flexibilidad, en donde los estudiantes reconocen se debe articular los programas de formación a diversos marcos de reflexión, dotando a dicho proceso como algo más funcional y reduce la confusión inicial de cara a un programa novedoso.

En conclusión, la FID asume por esencia el rol en la construcción de la identidad y en la mejora del estatus de la profesión docente. Si bien no existe un consenso en la construcción de los programas dedicados la formación del profesorado, como se mencionaba en este apartado, los objetivos, las problemáticas y los desafíos presentes en la literatura, nos podrían dar una muestra de la búsqueda de la mejora de la calidad de los futuros docentes. Al mismo tiempo, se pueden observar ciertas tendencias con nuevos conocimientos sobre el aprendizaje profesional ha recorrido un fuerte movimiento de un conductista a una visión constructivista del conocimiento, con implicaciones para la forma en que la intención de las experiencias de los profesores en la formación, así como por su participación en el aula futuras como facilitadores del aprendizaje (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando como referencia los antecedentes planteados anteriormente y considerando que aún no existe un consenso unificado respecto de cómo debe desarrollarse la reflexión sobre la práctica en la FID (Beauchamp, 2015; Ramón, 2018), principalmente en los contextos de formación chileno, resulta necesario reflexionar sobre el desarrollo de la reflexión en la formación inicial del profesorado, procurando aportar en la construcción de instancias institucionalizadas para el desarrollo de procesos reflexivos sobre la propia práctica que los futuros docentes viven en determinados contextos escolares, así como también posicionar al modelo de práctica reflexiva en el podio que merece en la formación del profesorado, por su riqueza en el desarrollo de la autonomía y en la profesionalización de los futuros profesores.

Por esta razón, el presente estudio buscará dar respuesta a las siguientes preguntas que orientan la investigación, destacando además, el componente comparativo entre el contexto chileno y español.

- **P 1:** ¿Qué valoración le asignan los estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y los estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada a la labor tutorial en función de las acciones reflexivas que reciben en el prácticum?
- **P 2:** ¿Cuáles y cómo son las estrategias o acciones reflexivas que son promovidas por los profesores tutores de la Universidad Católica del Maule y los tutores profesionales de la Universidad de Granada?
- **P 3:** ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas que emanan del prácticum en la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada?
- **P 4:** ¿Cómo es la labor tutorial en el prácticum de la Universidad de Granada, que permite o favorece instancias de reflexión en los docentes en formación?

3.1. Objetivos de la investigación

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas anteriormente, se concretan en los siguientes objetivos de investigación:

3.1.1. Objetivo general

- **OG.** Conocer y analizar la valoración de docentes en formación respecto a la labor tutorial en el prácticum a partir de las estrategias y acciones reflexivas implementadas por los tutores profesionales del prácticum en la titulación de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada.

3.1.2. Objetivos Específicos

- **OE1.** Identificar las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención y del Grado en Educación Primaria respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas recibidas.
- **OE2.** Describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada.

- **OE3.** Proponer las bases para un modelo de acción tutorial orientado a promover la reflexividad en el prácticum de docentes en formación.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se expondrán los datos que permiten datar de sentido a esta investigación, justificando su aplicación e importancia. Por tal motivo, se sitúan los datos sobre la práctica reflexiva en el contexto de la formación docente.

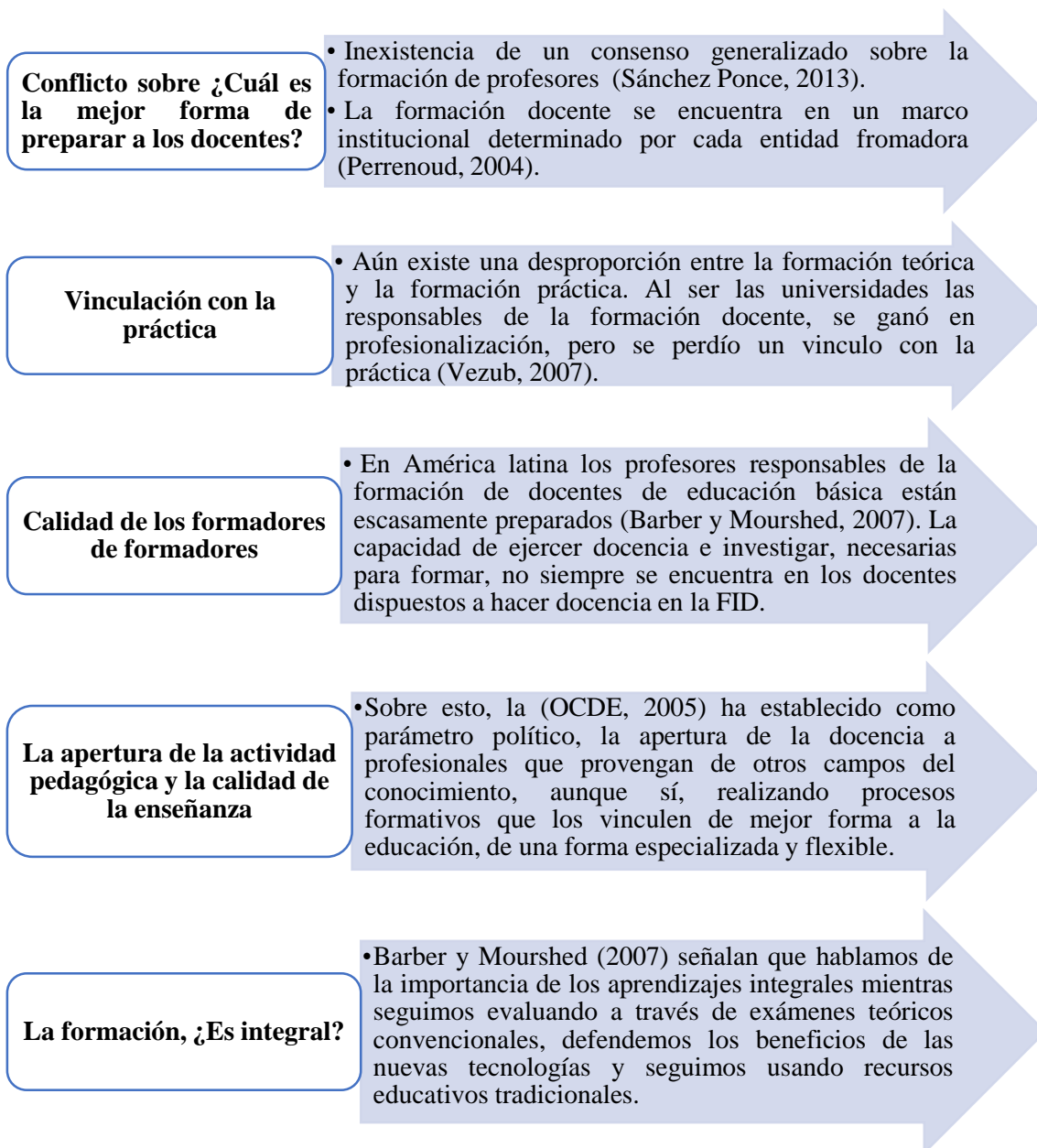
4.1. La Práctica Reflexiva en el Contexto Formativo del Docente

La comunidad formativa y científica ha asumido el compromiso de adoptar lo propuesto por el Marco de Acción Educación 2030 y afianzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) (UNESCO, 2016a) que busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 28). Esto conlleva un cambio importante en el aseguramiento de la calidad educativa, pero trae consigo un gran desafío para las instituciones de formación del profesorado, ya que deberán enfrentarse a la complejidad de enseñar y formar profesionalmente a grupos con un componente altamente heterogéneo, promoviendo ahí, procesos que les permitan reflexionar sobre su propio ejercicio.

Es probable que la implementación de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente hasta los responsables de la política nacional (Ainscow, 2019). El contexto internacional actual en torno a la FID permite tamizar una serie de problemáticas relacionadas con la formación inicial y el desarrollo profesional docente, las que son esquematizadas a continuación:

Figura 1

Problemáticas de la Formación Inicial Docente



Nota. Elaboración propia.

Las mencionados anteriormente son solo algunas de las problemáticas que posee la FID, algunas de ellas tienen su asidero directo con políticas internas de cada institución, pero otras en cambio, provienen de agentes externos (Sánchez Ponce, 2013). La hiper responsabilización de los docentes por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos. • La desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar. • El predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita

su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo (Barber y Mourshed, 2007) son sólo otra muestra de la complejidad que intrínsecamente posee la formación y la enseñanza.

En este escenario, el mejoramiento de la calidad formativa de los nuevos docentes y el estudio sobre la práctica reflexiva ha tenido un especial interés en el campo de los profesionales de educación y de los investigadores. Trabajos como los de (Concha et al., 2013; Domingo, 2018; Jiménez-Muñoz et al., 2017; Marín-Cano et al., 2019; Perrenoud, 2010b) entre otros, muestran una panorámica sobre la temática y desatacan la importancia que ha tenido en la formación del profesorado y en la aplicación de evaluaciones en otras áreas como la medicina o la psicología. La reflexión permite acercar el conocimiento experiencial a la teoría, con una mediación de un formador y así, permitir la construcción de nuevos conocimientos y una mejora de la práctica docente (Ruffinelli, 2018).

En la era de la información y de la incertidumbre (Pérez, 2010) se busca a docentes capaces de tomar decisiones informadas con los datos obtenidos, con altos estándares competenciales para ejercer su profesión y con la capacidad de reflexionar críticamente sobre su ejercicio profesional, temáticas en donde la FID tiene mucho que decir. La formación del profesorado, bajo un prisma enfocado en la reflexión sobre su propio ejercicio, permite nutrir aspectos que no son abordados en un aula común, y contribuyen a profesionalizar la labor docente, ya que dota de sentido al conocimiento teórico y permite la adecuación de nuestro actuar. Al respecto Gelfuso y Dennis (2014) señalan que, en ausencia de conocimientos teóricos, la reflexión conduciría a afianzar nuevos conocimientos, los que son prácticos y basados en el sentido común. Para que dicho proceso se lleve a cabo de una forma más fluida se vea mejor promovida, la acción moderadora de un docente preparado y competente en el ejercicio de reflexionar, será oportuno en la búsqueda de consolidar nuevos conocimientos cuya base sea su propio ejercicio profesional, en este sentido las tutorías prácticas favorecen la promoción de la práctica reflexiva (Crichton y Valdera Gil, 2015). Para Ruffinelli (2018) las condiciones internas de los tutores que son beneficiosas para moderar un acompañamiento enfocado en la reflexión sobre su práctica, se destacan: la creación de un entorno propicio para el aprendizaje; la disponibilidad de conocimientos teóricos; la disposición del profesor en formación; las características y/o actitudes del tutor; y los principios pedagógicos que sustentan el área.

No cabe duda de la preocupación existente en la actualidad por conectar la teoría con la práctica, y hacerlo en el escenario competencial, es un gran desafío para los docentes que son parte de la formación inicial, al respecto Andreu-Mediero (2020) señala que “como docentes debemos reflexionar sobre posibles modificaciones que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo, a su vez, un aprendizaje reflexivo de la didáctica de las disciplinas” (p.144). El docente contemporáneo debe ser capaz de transformar las funciones administrativas y técnicas sobre su ejercicio, y convertirse en un agente activo en la toma de decisiones fundadas y un gestor eficiente de su quehacer. Es por lo anterior, que la práctica reflexiva se posiciona como la posibilidad de formación del profesorado que busca mejoras y una profesionalización acorde a las exigencias sociales actuales.

Posicionar un modelo de acción tutorial cuyo foco este centrado en la práctica reflexiva, constituye esfuerzos para la incorporación de ciertos requisitos centrales que la harán posible: La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente; la práctica reflexiva acoge la experiencia propia del sujeto; La práctica reflexiva es una poderosa herramienta que contribuye a la formación inicial y continua del profesorado (Jiménez-Muñoz et al., 2017) ya que permite mejorar los juicios profesionales y la comprensión de experiencias nuevas que le brindarán nuevos aprendizajes.

Existe un consenso en que la práctica reflexiva constituye un gran momento en la formación del profesorado, la que posee un componente potente a la hora de formar a profesionales competentes y con la capacidad de resolver problemas. En España, por ejemplo, este periodo se encuentra reconocido dentro de la propia formación inicial, como una materia más a cursar en el plan de estudios. Al respecto (Rebolledo, 2015) indican que la formación práctica forma parte de la titulación y generalmente, se realiza durante los últimos cursos. En Chile, la gran mayoría de los programas que ofrecen formación docente tienen incorporado, en sus mallas curriculares, períodos de práctica en centros escolares de distinta dependencia (públicos o privados). Si bien es cierto que dicho período de práctica varía dependiendo del programa, la mayoría de ellos lo incorporan desde los primeros años, buscando que sus estudiantes tengan contacto con actividades pedagógicas con mayor o menor participación en ellas.

Por todo lo anterior, se considera importante establecer una relación entre la reflexión y la práctica, entre aquello enseñado en la universidad y lo vivido en el prácticum. En el

centro de esta interacción se sitúa el docente en formación, con todo su conocimiento y desarrollo, pero también con sus vacíos conceptuales que pueden enraizarse en su conciencia y su impronta docente sino se hacen esfuerzos por erradicarlos. Es por esto que en la actual sociedad del conocimiento, es deseable que los futuros profesionales posean un conjunto de características que les permita desenvolverse de manera efectiva y eficiente frente a las demandas profesionales que le impone la sociedad (MINEDUC, 2012).

Lo expuesto anteriormente, entrega una referencia para dotar a esta investigación de pertinencia e importancia en el incansable esfuerzo por mejorar la FID y sentar bases para modelos de labor tutorial orientado a la reflexión profesional en el prácticum. Ante todo esto cabe destacar la importancia que le otorga el estado del arte a la labor tutorial y práctica reflexiva en diferentes realidades, principalmente europeas. Como señala García et al. (2019) el prácticum es el periodo en el que se desarrolla “la fundamentación teórica y práctica, el refuerzo y la consolidación de los conocimientos y competencias necesarias para hacer frente a los diferentes escenarios profesionales que un educador debe manejar” (p. 579). A la posibilidad de desarrollar una línea que teórica y empíricamente no ha sido suficientemente profundizada en nuestros contextos escolares chilenos, se buscará proponer las bases para un modelo de acción tutorial, orientado a la reflexividad en el prácticum, para que así la reflexión forme parte de la constante interacción entre los futuros profesores.

Con todo esto se pretende proponer una serie de directrices teórico-prácticas sobre el rol que debe cumplir un profesor tutor para generar instancias de reflexión en el prácticum, a partir de un riguroso estudio bibliográfico y de la recolección de información en el contexto chileno y español. De lo anterior se desprende la necesidad de aportar en la mejora de la formación de profesores de Educación Básica, en Chile, considerando que esta mejora debe ser coherente con los principios éticos y legales que rigen en nuestro país.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

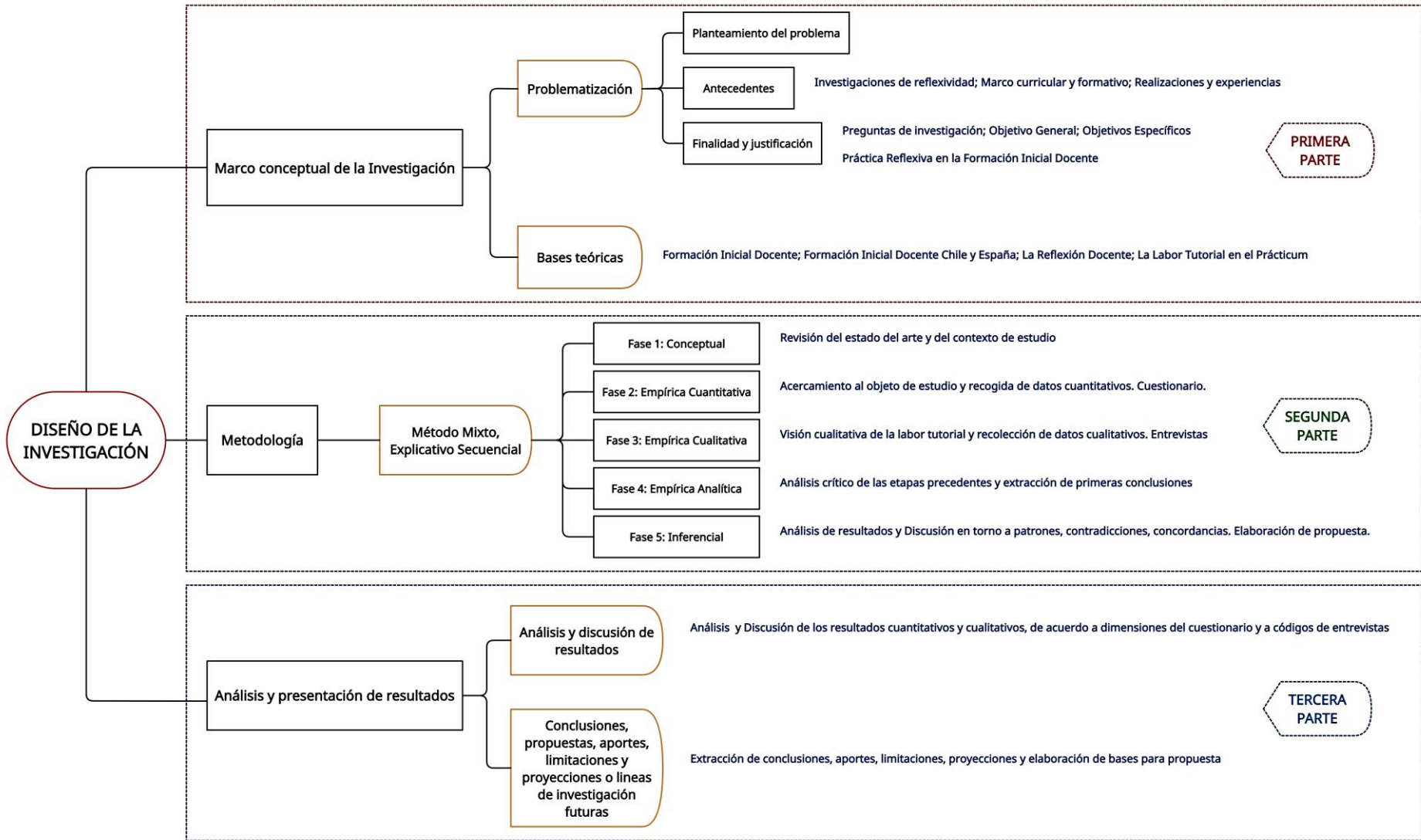
A continuación, presentamos el diseño global de la investigación, la que se encuentra distribuida de acuerdo a las fases que constituyen todo el proceso desarrollado a lo largo del estudio.

La figura permite tener una panorámica de los principales apartados que han sido abordados en el presente estudio. La primera parte titulada “Marco conceptual de la investigación” presenta la problematización, desglosada en los antecedentes, planteamiento del problema y la justificación del proceso investigativo, además, considera las bases teóricas y empíricas que sustentan el estudio (Formación Inicial docente en Chile y España; La reflexión docente; La labor tutorial en el prácticum).

La segunda parte, titulada “Metodología” presenta los elementos que guían el proceso investigativo: Fases metodológicas, sujetos, instrumentos, mecanismos de validación, entre otros. Este apartado responde a un diseño mixto de investigación (DESPLIX) que integra dos paradigmas para alcanzar una mayor comprensión del tema de estudio.

Finalmente, la tercera parte denominada “Análisis y presentación de los resultados” muestra los resultados más relevantes de la investigación, el análisis profundo e integrado de los resultados y las discusiones que derivan de dicho análisis. Asimismo, se presentan las conclusiones que se obtienen de la investigación, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación, así como también, las estrategias de mejoras los aportes del estudio, las limitaciones y las proyecciones o líneas futuras de investigación.

PROBLEMATIZACIÓN: CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

- 1. Introducción**
- 2. Principios básicos de la Formación Inicial Docente**
- 3. La enseñanza en la Formación Inicial Docente**
- 4. La Formación Inicial Docente como respuesta a las demandas socioeducativas**
- 5. Responsabilidades profesionales en la labor docente**

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se estructura en torno a cuatro aspectos importantes para la investigación y que servirán como un insumo para la construcción de los instrumentos de recogida de datos y para el análisis posterior de estos. Por tal motivo, y buscando considerar al prácticum, la reflexión docente y la labor tutorial en el discurso, este apartado desarrolla los principios básicos referentes a la formación inicial docente (en adelante FID), el desarrollo de la enseñanza potenciada por procesos reflexivos en la FID, El rol de la FID para analizar y dar respuestas a las demandas socioeducativas que hoy existen. El capítulo finaliza con la revisión de las responsabilidades profesionales que son consideradas relevantes, no sólo para los docentes en formación, sino que para cimentar una labor tutorial que se oriente al desarrollo de la práctica reflexiva.

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Ya señalamos que la FID ha sido parte de la discusión sustancial que se ha ido sosteniendo durante muchos años a nivel global, cobrando especial interés para las políticas educativas que cada país pretende implementar a sus sistemas, con el propósito de generar y promover la formación inclusiva de estudiantes altamente heterogéneos (UNESCO, 2016b). Estudios internacionales en materia de educación, como el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) que busca determinar cómo ciertos sistemas educativos, durante un período prolongado de tiempo, logran los más altos desempeños escolares en sus estudiantes, no solo nos muestra que la educación de excelencia es una meta alcanzable para aquellos sistemas con menor desempeño escolar, sino que también posicionan al rol que cumple el docente como uno de los pilares primordiales en la educación del siglo XXI. Este escenario, trae consigo la responsabilidad institucional de generar acciones que contribuyan a diagnosticar y acompañar la trayectoria académica de los estudiantes desde el primer momento en que ingresan a la universidad hasta su egreso (Guerrero et al., 2020). La evidencia disponible en este estudio sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes (Barber y Mourshed, 2007) esto quiere decir que la calidad de los profesores es directamente proporcional al rendimiento de sus estudiantes.

Han transcurrido muchos años desde que la formación y el desarrollo del profesorado ha formado parte del debate global en torno al desarrollo social de los países, ha sido foco de programas de intervención, reformas gubernamentales al sistema educativo o de políticas intervención que tienen un solo objetivo, mejorar la calidad de la educación. Es interesante analizar esta situación de formación y desarrollo del profesorado, ya que pone en el centro de la discusión “la calidad docente”, como señala (Vezub, 2007) la mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años 90’, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad. Con ello, se da muestra no sólo de la necesidad global de mejorar la instrucción, sino que también da cuenta de la prolongación que han tenido estos esfuerzos a través del tiempo, por su parte, Ávalos (2014) señala que en la FID de las carreras de pedagogía existe un foco relevante, en donde se busca reducir la brecha entre el perfil de ingreso real y el perfil inicial de los docentes que ingresan a carreras que forman docentes, lo que supone una búsqueda por mejorar los estándares de entrada de los nuevos docentes, y con ello, la mejora de la calidad de estos. Este tipo de medidas señalada por Ávalos, pretende identificar los conocimientos previos o las habilidades de entrada que los aspirantes a docente poseen al comenzar sus estudios (Stammen et al., 2018).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas ha estado impulsando una serie de iniciativas orientadas al desarrollo sostenible, concretamente el objetivo n°4 busca garantizar una educación que cumpla con tres propósitos durante toda la vida para todos, como lo es, una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por lo anterior, uno de los nichos que ayudará alcanzar dicho objetivo es la universidad, la que se erige como la institución que permita resignificar el valor de la educación y mejorarla. Sin embargo, lograr el reto 4.7. declarado en dicho informe (UNESCO, 2016) que busca que los alumnos puedan adquirir conocimientos teóricos y prácticos para promover un desarrollo sostenible, se podrá asegurar en la medida que se alcance el apartado “c” presente en el mismo informe:

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2016).

Es por esta razón, es que se deben seguir promoviendo reformas que apunten a mejorar los procesos y los mecanismos utilizados en la FID (Caena, 2019) y concebirla como un proceso de formación constante e institucionalizada. Al respecto, Ávalos y Matus (2010) puntualizan que, en efecto, la FID es un conjunto de procesos académicos insertos en soportes institucionales que actúan para mejorar la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo personal y social, preparando a los futuros docentes a aprender, reaprender, personal y colectivamente. En esta idea de formación profesional docente conviven ciertos principios que son resumidos a continuación.

El primer principio es lo que declara Sánchez (2013), que la FID internaliza un proceso de sociabilización en sus estudiantes y los forma en el rol específico de la docencia. Con esto, no sólo entendemos a la formación del profesorado como un proceso meramente academicista, sino más bien como un todo integral. Considerando lo planteado por Guerrero et al. (2020) quiénes evidencian que un 41% de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía poseen un razonamiento concreto, es preciso reforzar los dispositivos para modificar esta realidad y actuar en una formación competente e integral de los profesores. Es en esta integralidad profesional en donde surge dentro de la FID la necesidad de una formación que tenga como punto de partida las debilidades, carencias o las necesidades que emergen del aprendizaje, dando lugar a programas de formación del profesorado tendientes a dotar a los futuros docentes de las herramientas disciplinares, pedagógicas, sociales y valóricas para un desempeño más profesional y acotado a la realidad en la que se encuentra. Por lo tanto, la formación docente es un término compuesto que hace referencia a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Otro principio es comprender que, si bien es cierto que los componentes teóricos son importantes, son igual de importantes aquellos momentos de conexión con el entorno en donde se desarrollará posteriormente. Es por este motivo que las habilidades prácticas tienen mucho que decir en la formación del profesorado, ya que es aquí donde el docente logra ver sus limitaciones y es capaz de visualizar sus carencias metodológicas y disciplinares, que solo puede lograrse por medio de la experimentación en contextos reales que proveen las prácticas. Muchos sistemas con alto desempeño, y que han experimentado mejoras, han trasladado su período de capacitación inicial del profesorado a las escuelas, esto les permite generar habilidades prácticas con más eficiencia. Por

ejemplo, en el programa de Residencia Docente de Boston, de un año de duración, los estudiantes pasan cuatro días por semana en una escuela. En Inglaterra, dos tercios del tiempo de los cursos de capacitación de un año se destinan a práctica docente. En Japón, los docentes dedican hasta dos días por semana a entrenamiento persona a persona en sus aulas durante su primer año de capacitación (Barber y Mourshed, 2007).

No es atípico comprender el supuesto de que la educación se ha convertido, a través del tiempo, en el objetivo primero de las políticas educativas que dispone un determinado país, siendo la formación, incorporación y la retención del talento y los mejores estudiantes, la estrategia indispensable en dichas reformas (Muñoz-Fernández et al., 2018). En la década de los 80' y 90' existían instituciones que estaban directamente asociadas a la preparación de maestros, cada una de ellas respondiendo a una necesidad distinta, mientras unos formaban a docentes de educación primaria, otros en tanto formaban para la educación secundaria. Sin embargo, la FID no debía dar solo cumplimiento a cuestiones de vocación, sino que, adecuarse a determinadas influencias que operan en el plan de estudios de la formación docente, los que derivaban de muchas fuentes, incluyendo de larga data tradiciones culturales, intelectuales e históricos, así como las ideologías políticas y económicas actuales (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). El dar respuesta a estas exigencias o requerimientos da como resultado, en algunos contextos, una dicotómica mirada hacia el maestro como técnico, que entrega el plan de estudios en las escuelas como es requerido por el estado y, por otro lado, el maestro como un profesional, en donde se espera que ejerza su propio juicio sobre la base de un conocimiento profundo y de acuerdo con un código de ética. Una segunda distinción es amplia entre el maestro como conservado (de conocimientos, valores, tradiciones, etc.) y el maestro como agente de cambio (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Un tercer principio es concebir la docencia como una profesión compleja y tremendamente exigente (MINEDUC, 2022; OCDE, 2005) la que debe llevarse a cabo por profesionales competentes. La preocupación histórica sobre la FID se ha trasladado a nuestros tiempos, con algunos matices y nuevas necesidades, pero un solo objetivo, mejorar y profesionalizar la carrera docente, no sólo como un objetivo institucional, sino que, también una búsqueda personal de cada docente. El énfasis en las relaciones integrales entre la enseñanza y las disciplinas académicas deja en claro que la formación docente es responsabilidad de toda la universidad, y no sólo de los institutos pedagógicos o los departamentos de educación (Muñoz-Fernández et al., 2018; Shulman, 2005). Es en

esta complejidad educativa donde la reflexión docente puede aportar y darle sentido a lo que acontece en torno al ejercicio profesional de un docente, clarificando y dotando de comprensión su propia práctica.

Las distintas corrientes cognitivas que se han instalado y desarrollado en la FID les han dado una característica diversa a los programas de formación de maestros alrededor del mundo, tanto así, que podemos decir que muchos programas son una mezcla de enfoques conductistas, cognitivistas, por competencias o constructivistas, siendo este último el más utilizado en la actualidad. Sin embargo, la visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha llegado recientemente para reemplazar el conductismo en el discurso la formación del profesorado (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). Con la llegada del constructivismo se pretende dar una nueva orientación a la formación del profesorado, ya que supone cambios de paradigmas, centrarse en el aprendizaje y no en la instrucción, posicionando al estudiante como constructor de su propio aprendizaje, mientras que la orientación académica en la preparación del maestro sólo pone de relieve el hecho de que la enseñanza se ocupa principalmente de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la comprensión (Shulman, 2005). La complejidad y polivalencia que implica la labor de un docente hace necesaria una formación integral, reflexiva, crítica, ajustada a los requerimientos sociales actuales y con un componente didáctico (Muñoz-Fernández et al., 2018, p. 75). Bajo este modelo formativo, la FID se transforma en el espacio que por esencia permitirá la adquisición de competencias didácticas y pedagógicas para ejercer competentemente las funciones docentes, permitiendo visualizar las necesidades que deben suplirse.

Para formar un ciudadano en la sociedad del conocimiento, como cuarto principio, el profesor debe desarrollar competencias docentes necesarias para que las propicie en sus alumnos (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). El objetivo de la formación docente no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien y puedan “encontrar pleno sentido desde las prácticas que más vivifican el desarrollo docente de la nueva escuela y de sus urgentes necesidades” (López y Pérez, 2013, p. 33), en donde la competencia reflexiva aparece como la opción más fuerte y coherente para alcanzarlo. Lo anterior se transforma en un verdadero reto para los docentes, ya que supone sortear algunas debilidades heredadas de paradigmas antiguos de enseñanza, ligados a la transmisión de contenidos, al adoctrinamiento

conceptual, que se encuentra desligado de las reales necesidades del aprendizaje de los estudiantes inmersos en la era de la información y de la incertidumbre (Pérez, 2010).

El quinto principio en la FID se relaciona con centrar los esfuerzos a lo que está en el centro del debate, el rol docente y la calidad de la instrucción. El aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. La idea aquí surge de que todo plan de formación busque desarrollar normas que promuevan la mejora de la instrucción, proporcionando a los futuros docentes de los conocimientos, las habilidades, actitudes o competencias necesarias para el ejercicio autónomo de su profesión, es decir, todo programa de formación inicial debe dotar a los profesores de herramientas que le permitan regular y gestionarse ellos mismos como profesionales responsable (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Podría definirse la tarea de un sistema educativo de la siguiente manera: garantizar que cuando un docente ingrese a un aula cuente con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a un niño a superar lo hecho el día anterior (Barber y Mourshed, 2007, p. 28)

No sólo la mejora de la instrucción es parte de las necesidades en la formación docente, sino también la de desarrollar líderes con mayores capacidades que generen cambios sustanciales en los entornos escolares donde se encuentren. Para Bolívar et al., (2013) los centros escolares mejoran en la medida en que los líderes educativos (docentes y directivos) contribuyan significativamente a dinamizar, apoyar y animar a su propio centro a desarrollarse, a través de una mejora progresiva de su propio actuar, en rigor, se puede tener acceso a una infraestructura de calidad, una mejora de las políticas educativas, pero si no se cuenta con un capital humano de calidad, de nada sirve. La idea no es no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad, que sean según Santiago et al. (2012) gestores de una reflexión crítica de su actuar. Para llevar a cabo este proceso de razonamiento es necesario que los futuros docentes participen de instancias donde se desarrollen procesos reflexivos, con el propósito de analizar los medios con los que cuentan y tomar decisiones fundamentadas gracias a ellos.

Por último, pero no por ello menor, es que para lograr una verdadera transformación social y educativa, se requiere de congruencia entre las expectativas sociales y la educación (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). Para ello, una respuesta válida será la inserción de los futuros docentes en contextos reales de enseñanza, comúnmente denominados *prácticum*, en donde la reflexividad permitirá entender las necesidades de la sociedad y formarse para responder a ellos. Todo esto, no sólo permite conocer la profesión en contextos reales, sino que, también generar instancias de sociabilización entre pares, entre profesores noves y expertos, y nutrir nuestra formación gracias a una evaluación y retroalimentación que darán lugar a cambios en aspectos específicos de cómo enseñar (OCDE, 2009).

Hacer un cambio estructural en las bases que rigen en la FID requiere dos esfuerzos: por una parte, se busca unificar las nociones de formación que utilizan las instituciones de formación del profesorado, y por otra, ajustarlas a las necesidades que demanda la sociedad en la actualidad. Para esta tarea es necesario contar con categorías que permitan analizar distintos programas de formación (Sánchez, 2013) y hacer, los cambios necesarios que se requieran. Uno de los cambios que podrían decantar en este análisis de FID seguramente es cómo se concibe la enseñanza en las aulas universitarias, y cómo este tipo de formación recibida influye en la forma de enseñar del futuro docente.

Algunos estudios (Cisternas, 2016; Núñez et al., 2012; Ruffinelli, 2013) reconocen la brecha que en la actualidad existe entre la formación inicial del profesorado y el desempeño en el aula, lo que probablemente emane del tipo de enseñanza que estos reciben. Es evidente que educar requiere de ciertas condiciones para llevar a cabo dicho proceso, en donde la capacidad reflexiva de un docente contribuirá a afianzar los resultados que provengan de una enseñanza competente, la que no se relaciona con la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza (Martínez et al., 2013). Lo anterior, nos invita a repensar la enseñanza, la que no puede concebirse como la transmisión unidireccional de contenidos, sino más bien como una construcción bidireccional de conocimientos, en donde tanto alumno como profesor aprenden recíprocamente. Es así que el aprendizaje se concibe como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento.

El docente debiera tener una comprensión total de la disciplina que enseña, dotarse de las herramientas necesarias para su impulsar las iniciativas que surjan en el aula y tener

la motivación necesaria para moverse en un círculo virtuoso de actualización constante de su quehacer. Sobre esto último, Muñoz-Fernández et al. (2018, p. 76) señala que la motivación intrínseca de un docente se enraíza en su autodeterminación y motivación por ejercer la profesión docente.

3. LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Una de las visiones que más dificulta el posicionamiento del estatus docente en la actualidad, es la creencia de que el proceso de enseñanza es una actividad simple, cuando no lo es. Existen una serie de variables que deben considerarse al momento de ejercer la enseñanza en contextos formales, ritmos de aprendizaje, contextos, capital cultural, sometimiento a normativas legales, entre otros, todas ellas con un alto impacto en la forma que un docente enseña. Es importante lo que señala al respecto Grossman y Hammerness (2009) la complejidad de la enseñanza en el aula requiere un análisis de lo que diferencia el tipo de enseñanza informal que los seres humanos realizan todo el tiempo de la actividad de instrucción que ocurre principalmente en las aulas. A todo este entramado de variables externas se debe considerar la mirada intrínseca que los docentes poseen de sí mismos y todo lo que ponen en juego para el ejercicio de su labor, ya que “el proceso de formación del docente, por tanto, abarca desde sus relaciones interpersonales hasta sus vivencias profesionales en las instituciones educativas a lo largo de su carrera” (Magalhães y Cavaignac, 2018, p. 206)

Independientemente a las políticas inclinadas a la mejora de los sistemas educativos a nivel global, los avances en el área de la psicología cognitiva, los diversos estudios que nos permiten dar un paso más adelante en la búsqueda de mejores estándares de calidad de la enseñanza y el interés científico de los últimos años buscan dilucidar la interrogante de ¿cómo es posible mejorar la enseñanza de los actuales y los nuevos docentes? Una de las respuestas la entrega Lovera y Uribe (2017) quienes marcan que desde el modelo crítico-reflexivo podemos privilegiar el desarrollo de un aprendizaje autónomo y comprensivo del estudiante, el que desecha el conductual y memorístico, y busca que tanto docentes como estudiantes observen, descubran y analicen los procesos de su propio acto de aprender. En palabras de Marín et al. (2013) el enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza como un método de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, una situación de duda e incertidumbre, inspecciona la

información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de ésta y la pone a prueba o verifica

Los docentes noveles aprenden a enseñar tomando como modelo los referentes educativos con los que han interactuado, de acuerdo a las diferentes experiencias de enseñanza y en muchas ocasiones, a través del ensayo y error. La gran desventaja se relaciona con dichos referentes, ya que muchos formadores de formadores desarrollan una pedagogía acotada a reglas y algoritmos que resultan eficaces en determinados momentos, pero descontextualizados en otros, entregando una imagen de docente alejado de los procesos reflexivos que lo nutran. Santiago et al. (2012) acuña una idea de “docente intelectual” aquel que es capaz de leer la realidad, mediante una mirada reflexiva de su actuar posibilita la toma de decisiones adecuadas a las condiciones y características personales y colectivas.

Es indiscutible que la mejora sustancial de la enseñanza se relaciona, según estudios internacionales (Barber y Mourshed, 2007), con la calidad de los docente. En rigor, la mayoría de los sistemas con alto desempeño implementan acciones que permiten mejorar la calidad de sus docentes, tales como: Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia y desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; buenos salarios iniciales; Incorporación de entrenadores en la escuela para el apoyo docente; Facilitación del aprendizaje mutuo; diseño de programas basados en la competencia. Sobre este último aspecto Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) señalan que:

Se ha realizado un enorme esfuerzo en la línea de ofrecer una conceptualización consensuada del término competencias, así como en definir qué competencias profesionales deberían desarrollar los futuros titulados de manera que se pudiera garantizar un ajuste con lo que se requerirá de ellos como profesionales (p. 148).

Para lograr algunas de estas propuestas de mejora, los sistemas educativos de alto desempeño han logrado que los docentes más competentes se transformen luego líderes que dirigirán a grupos de trabajo docente, los que a su vez podrán capacitar a otros quienes serán futuros líderes, y así con esto, se forma un círculo virtuoso de mejoras en la calidad de la docencia y en la capacidad competencial profesional de los maestros. Pero ¿cuáles son las competencias que necesita el futuro profesional? González (2015) afirma que al ser “la docencia una profesión regulada, las normativas educativas ministeriales marcarán los requisitos necesarios” (p. 318) que la universidad deberá cumplir para formar

docentes. Sin embargo, una de esas competencias profesionales de un docente es la reflexión como el mecanismo para impulsar una enseñanza ajustada a las necesidades educativas de los diversos contextos y al conocimiento de nuestro propio quehacer.

Por otra parte, para fortalecer la enseñanza se puntualiza en una de las relaciones simbióticas más relevantes en la formación profesional de un docente, y que permitirán la adquisición de competencias profesionales, que es la puesta en práctica del conocimiento adquirido en aula al servicio de circunstancias reales producidas en el prácticum. Para Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) el conocimiento teórico y la puesta en práctica de este son aspectos complementarios, con un nexo fuerte que posibilita el progreso de una formación coherente en donde la vinculación es establecida por los procesos de indagación y reflexión. Al respecto, propiciar esta dependencia permitirá dejar la enseñanza tecnicada y descontextualizada para fomentar un aprendizaje basado en la reflexión, en donde los objetivos sean, según Medina et al. (2010): Formar a estudiantes que debatan, cuestionen y modifiquen se propia práctica; Potenciar el análisis de su profesión; Fomentar el autoconocimiento.

Finalmente, otra propuesta que responde al tipo de colaboración brindada en los centros escolares, es entender que la enseñanza se enriquece aún más en la medida que seamos capaces de retroalimentar nuestra practica junto a nuestros pares, entendiendo que la práctica es “una forma de hablar y actuar sobre como las cosas que forman la enseñanza se mantienen unidas para ser incorporadas en lo que se constituye lo que es un profesor” (Popkewitz, 2015, p. 434). La mayoría de los docentes trabaja de forma individual, tomando el cargo por nivel y teniendo algunos cursos compartidos con otros docentes, no promoviendo el trabajo en equipo, que según la UNESCO representa una de las competencias del siglo XXI. Para Barber y Mourshed (2007) en algunos de los principales sistemas, particularmente los de Japón y Finlandia, los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar. Estos sistemas crean una cultura en sus escuelas donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares son la norma y una característica permanente de la vida escolar. Esto permite a los docentes desarrollarse continuamente.

4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE COMO RESPUESTA A LAS DEMANDAS SOCIALES Y EDUCATIVAS

En la actualidad está comprobado el carácter profesional de la carrera docente, no sólo por las numerosas modificaciones que le han otorgado mejores estándares de calidad que hace décadas atrás, sino que, porque paulatinamente esos cambios se ven reflejados en un mejor desarrollo escolar. Desde la vereda de las demandas sociales esto parece ser un buen panorama, sin embargo, los avances en dichos estándares de profesionalización docente no tienen una relación directa con el modo en que la sociedad valora el aporte que entrega la docencia, la que en algunos países no logra posicionarse como una carrera con un gran impacto que su sola labor le otorga. Esta visión desvalorizada de la sociedad a la profesión trae consigo una influencia sobre cómo los docentes se ven a sí mismo y cómo son capaces de valorar su aporte en la sociedad.

Es en este escenario social y profesional es donde afora la concepción que tenemos sobre nuestro rol como docente. Según Ávalos et al. (2010) los docentes forman la idea de sí mismo mediante una percepción personal y de su eficacia al enseñar. Se entreteje entonces una autopercepción ligada a lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones), todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (Silva-Peña et al., 2019). Lo anterior nos entrega una valoración intrínseca sobre el rol docente, la que no está determinada solamente por significados o factores motivacionales personales, sino que también por una diversidad de políticas estatales impuestas a los sistemas educativos que, en muchas ocasiones, entran en conflicto con la valoración que los docentes le asignan a su propia labor. Las investigaciones muestran que en general los profesionales valoran positivamente su aportación en la sociedad, pero que se sienten acorralados por las demandas y presiones externas que exceden su capacidad para responder y con un reconocimiento social ambiguo (Avalos et al., 2010), y es en este último aspecto donde surge el reconocimiento o estatus docente

Cuando nos referimos al estatus de la profesión, nos centramos en la visión que tiene la sociedad sobre el trabajo docente, y es aquí donde la FID puede aportar muchísimo a la mejora de esta visión, mediante a una valoración y estructuración organizada de la formación llevada en las universidades, dando respuesta a las necesidades reales

emanadas de la sociedad. Existen condiciones previas que refuerzan la percepción del estatus docente, relacionadas con los contextos laborales, salarios insuficientes, intensificación de las tareas docentes producto de políticas educativas y la creciente tendencia de los sistemas educacionales a restringir los márgenes de la autonomía profesional mediante la introducción y a veces la prescripción de estrategias de enseñanza, contenidos curriculares y evaluaciones estandarizadas (Avalos et al., 2010).

Es sabido que no todos los requerimientos sociales pueden ser abarcados por los entornos educativos, sin embargo, tanto escuelas como universidades se esfuerzan para responder a dichas demandas, siendo conscientes del lugar preponderante en la formación de las nuevas generaciones (Zapico-Barbeito et al., 2017). Es que el rol que posee la educación en la sociedad no se limita al plano educativo, sino que trasciende a todas las esferas en donde su actuación puede alcanzar. La realidad actual muestra que la FID debe procurar nivelar la evidente desigualdad educativa existente, traducida a una desigualdad social, y hacer frente a un escenario económico y social dinámico, Jackson (2013) refuerza esta idea y nos entrega una alarmante realidad, los individuos que provienen de un nivel socioeconómico alto reciben más y mejor educación que aquellos individuos de niveles socioeconómicos bajos, lo cual vislumbra un escenario que les permite alcanzar mejores logros en su trayectoria educativa y sobre todo laboral. Para Puga et al. (2015) el origen social de los docentes tiene un impacto importante en los resultados académicos de los estudiantes, ya que, son los propios docentes, agentes importantes de la sociedad, los encargados de transmitir la cultura que le han heredado y propiciar cambios sustanciales (Nieva y Martínez, 2016).

La FID es un espacio mediador entre las realidades sociales y los resultados de sus estudiantes, en donde los futuros docentes pueden adquirir las habilidades necesarias para modificar su propia realidad y la de sus estudiantes (Puga et al., 2013). Es necesario un profesorado que más allá de la transmisión de conocimientos comprendan el verdadero sentido de su rol, la transformación, para lo cual es urgente una agenda de formación inicial y permanente del profesorado (UNESCO, 2014) ajustada a las necesidades actuales. Nieva y Martínez (2016) refuerzan la idea del docente como transformador de una sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida.

Por lo anterior, es que el involucramiento de los docentes en aspectos legales o normativos, esenciales para su ejercicio, contribuirá al empoderamiento docente, a la

participación consciente de su rol en la sociedad y a sentirse parte de la construcción social desde la educación. Es así como la cimentación de la educación para responder a las demandas sociales y educativas debe partir de la base del conocimiento experiencial de los docentes, sus juicios y razonamiento, y con ello, formular leyes que se formalicen e institucionalicen (Magalhães y Cavaignac, 2018). Es necesario diversificar los esfuerzos de los sistemas educativos para la búsqueda de mejoras en la calidad de los docentes, las que deben ir acompañadas con un verdadero reconocimiento de la labor y las responsabilidades que emanan del ejercicio profesional. Según la (UNESCO, 2014):

son muchos los países en los que el número de docentes ha aumentado rápidamente porque se ha contratado a personas sin la formación necesaria para enseñar. Si bien se logra así que sea mayor el número de los niños que asisten a la escuela, se pone también en peligro la calidad de la educación (p.13).

Zapico-Barbeito et al. (2017) en su estudio, resumen la percepción del profesorado y alumnado entorno a los problemas sociales relacionados con la FID, los cuales son: Una alta demanda social para una profesión con una alta carga de responsabilidad; Asumir responsabilidades que antes se situaban en el seno de la familia; Nuevas responsabilidades emergentes delegadas por la sociedad; Falta de prestigio social, relacionado con los bajos estándares de ingreso a la carrera, excesivo volumen de estudiantes que ingresan, calidad de los programas de grado.

Es importante señalar que la construcción de la una FID orientada a fortalecer la calidad de los docentes como agentes sociales, debe mancomunar esfuerzos de diversos sectores, ya que su importancia cobra relevancia en la medida que este contribuya a la creación de entornos de aprendizajes sustentables y a la inserción efectiva de los futuros docentes. En este sentido, la labor docente no debe quedar limitada al trabajo individualizado e inconexo del claustro, sino que este debe ser sociabilizado, para que sean útiles en la formación docente y en el perfil universitario que se pretende. Algunos hallazgos del estudio TALIS (OCDE, 2009) reafirman la necesidad de una mejor preparación de los profesores, indicando que uno de cada tres profesores trabaja en un centro cuyo director considera que dicho centro sufre una carencia de profesores cualificados, lo que representa una problemática y a la vez un desafío que es necesario sortear.

Por otra parte, el desafío de una formación inicial preparada para responder a los requerimientos meramente educativos debe concentrarse en las demandas que los propios docentes señalan como carencias en el ejercicio de su profesión. Tal es el caso de las competencias que estos mismo poseen para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales, el que se erige como un problema importante en términos de capacidad del profesor para tratar con grupos heterogéneos de estudiantes (OCDE, 2009). El objetivo para el desarrollo sostenible N° 4 (UNESCO, 2016) puntualiza que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, lo que resulta ser complejo cuando nos referimos a maestros noveles, los que comienzan a construir su conocimiento de oficio (Barber y Mourshed, 2007), es decir, adquirir su conocimiento a base de experiencia pura.

Otra de las carencias presentes en la formación inicial de profesores se relaciona con diagnosticar el grado de preparación de los docentes noveles para asumir las responsabilidades administrativas que demanda su profesión, entendiendo lo dinámico que resultan los entornos escolares, al respecto Magalhães y Cavaignac (2018) cuestionan si los docentes noveles posean las habilidades para planificar, impartir clases y evaluar crítica y reflexivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. La capacidad para evaluar el conocimiento que se tiene del proceso de la enseñanza y aprendizaje es un aspecto favorable para docentes como para estudiantes. Dicha evaluación es aplicable a su rol en el contexto escolar, es decir, vislumbrar su aportación a los entornos de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la relación retroalimentativa que este posea con otros profesores. Para Da Silva et al. (2021) esta capacidad evaluativa está relacionada con aspectos tratados en la formación inicial y continua, y en donde los docentes, en algunas oportunidades, no son totalmente conscientes de su formación. Vezub (2007) señala la necesidad de preparar a docentes capaces de trabajar en forma conjunta con otros profesionales que se incorporen a la escuela o colaboren con ella desde fuera como (psicólogos, asistentes sociales, animadores culturales, expertos en educación no formal, asesores pedagógicos, etc.). es decir, profesores dispuestos a transformarse en líderes educativos, capaces de participar en la conformación de equipos multidisciplinares que promuevan el trabajo colaborativo, lo que requiere, a priori, una reestructuración de cargas horarias de los docentes y una mayor inversión en estos equipos.

Otro desafío que emerge de literatura, especialmente de informes internacionales, es que muchos de los docentes que aspiran a un mayor desarrollo profesional consideran que

el conflicto de horarios con su programa laboral, el gasto económico de ellos mismo y la falta de tiempo que requerían para llevarlos a cabo, era uno de los obstáculos más importantes que los llevaba a desistir (OCDE, 2009). Esto se presenta principalmente como un reto en torno a sistemas y políticas educativas e institucionales más que de los mismos docentes, el desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos (Vezub, 2007).

La investigaciones muestran la creciente preocupación por regular los procesos llevados a cabo en la FID, la que forma parte primordial para dar respuesta a estos y los muchos desafíos de la actualidad, para Shulman (2005) existen muchas iniciativas de reforma que van desde elevar los estándares para la admisión en los programas de formación docente, hasta establecer exámenes a nivel estatal y nacional para los profesores en ejercicio. La tarea es rediseñar FID, no de forma absoluta, pero teniendo como objetivo la formación de profesores de alta calidad, con mejores competencias y habilidades. En la era de la información y de la incertidumbre se busca a docentes capaces de tomar decisiones informadas con los datos obtenidos, con altos estándares competenciales para ejercer su profesión y con la capacidad de reflexionar críticamente sobre su ejercicio profesional, temáticas en donde la formación inicial docente tiene mucho que decir.

En conclusión, la FID asume por esencia el rol en la construcción de la identidad y en la mejora del estatus de la profesión docente. Si bien no existe un consenso en la construcción de los programas dedicados la formación del profesorado, como se mencionaba en este apartado, los objetivos, las problemáticas y los desafíos presentes en la literatura, nos podrían dar una muestra de la búsqueda de la mejora de la calidad de los futuros docentes.

5. RESPONSABILIDADES PROFESIONALES EN LA LABOR DOCENTE

El recorrido académico que los futuros docentes deben transitar en su formación inicial, debe dotarlos de todas las herramientas didácticas, pedagógicas y administrativas que permitan un ejercicio más competente de su profesión, todo esto para llevar a cabo, de forma efectiva y consciente, el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, el “aprender a ser” un docente cobra especial relevancia en la búsqueda de profesionalizar

la carrera, ya que no sólo basta con saber un cúmulo de conocimientos disciplinares, o aprender a relacionarse con otros en entornos de aprendizaje, sino que este aprender a ser contribuye al desarrollo global de la persona, en este caso del docente, procurando que considere todos los aspectos relacionados con su profesión, como la didáctica, la moral, la ética y sus responsabilidades profesionales. Respecto a las responsabilidades profesionales, Izarra-Vielma (2018) señala que las responsabilidades docentes, bajo la óptica de funcionarios, se limitan a la puntualidad, el asistir y desarrollar las labores encomendadas contractualmente, es decir, un técnico que pone en práctica las disposiciones que otros determinan. Desde la perspectiva ética, las responsabilidades se asocian a cuestiones de autonomía, respeto y honestidad. Es interesante analizar la percepción de responsabilidad que los docentes poseen comúnmente, la que se encuentra desvinculada de los elementos que no estén asociado a la práctica, particularmente el de la enseñanza

Para Jordán (2015) el verdadero profesor no es aquel que se limita a solo enseñar, sino que es aquel capaz de captar con fina sensibilidad las necesidades de todos sus alumnos, viéndose en la obligación de dar respuesta a cada una de ellas de forma concreta, a este aspecto de la labor docente la llamó responsabilidad pedagógica. Si bien es cierto que la función principal de la educación de los niños recae en primera instancia en la familia, la escuela debe cumplir con el rol de afianzar, potenciar y promover valores positivos para la construcción social y este objetivo decanta en el profesorado, quien debe asumir una responsabilidad profesional, ética, moral y social de formación.

Es preciso que todos los agentes educativos tengan bien delimitada su misión en el proceso formativo, con la idea de que puedan llegar a desempeñar su papel de la manera más correcta, dejando a un lado aquellas tareas que no son competencia suya (Prieto, 2014, p. 326).

El docente no sólo tiene la función de transmitir conocimientos, sino que debe ser capaz de asumir responsabilidades profesionales o funciones que provienen de su labor, las que están determinadas por su práctica competencial y por agentes externos que delimitan sus funciones. Es por esto que analizar y reflexionar sobre las responsabilidades docentes, permitirá conocer y trabajar las limitaciones que se presentan en su ejercicio, procurando acercarse a un desempeño que mejore la calidad educativa y el rendimiento de sus estudiantes.

Hirsch & Navia (2017) señalan que la responsabilidad docente es un aspecto importante a la hora de precisar o caracterizar una buena profesionalidad. Por su parte, Salazar et al. (2016) en su estudio señalan que la relevancia que le asigna el profesorado y los estudiantes sobre responsabilidad profesional, la ubica como la quinta competencia más importante que debe poseer un docente, por encima de actividades necesaria para el ejercicio docente, como la planificación educativa y la trasmisión de conocimientos. Mientras que para Izarra-Vielma (2018) la responsabilidad docente se relaciona con una competencia que los docentes deben tener y como parte esencial del trabajo que realiza. Existe una diversidad de imágenes sobre el significado de responsabilidad profesional docente, sin embargo, el factor es el ejercicio de la profesión en escenarios complejos y cada vez más diversos, y en donde intervienen múltiples factores que los docentes deben enfrentar para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La responsabilidad que los docentes asumen, guarda relación con la asignación de funciones, y su compromiso está determinado por aquellas tareas propias de su quehacer, a continuación, mencionaremos algunas de esas funciones.

Para Izarra-Vielma (2018) en su estudio que buscaba conocer la concepción sobre responsabilidad docente, asociada a las competencias y rasgos de responsabilidad declarada por 88 docentes que realizaban estudios de posgrado, evidenciaron los siguientes resultados:

Tabla 3

Competencias del Docente Responsable.

Competencia	Rasgo
Éticas	Responsabilidad, autonomía, respeto, éticas, identidad, compromiso, valores, actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad.
Técnicas	Asistencias y puntualidad, planeación, didáctica, evaluación, vinculación social, currículum, eficiencia, uso de tecnología.
Sociales	Ser trabajador, normativo, compañerismo y relaciones, colaborativo y equipo, pulcritud, comunicación y liderazgo.
Cognitivas	Conocimiento, actualización, creatividad, innovación.
Afectivas	Capacidad emocional, identificación con la profesión.

Nota. De Izarra Vielma (2018, p. 8).

La mirada de este autor excluye a aquellos elementos externos de su práctica para caracterizar a la responsabilidad docente, dejándola centrada en su función de enseñanza y no con cuestiones ajenas a ella.

Por otra parte Prieto (2014, p. 330) asigna diversas responsabilidades atribuidas a la función docente:

- Instructor y especialista de una materia, que tiene que darla a conocer sobre unos menores determinados.
- Educador, entendiendo por esta función a aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal.
- Solucionar problemas, el profesor es aquella persona que debe de estar cualificada, para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que, el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología.
- Anexo familiar, son muchas las ocasiones en las que, el profesor o tutor debe «suplir» el afecto que el menor no posee en su familia.
- Mediador ante situaciones conflictivas, el tutor debe ser consciente de la realidad familiar que rodea al menor y, en determinados momentos en los que estas complicaciones puedan llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio del alumno, debe ejercer de agente intermediario llegando a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el niño.

En el contexto educativo español se establecen, en el capítulo I artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), una serie de funciones asociadas a la labor docente, independiente del nivel educativo donde ejerza:

- La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.
- La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- La participación en la actividad general del centro.
- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

En el año 2008 el Ministerio de Educación de Chile dispuso un marco referencial que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Este marco considera cuatro dominios, entre los que se encuentran las responsabilidades profesionales (dominio D) y una serie de indicadores para su evaluación que se señalan a continuación:

Tabla 4

Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza.

Criterio	Descriptor
D.1: El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.	Descriptor D.1.1: Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.
	Descriptor D.1.2: Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.
	Descriptor D.1.3: Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.
D.2: Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.	Descriptor D.2.1: Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.
	Descriptor D.2.2: Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.
D.3: Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.	Descriptor D.3.1: Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas.
	Descriptor D.3.2: Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.
	Descriptor D.3.3: Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.
D.4: Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.	Descriptor D.4.1: Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.
	Descriptor D.4.2: Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.
	Descriptor D.4.3: Contribuye a involucrar a la familia en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.

Nota. Adaptado de MINEDUC (2008).

El panorama actual subraya que las responsabilidades emanadas del ejercicio docentes son igual de importantes que la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de aprendizaje, y más aún, con la inclusión de asumir la heterogeneidad que existen en las aulas actuales de formación. Finalmente, se recomienda un actuar docente asociado a lo pedagógico, asumiendo las responsabilidades propias de la profesión y con una notable participación en el planeamiento, la aplicación y el seguimiento de políticas que le conciernen, cuyas funciones consisten en: aprovechar su profesionalismo y compromiso para asegurar que los alumnos aprendan; poner las realidades de las aulas de clase en primera fila del diálogo sobre políticas, la formulación de las mismas y el planeamiento, y crear un puente entre las políticas y la práctica, contribuyendo con sus experiencias como profesionales y sus ideas y conocimientos colectivos a la elaboración de políticas y estrategias globales; promover la inclusión, la calidad y la equidad, y mejorar los planes de estudio y la pedagogía (UNESCO, 2016, p. 58).

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO CHILENO

- 1. Introducción**
- 2. La formación inicial docente en Chile**
- 3. El proceso de profesionalización docente**
- 4. El rol del estado y las políticas públicas para mejorar la formación inicial docente.**
- 5. Situación actual de la formación inicial docente**
 - 5.1. Caracterización de los docentes chilenos**
 - 5.2. Calidad de los programas de formación inicial docente**
- 6. Problemáticas en la formación inicial docente**
- 7. Un modelo por competencias en la formación inicial docente**

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo desarrollamos de forma sintética algunos aspectos importantes que configuran la formación inicial docente en Chile (en adelante FID), la que nos ayudarán a comprender estado actual del sistema y justificarán la necesidad explícita de esta investigación en mejorar los procesos que viven los futuros docentes. Se abordará la trayectoria histórica de la formación de maestros y su proceso de profesionalización, asimismo destacaremos el rol del estado y las políticas públicas para fortalecerla, posteriormente conoceremos el estado actual de la FID (docentes, calidad de los programas y principales problemáticas) para finalizar con la implementación progresiva de una formación inicial basada en competencia.

La evidencia muestra la escasa investigación en Chile y la poca valoración de la reflexión y el prácticum para robustecer la carrera, la que por mucho tiempo fue inexistente y que paulatinamente ha despertado el interés de investigadores.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

La figura estatal activa y consistente en materia educativa en Chile, tiene como punto de origen la independencia y consolidación del estado, junto con la conformación del sistema educacional chileno. Los primeros antecedentes en torno a la FID datan de 1813, época en que surgió un reglamento para maestros de las primeras letras dirigido a hombres y mujeres que quisieran enseñar, estableciendo los requisitos que debían cumplir para desarrollar esta labor (Castro, 2017). Durante los primeros años del siglo XIX la tarea principal fue desarrollar un sistema educativo que tuviera como primer objetivo la profesionalización de los maestros en Chile como resultado la creación paulatina de las primeras escuelas normales.

Fue en el gobierno del presidente Domingo Faustino Sarmiento que se creó la escuela normal de preceptores, dando con ello un gran paso en el desarrollo docente. Esta idea de formación del profesorado se sustentaba en la concepción de docentes-estados (Núñez, 2005), los que tenían una participación trascendental en los debates educativos y la creación de políticas públicas. En el transcurso de los primeros 20 años del siglo XX la FID en Chile se producen discusiones respecto a cuestiones pedagógicas y se ve receptiva a la incorporación de influencias extranjeras y especializadas en materia educativa. El reconocimiento del componente científico en la formación del profesorado inició el

camino hacia una formación profesional, como señala Ávalos (2014) en este punto empieza a esgrimirse una bandera de lucha muy importante para el profesorado que es la formación docente única de los profesores primarios y secundarios.

Durante estos años la formación del profesorado adquirió una calidad pedagógica y principalmente vocacional que aún se mantiene en la actualidad. La mayor fortaleza de los docentes “normalistas” es su servicio con la sociedad, la vocación de servicio con la construcción ciudadana, la que tenía una gran valoración por los alumnos y la sociedad. El riguroso proceso de selección a una escuela normalista y el carácter de internado le permitió marcar un sello pedagógico en los profesores. En el ámbito profesional lo más característico de los normalistas fue su capacidad formativa más que instruccional, con dominio de las técnicas didácticas Ávalos (2003).

La formación docente en escuelas normales encontró un abrupto fin en el período de interrupción democrática ocurrida en Chile con la dictadura militar entre los años 1973-1990 por Augusto Pinochet, la que le dio un “golpe de gracia al normalísimo tradicional” tal y como lo expresa Núñez (2002) en (Ávalos, 2003, p. 6). Durante este período el gobierno militar dio orden de cierre de dichas escuelas normales y puso fin a una larga trayectoria de formación del profesorado, como detonantes de dicha determinación se encuentran razones políticas y económicas.

Durante la década de los años 80 el rol del estado cambia desde un estado garante de la educación a un estado subsidiario, lo que afecta directamente al carácter formativo de los docentes, que paradójicamente los acerca a una profesionalización de la carrera, demandada anteriormente por los propios profesores normalistas. Junto a este panorama, durante este tiempo ocurre un barrido ideológico y político en el profesorado, llevado a cabo por el gobierno militar, y que tenía como intención “limpiar” principalmente facultades de ciencias sociales y educación. La ley orgánica constitucional de enseñanza propuesta el año 1990 fue el último acto de intervención en la educación por parte del gobierno militar y supone un paso más a la profesionalización docente en Chile.

En la década de los 90 y con el regreso de la democracia se evidenció la debilidad en la formación del profesorado, es por esto que promueven políticas tendientes al fortalecimiento de la profesionalización docente. Las medidas tomadas por el gobierno militar habían debilitado en parte esta formación, paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un

grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio, debilitó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos Ávalos (2003). Esta desvalorización, la disminución significativa de remuneraciones, la baja calidad de los programas de formación del profesorado y la mala imagen que tienen sus estudiantes de estos hizo que el 21 de mayo de 1996 el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en su discurso anual, anunciara una serie de medidas para asegurar la implementación de calidad de la reforma, inyectando nuevos recursos económicos en educación, en donde las instituciones podrían concursar para mejorar la calidad de la formación impartida. En lo relativo a los docentes lanza un programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial y el Perfeccionamiento Fundamental a los profesores en servicio para que se apropien del nuevo Marco Curricular, junto a medidas como becas de pasantías al extranjero y premios a la excelencia docente (Cox, 2003).

El principio que aplican los gobiernos de la *Concertación* es que las políticas educacionales debían tener el carácter de políticas de estado, más allá por tanto de los plazos de un gobierno y de las divisiones partidarias, se plasma, a lo largo del período, en una política de acuerdos gobierno-oposición sobre educación, que otorga respaldo nacional a las iniciativas mayores en el sector, y que tiene algo de necesidad hecha virtud: si se quería actuar en educación sin arriesgar parálisis o riesgos al proceso democrático, no había alternativa a la construcción de acuerdos (Cox, 2012, p. 15-16).

Por este motivo, es que este período en la formación inicial en Chile es considerado una etapa de transición, de acuerdos y empate político entre ambos grupos, la que se concretaba en la promoción de políticas educativas en el congreso.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) consideraba a la formación docente como una carrera universitaria, la que requería de un grado de licenciatura y que debía ser expedido por la universidad. Las carreras de Educación Básica y Media fueron las consideradas en este período, en desmedro de Educación Parvularia (infantil) y Educación Media (secundaria) Técnico- Profesional. Para su supervisión el Consejo de Educación Superior tiene por objetivo intervenir sobre las universidades y nuevos institutos profesionales y certificar la competencia que cada institución posee para el logro de sus tareas y objetivos.

En el año 1997 el Ministerio de Educación impulsó Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, cuyo objetivo era la implementación de proyectos educativos integrales promovidos desde las propias universidades formadoras de profesores, esta iniciativa tuvo como fundamento en los resultados entregados por la OCDE, las que sólo incluían evaluaciones y diagnósticos de las políticas educativas de Chile, pero no propuestas a implementarse en nuestro sistema. El programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente tuvo un financiamiento de 30 millones de dólares y se implementó entre 1998 y 2002 (Ávalos, 2014). Bajo este programa se destaca la importancia de la práctica en la formación, posicionándola como una actividad inherente a la profesionalización, la que no sólo se encontraría al final del período formativo, sino que desde el inicio y con un fuerte componente de supervisión.

En este escenario evolutivo de la FID en Chile, los esfuerzos estaban centrados en su fortalecimiento y la sostenibilidad de sus políticas a través del tiempo. Por otra parte, las cuestiones ligadas a las prácticas pedagógicas de los docentes y sobre todo los procesos reflexivos insertos en la formación del profesorado eran inexistentes, siendo abordados recientemente por la literatura y la comunidad científica chilena, pero sin recibir un tratamiento formal.

3. PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Como ya antecédamos, el proceso de profesionalización docente vivió un estancamiento durante la dictadura y no es hasta la recuperación de la democracia donde emergen reformas educativas en esta materia. De las propuestas, una de las más relevantes fue la implementada en el año 2004, que tenía como objetivo final el mejoramiento de la calidad de la educación terciaria o superior, y que fue bautizada como MECESUP. Con la implementación de este programa la planificación estratégica, la información para la toma de decisiones basada en evidencia y los indicadores de desempeño (tasas de retención y titulación estudiantil, por ejemplo) pasaron a ser objeto de discusión pública y a formar parte de las condiciones establecidas por el estado de Chile al momento de distribuir recursos en el sistema terciario. Fueron evidentes los resultados y el beneficio que recibieron 25 Universidades del *Consejo de Rectores* (órgano que agrupa a las Universidades que reciben aporte estatal), los que estuvieron destinados al mejoramiento académico y la infraestructura, que el Estado de Chile decide continuar con estos esfuerzos e implementar, años después, MECESUP 2 Y MECESUP 3. La primera

centrado en el objetivo de aumentar la efectividad del financiamiento público para la educación superior, mejorando la coherencia, la capacidad de respuesta, la equidad y la calidad en el sistema, a través del reforzamiento de la rendición de cuentas por el desempeño, y la segunda orientada a calidad y relevancia de la educación superior a través de la ampliación del sistema de financiamiento basado en resultados.

Otro avance sustancial en la búsqueda de la profesionalización docente fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que opera hasta el día de hoy bajo el alero del Ministerio de Educación. El objetivo de esta comisión es la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos (MINEDUC, 2015). Este proceso de acreditación comenzó siendo voluntario, suponiendo etapas de autoevaluación institucional y evaluación externa por pares acreditadores. En la actualidad, el proceso de acreditación es obligatorio para las universidades que imparten carreras relacionadas con Medicina y Educación y se encuentra distribuida en dimensiones que cada universidad debe alcanzar, estas dimensiones son: Dimensión Propósitos e institucionalidad de la carrera o programas; Dimensión Condiciones de operación; Dimensión Resultados y Capacidad de Autorregulación. Para obtener la acreditación, las universidades deben participar de dos evaluaciones diagnósticas sobre FID, ambas de carácter referencial y formativo para los estudiantes. Dichas evaluaciones consideran la indagación de las debilidades y las fortalezas propias de los estudiantes de pedagogía al momento de egresar, en torno a los conocimientos disciplinares y pedagógicos (Rodríguez-Alveal et al., 2019) declarados en los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía.

Al revisar los avances producidos en la FID es correcto concebir a esta etapa como “una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (MINEDUC, 2005, p. 25), valorando el aporte de vincular estratégicamente la profesión y el ejercicio docente con los desafíos educativos en la actualidad (Valdés et al., 2020). Es por esto que, no es hasta el año 2008 donde se promueve un programa que buscaba focalizar la mirada en las prácticas pedagógicas de los docentes, conocido como el Programa Inicia. Dicho programa buscaba modificar y potenciar las buenas prácticas en la formación de los futuros profesores, utilizando como insumo los resultados de sus egresados en una prueba estandarizada, aplicada el último año de su formación. La prueba inicia busca evidenciar el grado de conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos y de las tecnologías de la información que poseían los futuros docentes que ingresarían al

sistema, ya que la formación inicial docente no solo promueve el desarrollo de competencias profesionales específicas, sino que también aporta a la identidad profesional (Valdés et al., 2020).

Un componente considerado en este programa es la evaluación de los resultados de la formación, consistente en una batería de instrumentos para evaluar a los egresados en su conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, competencias pedagógicas además de habilidades generales (para utilizar tecnologías de información y comunicaciones y para expresarse por escrito). Según Cox et al. (2010) esta evaluación provee datos importantes sobre la situación actual de la FID, que permitirá dirigir las acciones de mejoramiento y un focalizar el apoyo financiero para que las instituciones lleven a cabo procesos de renovación de las plantas académicas y desarrollo de su quehacer de acuerdo a lo que establezca su propio reglamento.

Finalmente, la propuesta para la FID más reciente fecha del año 2015, durante el gobierno de Michelle Bachelet. La propuesta está concebida como un desarrollo continuo de la profesión, considerando aspectos centrales de la formación inicial y el desarrollo profesional.

En concordancia con las políticas de control de la calidad, el Estado de Chile ha tendido a fortalecer e intervenir estructuralmente la Formación Inicial Docente en las universidades, con la finalidad de mejorar los estándares de aprendizaje de los profesionales que egresan de las facultades de pedagogía del país (Rodríguez-Alveal et al., 2019, p. 143)

Se busca construir una profesión con el más alto nivel de conocimientos y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional. Para ello, se propone un sistema más exigente, pero al mismo tiempo más estimulante, que combina, por una parte, la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencia y, por otra parte, el desempeño del docente en el establecimiento. Este proyecto de carrera docente contempla cuatro fases paulatinas a corto, mediano y largo plazo, estas son (MINEDUC, 2016):

- Formación Inicial: Esta fase busca atraer a las personas más calificadas para mejorar la calidad de los futuros docentes, mediante incentivos como la beca vocación de profesor que financia el 100% del arancel de la carrera. Además, se aumentan las exigencias de acceso a la formación inicial, entre otras medidas.

- Desarrollo profesional: Busca que los docentes recién egresados con buen rendimiento académico puedan mantenerse en el sistema público mediante el perfeccionamiento de la selección de docentes en establecimientos municipales, otorgándole mayor autonomía a los directores para seleccionar a los docentes de acuerdo a sus necesidades.
- Los docentes seleccionados deben someterse a un proceso de evaluación de desempeño, que contempla la elaboración de un portafolio en donde se prioriza el carácter reflexivo de los futuros docentes en torno a cuestiones pedagógicas, didácticas y disciplinares y a una prueba estandarizada de conocimientos disciplinares. Finalmente, el proceso concluye con una categorización de los docentes, otorgándoles beneficios económicos de acuerdo a su nivel de desempeño que puede ser inicial, preparado, avanzado y experto.
- Disminución de las horas lectivas: Para todos los docentes del sector subvencionado (municipal y particular), tanto para quienes se rijan por el actual Estatuto Docente como para quienes se incorporen a la nueva carrera, se reduce en 5 puntos porcentuales la proporción de horas lectivas, pasando de 75% a 70%, equivalente a dos horas menos para jornadas de 44 horas.
- Formación continua: El Ministerio de Educación considera fundamental acompañar a los docentes en su desarrollo profesional por medio de los programas de formación continua, los que tienen por objeto entregar a los profesores las herramientas necesarias para su desarrollo integral y buen desempeño.

El escenario de profesionalización docente en Chile llevado a cabo hasta el año 2015 no incorpora de forma sistemáticamente al prácticum ni a la reflexión docente como pilares para fortalecer la formación inicial de los futuros docentes. Sin embargo, con la inclusión de las propuestas llevadas con la Carrera Profesional Docente (CPEIP, 2022), el carácter reflexivo de los maestros es relevante para la construcción del portafolio que los categorizará de acuerdo a su desempeño, mientras que las prácticas pedagógicas son consideradas positivamente como un elemento para evaluar nuestro propio quehacer.

4. EL ROL DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La búsqueda de la mejora en la calidad de la enseñanza, el fortalecimiento de la carrera docente y la profesionalización de esta, son responsabilidades que decantan en lo estatal.

Es el estado quien debe generar un conjunto de acciones que apunten a solventar las debilidades y desarrollar las fortalezas de un sistema que ha mutado a lo largo de los últimos 30 años.

En Chile, este rol estatal ha estado participando activamente en la construcción de un sistema de formación del profesorado, que toma como lumbrera el ejemplo de sistemas exitosos en el mundo. Cobra gran importancia el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el Programa Inicia que presenta desafíos para las universidades y cuyos resultados servirán como base para la modificación o ajuste de los itinerarios formativos (Rodríguez-Alveal et al., 2019), y la Nueva Carrera Docente que apunta justamente a lo medular, otorgarle la importancia que posee la labor docente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En Chile, el rol del estado ha estado centrado en enriquecer la calidad de los procesos de FID a través de la mejora y actualización de los planes de estudio, así como del perfeccionamiento e innovación de las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de las instituciones formadoras de profesores (Rodríguez y Castillo, 2014).

En el caso del sistema chileno las propuestas del ejecutivo apuntaban, entre otras cosas, a promover y regular la FID para generar cambios sustanciales en la calidad del profesorado que egresa. Las demandas eran claras, mejorar la educación y la calidad de quienes la imparten, para eso debían establecerse las medidas necesarias para su implementación, cuyo primer paso fue aumentar los niveles de selectividad e ingreso de las 55 instituciones que formaban docentes en Chile, a través de diversas políticas públicas para asegurar la calidad de esta formación (Pérez-Martín et al., 2019). Una de las primeras medidas fue la Beca para profesores, promovida durante la implementación del Programa de Fortalecimiento de FID, la que contribuyó a aumentar los niveles de ingreso en alrededor de un 7% a 9% según lo indica el único estudio sobre el programa (Toledo, 2009). En el año 2010 aparece por primera vez la Beca Vocación de Profesor, la que tenía como requisito que los postulantes obtuvieran un puntaje igual o superior a 600 puntos en la prueba de selección universitarias (PSU) y que, además, la carrera a la que se postula se encuentre acreditada al momento de la postulación y tuviera un puntaje mínimo de ingreso de 500 puntos. La Beca Vocación de Profesor significó un incremento en los beneficios monetarios, además, de la posibilidad de estudiar un semestre en el extranjero, y la retribución de estos docentes al país era el de ejercer a los menos por tres años en un establecimiento que recibiera subvención estatal.

Otra intervención fundamental del estado en materia educativa fue la creación de los “Estándares Orientadores de las Carreras de Pedagogía”, la que contemplaban estándares para el contenido disciplinar y el contenido pedagógico. Estos estándares fueron el sustrato utilizado para la aplicación de la Prueba Inicia, propuesta en el año 2008 con carácter voluntario, y que posteriormente sería parte de una obligatoriedad, aunque, como señala Ávalos (2014) sería mejor hacerlo un año antes del egreso, cuando se ha completado el trabajo de cursos y está por comenzar el período de práctica profesional, para así tomar las medidas y ajustes necesarios para revertir posibles escenarios desfavorables.

Una forma de conocer el grado de utilidad que puedan tener las propuestas educativas es analizar su impacto positivo o negativo en el mejoramiento de nuestro sistema educativo. No es posible comenzar de cero, tampoco utilizar como fundamento aquello que por años no ha sido del todo efectivo, se debe trabajar en la regulación, control y supervisión de las instituciones que forman a futuros docentes, conocer la viabilidad, las necesidades actuales en educación y el perfil de docentes que requiere nuestro sistema. Los recursos que han sido destinados a proyectos, implementación de políticas educacionales, infraestructura, formación del capital humano, han sido considerables y en algunos años superior a los anteriores, En las últimas dos décadas, Chile ha invertido una cantidad sustantiva de recursos en el mejoramiento de la calidad de la educación (Ortúzar et al., 2009).

Entre la constante inversión económica que el estado inyectaba al sistema educativo y la necesidad por mejorar los procesos que se llevaban a cabo en la FID es que nace en el año 2010 el Panel de Expertos para el Fortalecimiento de la Profesión Docente. Este panel constituido por expertos en materia educativa y autoridades de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores entregó un informe con recomendaciones para ser implementadas en los programas de formación docente, focalizada en tres aspectos: la Formación Inicial Docente; la Carrera Docente; los directores (MINEDUC, 2010). Este panel considera la importancia que posee el aseguramiento de una buena formación inicial de los futuros maestros para la obtención de un sistema educativo de calidad.

El horizonte de esta idea era un profesor que debía ser formado con la más rigurosa calidad, que debía ejercer bajo unas condiciones laborales y de desarrollo profesional acordes a la envergadura de la tarea, y que debía poder retirarse de la

profesión bajo condiciones también acordes al rol desempeñado, todo esto, retroalimentado en una sociedad que valore profundamente la profesión (Ruffinelli, 2016, p. 262).

En primer lugar, el panel de expertos manifiesta la necesidad de perfeccionar el sistema de acreditación de las carreras de pedagogía, mediante la obligatoriedad de dicho proceso. La acreditación debe contener criterios y estándares de evaluación que sean controlados por el ministerio de Educación en consonancia con los resultados de la prueba Inicia para la asignación de recursos públicos. Junto a esta medida, el panel estima el aumento de las exigencias de ingreso a las carreras de pedagogía (Barber y Mourshed, 2007), la que debe avanzar en combinar altos estándares para esta tarea, estudiantes de altas habilidades, reforzamiento académico de los programas de pedagogía y un uso más extensivo de las prácticas durante el proceso de formación inicial.

El apoyo a la renovación y el aumento de la planta docente de las carreras es otra propuesta de dicho panel, priorizando los académicos con una sólida formación académica y especializados en enseñar a enseñar. Se busca abrir concursos internacionales para que expertos o los mejores preparados puedan tomar esta labor de formación. Sin embargo, para Ruffinelli (2016) el desarrollo del ejercicio profesional se ve tensionado por el contexto socioeconómico, político y cultural, en donde, el docente debe convivir con los cambios vertiginosos de las políticas educativas del gobierno de turno, además de ejercer su profesión en condiciones difíciles, con remuneraciones inferiores y escaso tiempo para preparar su enseñanza. Esta realidad, desechaba el esfuerzo de los docentes por dedicar su tiempo en reflexionar en torno a su propia práctica y procurar la creación de un ambiente donde se priorice el dialogo y la reflexión (MINEDUC, 2008).

5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

La tarea de la calidad en formación del profesorado es una cuestión de estudio, desarrollo y de regulación constante, sin embargo, esto no ha sido una constante en la formación Inicial docente en Chile. No cabe duda que la calidad de los docentes que hoy en día están en el sistema escolar chileno es variada, y en algunos casos deficiente, lo que tiene un gran impacto en la calidad y el aprendizaje de los estudiantes. La realidad muestra

que muchos de los docentes actualmente en ejercicio provienen de una formación profesional con muy pocos estándares de calidad (Ortúzar et al., 2009; Cox et al., 2011).

Lo anterior, representa para el sistema escolar chileno una gran desventaja en la búsqueda de fortalecer los espacios de desarrollo educativo, y nos revela las deficiencias claras que aún se encuentran en la FID.

5.1. Caracterización Docente en Chile

El Ministerio de Educación de Chile hizo público el número de docentes que cada año egresa de las universidades para insertarse en los diversos niveles del sistema escolar, permitiendo apreciar el incremento en la tasa de titulados que ha surgido en las últimas décadas. Las estadísticas señalan que hasta el año 2003 existía un equilibrio en el número de maestros titulados para la enseñanza media o secundaria que se encontraba en torno a los 2000, dicha cifra se incrementa radicalmente en el año 2008 llegando cerca de los 5000 titulados. En el caso de enseñanza básica o primaria los números eran muy bajos, en torno a los 500 titulados entre el 1999 y 2001, duplicándose en el 2002 y superar los 5000 titulados en entre los años 2007-2008. Ante esta realidad, la pregunta retórica es, ¿Cuál es la calidad de la formación profesional que reciben los docentes en Chile?

Una de esas respuestas la entrega Cox et al. (2011) quienes evidencian que en la actualidad comienza a verse la precariedad formativa por la que pasó la FID en Chile, lo que se tradujo en una carrera profesional desvalorizada y docentes mal preparados, producto de la masificación desregularizada por la que circundó la formación de maestros.

En el contexto de masificación del que se ha dado cuenta, y sin cambios visibles en los procesos formativos, esto hace preguntarse acerca de cuáles son los estándares de competencias de los egresados que caracterizan al sector, sobre cuya precariedad las pruebas INICIA de 2008 y 2009, como el estudio internacional sobre la preparación de los profesores en matemática TEDS (2010), comienzan a dar luces (p. 9).

Cox et al. (2011) reafirma y justifica su argumento señalando que los resultados que los docentes recién egresados obtuvieron en la Prueba Inicia, durante el año 2008 y 2009, muestra que más del 70% de los examinados son la primera generación de su familia en entrar en la Educación Superior, estos aspirantes ingresan con una peor preparación a la Educación Superior que los aspirantes cuyos padres ya tienen estudios superiores y por

tanto un mayor capital cultural. Al respecto, es evidente que los aspectos más sutiles de lo que llamamos como capital cultural puede tener un gran impacto en otros aspectos de la vida incluyendo lo educativo (Puga et al., 2015). En este mismo estudio, un poco menos de la mitad de los docentes chilenos estudió en liceos de dependencia municipal o públicos (46%) y en establecimientos del grupo socioeconómico bajo (49%), mientras que una proporción menor cursó la enseñanza media en colegios pagados (6%) y del grupo socioeconómico alto (18%), proporción que es diametralmente opuesta en carreras tradicionales (como Medicina o Derecho). De estas proporciones, el 68% corresponden a mujeres, dos tercios se tituló antes de los 26 años, el 38% perteneciente a la región Metropolitana, el 15% de la Región del Bío-Bío y el 13% de la Región de Valparaíso, lo que habla de otro elemento asociado a las políticas de distribución de recursos en la FID, el centralismo (Ayala, 2014).

Este panorama presente en la realidad formativa de los docentes en Chile, tiene estrecha relación con los resultados internacionales TEDS-M (2012) que evalúa a la calidad competencial de los docentes de matemáticas de educación básica y media. En relación al conocimiento didáctico, Chile se encontró ubicado en el lugar 15 de 16 países participantes (Tatto, 2013) no solo por el nivel competencial de sus profesores de matemáticas de los niveles mencionados, sino que también como sistema, en criterios como el control de la oferta y demanda, el hacer atractivo la profesión docente, los estándares de selección de sus programas de formación, la certificación, la entrada a la profesión docente y la garantía de calidad que entrega cada sistema.

Los resultados de las evaluaciones nacionales de profesores como la evaluación docente y la prueba INICIA también indican que la formación inicial docente en Chile no logra los estándares de calidad que precisa (Ruffinelli, 2013, p. 120).

Según Ruffinelli (2013) en dichos resultados el 60% de los egresados obtuvo una calificación “Insuficiente” en el área de conocimientos disciplinarios, y más del 34% alcanza iguales resultados en el área de conocimientos pedagógicos. Una posible respuesta a esta realidad podría encontrarse al analizar los resultados obtenidos en las pruebas para ingresar a la universidad, donde el puntaje promedio obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) fue de 522 puntos, mientras que la prueba de matemática el puntaje promedio es de 503 puntos. Si analizamos estos resultados, encontramos que en los extremos de la distribución, el quintil superior obtuvo puntajes

que superan por poco los 600 puntos, mientras el quintil inferior no alcanza el mínimo de 500 puntos, así, el 60% central de los datos obtuvo puntajes que oscilan entre los 500 y los 600 puntos, aproximadamente (Ayala, 2014). La realidad sobre la calidad de FID tiene su génesis en la calidad de los aspirantes como producto de un sistema deficiente que remedia paulatinamente los errores históricos que aún la persiguen. Como dato adicional es que cuatro de cada cinco docentes emprenden prácticas educativas innovadoras, para lo cual utilizan recursos tecnológicos, lo que es fundamental para facilitar la comunicación dentro del todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje Pérez et al. (2019).

Actualmente existe en Chile una desproporción entre la cantidad de profesores que anualmente egresan y los requerimientos que exige el sistema de educación en términos de plazas disponibles para dichos profesores, tanto en el sistema público como privado. Frente a este escenario el MINEDUC el año 2012 confirma que el 60% de los titulados de pedagogía ingresa al sistema dentro de los años posteriores a su egreso, un 62% tiene como destino establecimientos particulares subvencionados, mientras que un 33% lo hace en establecimientos municipales.

En cuanto a la ubicación geográfica, una gran proporción de titulados pertenecen a universidades situadas en la Región Metropolitana (Capital de Chile). Al respecto, los estudiantes que egresaron de estas universidades tienen un tercio menos probabilidades de insertarse en el sistema educativo que los docentes egresados de universidades de otras regiones. En relación a la distribución según género, en Chile, la mayor proporción de docentes corresponden a mujeres, las que, en comparación con los hombres, tienen siempre mayores posibilidades de insertarse e incluso de permanecer en la docencia.

Las mujeres tienen un 54% más de probabilidad de incorporarse de forma permanente que de abandonar la docencia, no existiendo para ellas diferencias entre ingresar de forma permanente o transitoria... Por otra parte, las mujeres tienen alrededor de un 30% menos de probabilidad de abandonar la docencia que de insertarse de manera permanente o transitoria (Ayala, 2014, p. 131).

Al revisar la procedencia de sus estudios medios y asociarlos a la institución a la que cursan estudios superiores, la realidad muestra que la primera opción de dichos estudiantes es ingresar a instituciones con un gran prestigio, posteriormente a instituciones privadas, pero con criterios de selección y finalmente a instituciones

públicas con selección. Estos futuros docentes buscan ejercer docencia en los colegios donde cursaron sus estudios secundarios o en colegios particulares pagados, ya que sus condiciones laborales son sustancialmente superiores u otro tipo de establecimientos (Ruffinelli y Guerrero, 2009).

Esta realidad trae consigo una problemática que se ha intentado disminuir con cada política educativa implementada en la FID, que es la brecha existente entre la educación pública versus la educación privada. Al respecto Meckes y Bascopé (2012) que en los establecimientos escolares públicos existe una clara tendencia a la contratación de profesores que son primera generación familiar en la educación superior, lo que se convierte en profesores con un capital cultural inferior. Para estos autores, la probabilidad de que los estudiantes egresados de instituciones de educación superior pública sean contratados por establecimientos educacionales con menos recursos, disminuye en la medida de que sus resultados en la Prueba Inicia sean mayores.

Al asociar la institución formadora con la inserción laboral de los docentes egresados encontramos algunos resultados clarificadores. Si bien, los programas de formación del profesorado están sujetos a un proceso de acreditación de sus mallas curriculares, este indicador no garantiza a sus estudiantes el logro competencial que se necesita para el ejercicio de su profesión, por lo que es necesario una evaluación previa y un seguimiento de las competencias adquiridas por el estudiantado que les ayude a “mejorar su calidad como futuros profesionales” (Pérez et al., 2018, p. 64)

Los criterios de selectividad que poseen ciertas instituciones afectaría de forma positiva a la hora de la inserción en el sistema educativo, esto quiere decir que en la medida que el nivel de selectividad de la institución sea mayor, más alta será la probabilidad de ingresar al sistema que quedar fuera de él (Meckes y Bascopé, 2012).

5.2. Calidad de los Programas de Formación Inicial Docente

No podemos hacer un análisis a la calidad de los docentes, sus posibilidades de inserción laboral o el grado de preparación que estos poseen si no caracterizamos a las instituciones que los forman. Brunner et al. (2005) proponen una categorización de instituciones, las que se dividen en cuatro tipos: 1. Las instituciones públicas y privadas; 2. Instituciones Universitarias y no Universitarias; 3. Según el grado de selectividad de las instituciones; 4. Según el ranking de prestigio de las instituciones.

Esta tipología permite establecer el motivo por el cual existe un incremento en la matrícula de estudiantes a carreras de pedagogía, la que se encuentre asociada al gran número de programas académicos tanto de dependencia pública como privada, los grados variables de selectividad, y por la concepción de que la educación en Chile es vista como un bien de consumo.

Luego de la transición democrática, durante la primera mitad de los noventa la matrícula no varía significativamente, oscilando en torno a los 25 mil alumnos; en cambio, a partir de 1995 se inicia una tendencia al alza que se acelera en forma marcada a partir de 2002, y que no se ha detenido hasta el presente, en que la matrícula total supera los noventa mil alumnos (Cox et al., 2011, p. 3).

Este mismo autor señala que estas condiciones se generan en un sistema desregularizado gracias a la implementación de políticas para captar a los mejores estudiantes, carreras de educación con bajos estándares de calidad, escasos o nulos requisitos de ingreso, poca regulación, facilidad de pago para acceder a dichas instituciones cuyo objetivo se centraba en apostar por el “sueño de movilidad social de grupos históricamente marginados” (Ruffinelli y Guerrero, 2009, p. 23). Lo anterior supone un período de acoplamiento vertiginoso entre el número de egresados que anualmente buscan incorporarse al sistema y la demanda real existente en el sistema escolar.

La realidad da cuenta de la baja calidad de los programas de formación inicial, incluso de aquellos que están acreditados (Eyzaguirre y Inostroza, 2014), sumado a los bajos sueldos docentes, el desprestigio social que ha tenido en la última década, la gran carga horaria que poseen los docentes, una carrera profesional docente aplicable a menos de la mitad del profesorado y un incremento salarial determinado por la cantidad de años en el sistema y no por logros. Sin embargo, este escenario no fue impedimento para el crecimiento exponencial de la oferta de los programas en el área de educación en los últimos doce años.

Las universidades pertenecientes al consejo de rectores de Chile (CRUCH) en el año 2000 ofrecían el 63 por ciento y las universidades no tradicionales el 21 por ciento de la oferta de programas en el área de educación, en el año 2012 las universidades pertenecientes al CRUCH cubrían sólo el 26 por ciento de la oferta,

frente al 41 por ciento de las universidades no tradicionales (Eyzaguirre y Inostroza, 2014, p. 5)

Lo anterior, es confirmado por Cox et al. (2011) quién marca que este crecimiento se debe a la aparición de programas con escasa selectividad y con mayores oportunidades de financiamiento. Un gran número de programas que en la actualidad se dedican a la formación de futuros docentes, poseen algunas características comunes, niveles mínimos de requisitos de ingreso, poca trayectoria en la formación del profesorado, baja o nula selectividad y pobres estándares de calidad en su plan de estudios.

En efecto, un 31% de las carreras de instituciones no selectivas no están acreditadas, y sólo el 7% de las mismas tiene una acreditación por cinco años; en el caso de las instituciones selectivas un 11% de las carreras no está acreditada y un 32% tiene una acreditación de cinco años (Cox et al., 2011, p. 13).

Por el contrario, un acceso restringido y difícil repercutiría en el prestigio de los estudios y atraería a personas altamente capaces a la profesión. En la mayoría de los países que poseen mejor desempeño en pruebas internacionales, exigen que sus docentes posean al menos licenciatura en instituciones acreditadas por las autoridades educativas nacionales (Eyzaguirre y Inostroza, 2014). En Chile, dicho acceso a programas de pedagogía está determinado por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) un instrumento estandarizado encargado de seleccionar a los estudiantes para cursar estudios superiores. Los puntajes que obtienen los estudiantes que se decantan por estudiar pedagogía son significativamente más bajos que otras áreas del conocimiento.

5.3. Problemáticas en la Formación Inicial Docente

La realidad de los docentes ejercicio que actualmente se encuentran en el sistema, sumado a la calidad de los programas de formación docente, supone una realidad compleja y preocupante. Si bien es cierto que el acceso a una educación de calidad requiere de un trabajo mancomunado entre todos los actores educativos, no se desconoce la presencia de algunos problemas que subyacen en las bases de la FID, entre los que posemos destacar:

- Una de las primeras dificultades encontradas en la FID en Chile se produce a nivel de la investigación existente respecto a ella Lobato & Madinabeitia (2011). En Chile, las investigaciones sobre la formación del profesorado, particularmente las

orientadas a desarrollar la reflexión en la FID señalan que esta es uno de los aspectos más críticos (Aguilera & Puerto, 2012) en comparación a otras áreas del conocimiento o al escenario internacional. Al respecto, una de las principales evidencias de estas investigaciones declara que el estudio sobre las prácticas reflexivas debe ser uno de los componentes del docente más importantes, la que debe ser profundizados y desarrollada con sistematicidad (Marqués et al., 2021)

- Una segunda problemática tiene relación con el bucle que se produce entre el egreso de establecimientos municipales y el ejercicio docente en establecimientos similares. Para Ruffinelli y Guerrero (2009) cerca del 66% de los docentes egresados de establecimientos municipales trabaja hoy también en establecimientos educativos municipales, un 63% de los docentes egresados de establecimientos educativos particulares subvencionados lo hace hoy en establecimientos del mismo tipo y cerca de un 58% de los egresados de establecimientos pagados se desempeña actualmente en establecimientos del mismo tipo. Esta realidad se encuentra estrechamente relacionado con lo que la OCDE señala en su informe del 2004 respecto al sistema educativo chileno, señalando que en él se encuentra consistentemente estructurado en clases sociales.
- Otra problemática señalada por Valdés et al. (2020) se relaciona con el grado de preparación integral que los futuros docentes experimentan en su trayectoria formativa. Existen claras deficiencias en la preparación de los docentes respecto a la convivencia escolar (Gaete et al., 2016; Ruffinelli y Guerrero, 2009) indicando que los aspectos más relevantes para la formación en atención a la diversidad, estos son: La gestión pedagógica de la diversidad escolar, herramientas conceptuales en convivencia escolar, el abordaje del maltrato escolar, la violencia y el conflicto, el manejo del clima de aula como condición de enseñanza y el Desarrollo de habilidades socio-emocionales. Estos y otros aspectos de la formación integral no han tenido la suficiente centralidad en las políticas educativas y tampoco ha sido incorporada a los espacios formativos, por lo que se alzan como un elemento a estudiar en esta investigación.
- Aun cuando en el contexto educativo superior se ha ritualizado la preponderancia de la evaluación, está aún guarda íntima relación con los resultados que de ella derivan, las notas (Rodríguez-Garcés y Padilla-Fuentes, 2020). La prueba INICIA es el mecanismo que podría ejercer como la primera instancia de medición para

la toma de decisiones posteriores, sin embargo, el carácter voluntario de la misma, no permite hacer generalizaciones para el cuerpo docente. Por otra parte, la nueva carrera docente propone la medición competencial de los maestros mediante la filmación de clases y la elaboración de un portafolio, para conocer cuál el grado de reflexión que los profesores tienen sobre su propia práctica.

- Otra problemática circula en torno a las claras deficiencias formativas que tiene un número importante de docentes que actualmente se encuentran en el sistema educativo. Esta problemática la anticipábamos anteriormente, y señala que actualmente el sistema educativo chileno posee un alto número de docentes que no reúne las competencias básicas para ejercer eficazmente sus funciones, debido a su capital cultural o a su pertenencia a programas de formación del profesorado con bajos estándares de calidad. Los docentes egresados de instituciones con mejores criterios de calidad tienen 52% más chances de tener un desempeño competente versus uno básico (Ortúzar et al., 2009).
- En Chile, una de las deficiencias más claras a la hora de consolidar un sistema educativo con altos estándares de desempeño, es la calidad de los programas que “ignoran su responsabilidad de un sistema que desprofesionaliza el desempeño profesional” (Ruffinelli, 2016, p. 267) y que incide directamente en la calidad docente y por consecuencia la mejora o no de los aprendizajes de los estudiantes. Sobre esto Barber y Mourshed (2007) señalan que los sistemas que poseen los mejores rendimientos académicos, poseen programas de formación del profesorado con altos estándares de selectividad, además de entregar una formación disciplinar y pedagógica muy rigurosa, centrando sus esfuerzos en la práctica de los futuros docentes, para que así se adquieran las habilidades y competencias necesarias para su desempeño posterior.
- Otra debilidad del sistema son los bajos salarios que percibe el profesorado en comparación con otras profesiones. Esto que afecta directamente la eficacia que el sistema tenga para atraer a los más preparados a la profesión. El estudio McKinsey (2007) destaca la importancia que salarios iniciales poseen en la valoración externa de la carrera, indicando que los sistemas con mejor desempeño, atraen a los mejores preparados ya que presentan una carrera atractiva y bien remunerada, que en algunos sistemas los salarios iniciales son iguales o superiores a su PIB per cápita.

Por último, Ruffinelli (2016) señala algunos desafíos que debieran atenderse con la carrera docente: regulación de la oferta formativa y aseguramiento de un sistema formativo de alta calidad; regulación del ingreso a carreras pedagógicas; regulación de la calidad de los egresados de pedagogía; regulación del ingreso a la profesión docente; inducción o acompañamiento a la iniciación docente; diseño de una carrera atractiva; condiciones laborales específicas; retiro consistente con la carrera.

6. UN MODELO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Como anticipábamos anteriormente, el sistema educativo chileno se encuentra fuertemente estructurada en clases sociales (OCDE, 2004), la que se fue configurando con el ejercicio de docentes que provenían de establecimientos municipales, con bajos puntajes de acceso a programas de formación y que, al finalizar sus estudios, retornaban a ejercer como docentes a instituciones de similares características. Dicha estructuración es producto de que los estudiantes con mayores puntajes aspiran a carreras con mayor exigencia y mejores remuneraciones, lo que se produce por selección social, “hecho que se demuestra con claridad en la distribución de los puntajes de ingreso, los cuales, a su vez, se asocian indisolublemente al ingreso familiar de los estudiantes y a sus trayectorias escolares previas” (Ruffinelli y Guerrero, 2009, pp. 20-21)

De este modo, los estudiantes que poseen mejores competencias para desempeñarse en determinadas áreas y que poseen un capital cultural familiar heredado, buscan acceder a instituciones de educación superior con mayor prestigio, con una mejor trayectoria y reconocimiento, lo que a posteriori facilita la incorporación al campo laboral. Esto conlleva inevitablemente a participar de un contexto formativo basado en competencias, en donde los estudiantes con mayores competencias profesionales, postulan a entidades que potencien dichas competencias o les formen en otras. Una descripción simplificada de lo que significa una competencia es que trata de una unificación de actitudes, conocimientos y habilidades que se utilizan para actuar de forma adecuada y cumplir un objetivo, a la que según López y Parra (2017) debemos incluir la motivación, “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Cano, 2008, p. 5). Para (Ramos et al., 2017) las competencias implican la argumentación, resolución de problemas, la

aplicación de conocimientos, el análisis de la información, el trabajo en equipo y la evaluación.

La formación en la educación superior necesita una concepción distinta de enseñanza y adquisición de aprendizajes, en respuestas a las demandas actuales de la sociedad. El desarrollo de un modelo competencial para la formación de profesores debe ser uno de los aspectos a desarrollar en la educación superior, ya que esto supondrá formar a personas cada vez mejores preparadas, con conocimientos actualizados y mejores habilidades profesionales. Las problemáticas que decantan de lo vivido en la FID en Chile, sumado a los resultados que obtienen los docentes egresados bajo paradigmas conductistas o constructivistas, justifica la implementación de un modelo formativo basado en competencias, ya que dicho paradigma, como nuevo modelo educativo, da origen a ciertos elementos de la formación, como el prácticum y la reflexión, que son asumidos con mayor compromiso (Castro, 2017, p. 17).

La calidad del profesorado y sus capacidades profesionales está determinada por la estructura curricular de los programas de formación, los que actualmente, y cada vez en mayor grado, se estructuran en torno a competencias, las que pueden ser generales o específicas. Para Espinoza (2014) el currículum basado en competencias favorece la integración curricular, posibilita la evaluación de los desempeños, y también el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales. Sin embargo, si se analiza con detención cada uno de estos argumentos, se puede identificar que sólo el referido al desarrollo de desempeños profesionales en contextos reales, es propio del discurso de las competencias porque, según lo definido en este modelo curricular, las competencias se desarrollan y se ponen en práctica en contextos específicos. El posicionamiento de un currículum basado en competencias representa la posibilidad de un gran cambio en la FID y supondrá una oportunidad para valorar el aporte de los procesos vividos en el prácticum, de formar a docentes reflexivos guiados por un modelo de acción tutorial competente para fortalecer la práctica reflexiva.

Lo anterior, presume que el currículum por competencia también conllevará modificaciones a la docencia, lo cual entra en conflicto con la visión de cátedra y docencia directa propia de algunas instituciones. Por ejemplo, el concepto de módulo que promueve el currículum por competencias, entra en contradicción con la estructura de actividad curricular semestral del sistema universitario, no sólo por la configuración

temporal sino también por los requerimientos que cruzan aspectos de índole administrativa con aspectos de tipo académico (Espinoza, 2014). A esta dificultad en la implementación de un currículum por competencias podemos encontrar otras dificultades asociadas al capital humano, sus capacidades para la ejecución y los materiales o recursos con los que estos mismos cuentan para su implementación.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

- 1. Introducción**
- 2. La formación inicial docente en España**
- 3. Modelos de enseñanza en la formación inicial docente**
- 4. Situación actual en la formación inicial docente**
- 5. Problemas actuales en la formación inicial docente**
- 6. Desafíos actuales en la formación inicial docente**

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se consideran aspectos que permiten caracterizar y comprender el estado actual de la formación inicial docente (en adelante FID) en España. Primeramente, se hace un breve recorrido histórico sobre la FID en España y sus eventos coyunturales principales, posteriormente se caracterizan los principales modelos formativos que han formado parte de la formación de maestros. En el tercer sub apartado caracterizamos el modelo formativo que rige para los maestros de educación primaria. Finalizamos el capítulo mostrando las principales problemáticas y desafíos actuales para la FID.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA

El sistema educativo de cualquier país, es en gran medida, fruto de su propia historia y se encuentra condicionado por el contexto político, social y económico en el que se inserta (Egido, 2015). En efecto, la conformación del sistema educativo, y en de forma particular, la FID en España, ha sido configurado y consolidado conforme la historia y el contexto social lo ha demandado. Es así, como a lo largo de su historia han existido paradigmas y coexistido distintos modelos de enseñanza que buscan dar respuesta a las necesidades específicas del momento, configurado el sistema que es hoy en día.

Al respecto, en el contexto español de la formación inicial del profesorado dos modelos de enseñanza son lo que han tomado mayor fuerza. El primero de esos modelos para la formación de maestro de Educación Primaria, con carácter simultáneo y cuyo propósito era una formación orientada al desarrollo en el área conceptual, pedagógico y didáctico. El segundo modelo destinado a la formación de maestros de educación secundaria, con carácter consecutivo y capacitándolo para el desarrollo de carácter disciplinar de una determinada área, la que se completaría con una formación pedagógica y didáctica entregada por estudios de máster (Rebolledo, 2015).

Durante mucho tiempo, la evolución de la FID es España fue muy poco productiva en términos de avances hacía una regulación y profesionalización. El motivo más destacado y que podría explicar este tira y afloja en materia educativa, hace referencia a la influencia del poder y a la falta de sensibilidad de las autoridades políticas de la época. Si bien es cierto que la FID es uno de los aspectos más importantes para mejorar la calidad educativa de un país, es necesario que las autoridades políticas educativas y políticas hagan buen

uso de la evidencia que entrega la comunidad científica y los estudios internacionales al respecto (Barber y Mourshed, 2007; OCDE 2005).

No existe un consenso respecto de cómo analizar la evolución de la formación del profesorado en España, González (2008) la divide de acuerdo a su contexto histórico, siendo estas la comprendida por: a) desde la fundación de la primera Escuela Normal en 1839 hasta la Restauración de 1875; b) desde 1875 hasta 1931 etapa de restauración; c) desde 1931 a 1936, etapa de la República; c) desde 1939 a 1975, el franquismo; d) desde 1975, la etapa de la democracia. Por otra parte, Egido (2015) divide la evolución de la FID de acuerdo a los eventos coyunturales más relevantes que produjeron cambios estructurales en la formación de maestros.

La primera escuela Normal constituyó el punto de partida a la profesionalización de la carrera docente, tenía carácter de internado y con dependencia directa del gobierno quien designaba la planta docente, los criterios de admisión de los estudiantes y el tipo de formación que recibirían. El plan de estudios era de dos años, enfocados en componente culturales como lectura, lengua, matemática, historia, religión, moral y otros. Además, a esta enseñanza se le debía incorporar las prácticas, las que llevaban a cabo de forma directa en una escuela fuera del internado, “los contenidos de estudio eran elementales y con un material y medios didácticos rudimentarios” (Manso, 2015, p. 187).

Fue a comienzos del siglo XX cuando comenzó a gestarse, en el año 1914, la acción más valiosa llevada a cabo durante el período de restauración en materia de FID, conocida como Decreto Bergamín de 1914. Dentro de este mismo decreto, en su preámbulo, se encuentran frases tan valiosas en la búsqueda de la profesionalización y modernización de la profesión docente

de cuantas reformas es preciso realizar para el mejoramiento de la educación primaria acaso no hay ninguna ni más urgente ni más fundamental, que la reorganización de las Escuelas Normales. Porque es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa (preámbulo).

Este Plan, vigente hasta 1931 fue fundamental para los maestros y maestras, ya que supuso una unificación del título de maestro, una distribución del plan de estudios y tuvo una orientación enciclopedista. Algunas de sus características eran:

- Los estudiantes debían rendir un examen de ingreso sobre conocimientos básicos.
- Se unifica la titulación para los magisterios de grado elemental y superior.
- Un plan de estudios que consideraba materias como Lectura, Ciencias, Geografía e Historia de España, artística, organización escolar, excursiones y periodos prácticos.
- Cuatro cursos conformaban la titulación de magisterios: dos teóricas y los otros dos de formación pedagógica y prácticas en escuelas.

Entre los años 1931-1936 se dio una de las medidas más significativas para la FID, el Plan de estudios de 1931 el que también se denominó Plan Profesional. En este período, la formación inicial de profesores comienza un proceso de renovación amparada en las nuevas corrientes pedagógicas de pensamiento, a la reconstrucción de la pedagogía y de la formación de nuevos docentes (González, 2008). La formación inicial del profesorado toma una relevancia especial en la búsqueda de su profesionalización, y este plan se considera como uno de los más completos propuesto a las Escuelas Normales. Dentro de sus estructuras se señalan:

- La preparación del Magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente.
- Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer período en los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, la del segundo en las Escuelas Normales, la del tercero en las Escuelas primarias Nacionales.
- Se exigía tener dieciséis años y rendir un examen de admisión.
- Las Escuelas Normales organizarán enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etcétera.
- Las prácticas serán remuneradas, permitiendo al finalizar contar con una plaza de maestro.
- La educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social próxima mediante visitas y excursiones y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circulante constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales que procurarán alcanzar con doble ahínco.

Sin embargo, durante su ejecución el plan de estudios se encontró con dificultades propias en su implementación, como la escasa formación que los docentes recibían en

materia de innovación derivadas de su plan de formación profesional, una teorización alejada de la realidad y a un política de becas que no funcionaba de manera correcta o cómo se pretendía (Manso, 2015).

Entre los años 1936-1975 se produce la dictadura franquista, después de tres años de guerra civil. En este período se suceden una serie de cambios, derogaciones y pérdidas en la formación inicial, en donde destacan dos planes en menos de una década de dictadura, como lo fueron los planes de 1940 y 1945. Sus características fueron:

- La formación inicial docente pierde su consideración universitaria, determinada en el plan de 1931.
- Sólo se exigía tener el grado de bachiller
- Se debía aprobar catorce asignaturas.
- Se accedía a la docencia con 17 o 18 años de edad.

Este Plan, que constituyó el primer intento de profesionalización docente en medio de una dictadura, y consideraba, entre otros aspectos: Una validación que facultaba el ingreso a escuelas de magisterio, una exigencia de bachillerato, dieciséis asignaturas repartidas en dos cursos académicos que culminaban con una prueba de madurez, la que consistía en un examen que incluía los contenidos cursados durante la carrera, el desarrollo de dos temas escogidos al azar, un comentario pedagógico, un ejercicio de habilidad manual, una traducción de un texto en inglés o francés. Una vez que los estudiantes superaban esta etapa se encontraba en condiciones de avanzar al periodo de prácticas en las escuelas.

Ninguno de los planes educativos anteriores tuvo un impacto tan grande como la Ley General de Educación 1970 (LGE). Con ella España fue, de hecho, uno de los primeros países en incorporar la formación del profesorado a los contextos universitarios, a la par que sistemas como el de Finlandia y antes que la mayoría de los países europeos (Egido, 2015), por lo que su administración dependía directamente de una universidad. La reforma que se proyectaba tuvo su concreción con el decreto 1381/1972, al incorporaba las Escuelas Normales al contexto universitario, creando las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB). La función de dichas escuelas fue:

- La preparación profesional de profesores en EGB (niños de 6 a 14 años)

- Preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión y en las cuestiones de orden social, económico, empresarias y sindical que comúnmente se presentan en ella.
- La Formación Profesional tendrá la duración necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado.

Finalmente, en la búsqueda de la calidad en la educación, en el año 1990 se establece la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la que tenía como horizonte principal, mejorar la calidad del sistema en su conjunto y para ello debía realizarse ajustes urgentes a la formación del profesorado. Es en este punto donde toma fuerza la necesidad de profesionalizar a los docentes, la que en muchos países europeos encontró cambios en los planes de estudios, duración y criterios de acceso a los programas de pedagogía. En la búsqueda de dar respuesta a esta necesidad, es que se establece una convergencia en el espacio europeo, que ya algunos países venían aplicando y al cuál el sistema español debía ajustarse.

3. MODELOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En España, la construcción de modelos acorde a las necesidades del contexto histórico tiene una relación directa a los procesos políticos, intereses locales y al carácter dinámico que ha tenido la formación de maestros en España. Un ejemplo de aquello fue la situación vivida particularmente en la formación de los profesores de secundaria, la que nos invita a dar una breve mirada histórica sobre las características y modelos que conformaron su historia.

Primeramente, se describen de forma general algunos modelos formativos distinguidos por Cáceres et al. (2003): 1) Modelo de formación orientada individualmente; 2) Modelo de observación-evaluación; 3) Modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza; 4) Modelo de entrenamiento; 5) Modelo de indagación o de investigación. Estos modelos propuestos son aquellos que han formado parte de las interacciones que por mucho tiempo han utilizado los docentes de forma intrínseca en su práctica.

En general, la FID en España a circundado una serie de modelos formativos que se ajustaron a la realidad vivida en ese momento y a los eventos coyunturales que marcaron esa etapa de la historia. Al respecto, Viñao (2013) señala que existieron, antes del modelo

competencial actual de educación superior, tres modelos (Tabla 1) que funcionaron con sus propias luces y bajo realidades diversas en España, estos modelos fueron:

Tabla 5

Modelos Educativos de España.

Modelo	Características
Modelo Inicial: De lo provisional a lo estable	<p>La selección de los nuevos profesores de secundaria se realizó bajo el sistema de oposición, que consistía en una defensa oral sobre un programa.</p> <p>La carencia de profesores y la mala preparación de alguno de ellos hizo pensar, bajo el ejemplo de la Escuela Normal Francesa, sobre creación la Escuela Normal de Filosofía, la que se encargaría de la formación y selección de los nuevos docentes.</p>
Modelo predominante: Licenciatura y oposiciones.	<p>La ley Moyano de 1857 establecía que quienes aspirasen a las cátedras de institutos de secundaria debían poseer el título de licenciado para poder presentarse a oposiciones.</p> <p>Este modelo dividió la formación y la selección de los profesores de secundaria en dos momentos. La primera asociada a la adquisición de saberes y conocimientos, alejada de los aspectos pedagógicos y didácticos, la que supliría posteriormente con el quehacer práctico.</p>
Modelo de la Ley General de Educación de 1970	<p>Este modelo no modificó sustancialmente el modelo predominante anterior, pero incorporó la acreditación específica entre licenciatura y las oposiciones, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).</p>

Nota. Adaptado de Viñao (2013).

Determinar un modelo formativo en base al contexto histórico vivido en España supone, en un escenario de estabilidad política, una postura estática sobre cómo formar a los futuros docentes, lo que representaría una problemática para asimilar los cambios presentes en la sociedad. Por tal motivo, Aramburuzabala et al. (2013) clasifica los modelos de formación del profesorado de acuerdo con tres dimensiones generales: “La perspectiva o nivel en que se sitúan las acciones formativas; la organización y estructura de las mismas; y las modalidades de formación ofertadas o disponibles” (p. 348)

Tabla 6

Modelos de formación.

Dimensión	Modelo	Características
Perspectiva o nivel de las acciones formativas	Formación centrada en el profesor	Es el modelo más antiguo existente, en los que se busca mejorar la enseñanza desde una perspectiva netamente individualista, conocido como modelo teórico.
	Formación centrada en el docente	El interés se desplaza desde lo que debe hacer el profesor a cuestiones centradas en el cómo aprenden los estudiantes, con una clara preocupación por la relación profesor-alumno.
	Formación centrada en la institución	Se centra sobre todo en la calidad del liderazgo organizacional, así como en las estructuras organizacionales que promueven la calidad, y en un tipo de enseñanza que incluye los conceptos de reflexión, crítica informada, evaluación y desarrollo [...] Por otra parte, este autor sitúa decididamente la responsabilidad del desarrollo académico en los líderes (Reid, 2002, p. 2). Va más allá del modelo de formación centrada en el alumno y del profesor. En este modelo destacan la formación centrada en la colaboración entre profesores y la formación centrada en la práctica reflexiva o modelo crítico reflexivo.
	Formación centrada en el sector	Este modelo sitúa el nivel de análisis «a escala sectorial», es decir, en los programas interuniversitarios diseñados y gestionados por las grandes administraciones educativas, que abarcan todo el sistema de la enseñanza universitaria y cuentan con presupuestos considerables. Se busca una elaboración de formación de profesores para todas las universidades o todo el sistema de formación superior de una zona o región.
Organización y estructura de las acciones formativas	Modelo central	Caracterizado por una unidad central responsable de la formación docente, con escasa actividad y responsabilidad a nivel local
	Modelo disperso	En el cual los Departamentos y Facultades son responsables principales del desarrollo docente, lo que contribuye a diseñar acciones específicas con unos objetivos más ajustados a las necesidades de cada centro.
	Modelo mixto	Que intenta aprovechar lo mejor de los modelos anteriores a través de actividades “centrales” genéricas y actividades “locales” específicas de las diversas disciplinas.

Dimensión	Modelo	Características
	Modelo integrado	Que incluye elementos del modelo mixto, pero se diferencia de éste en que las acciones están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo

Nota. Adaptado de Aramburuzabala et al. (2013).

Finalmente señalar que, el tratado de Bolonia constituido el año 1999, fue el paso más importante en la búsqueda de unificar las características de la educación superior en el espacio europeo, la que también tuvo una importante influencia en América Latina y el Caribe. La idea de calidad educativa en la formación, la atracción de los mejores estudiantes y docentes, la homologación de las titulaciones en toda Europa, los cambios de paradigmas y modelos que guiaban la educación superior, adaptaciones en los planes curriculares de las diferentes instituciones formadoras, la incorporación de nuevas tecnologías o el posicionamiento de las competencias profesionales como fin educativo, fueron algunos de sus objetivos.

Es fundamental reconocer que el tratado de Bolonia es un antecedente de gran relevancia en la política que configura el sistema de aseguramiento de la calidad tanto en Europa como en América Latina, y que este plan, en un principio utópico, ha impactado de manera positiva en la calidad de la educación en gran parte del mundo (Lago de Vergara et al., 2014). Lo que sí es real es el cambio de mirada respecto de cómo se concibe la enseñanza de los docentes, y el aprendizaje y adquisición de competencias de los estudiantes. Producto de lo anterior es que surgieron en España, dos modelos de formación docente que mayormente han sido utilizados por los programas para la formación de maestros de infantil, primaria y secundaria (Eurydice, 2015; Ramirez-Carpeño, 2015; Rebolledo, 2015).

- Modelo consecutivo, en donde los futuros docentes reciben una formación específica de una disciplina y posteriormente una formación didáctica a través de un máster universitario.
- Modelo concurrente o simultáneo, cuyo plan de estudios integra los aspectos pedagógicos, disciplinares y didácticos para la formación de futuros docentes

Al igual que lo descrito por (Eurydice, 2015; Ramirez-Carpeño, 2015; Rebolledo, 2015) reconoce la existencia de otros modelos, usados con menor frecuencia, tal es el caso del modelo mixto propuesto por Manso y Valle (2013) que integra el modelo

consecutivo y el concurrente o simultáneo. Finalmente, el presente estudio valora el aporte que brindan ambos modelos en la FID, sin embargo, en consonancia con los objetivos propuestos, en el siguiente apartado describiremos con mayor profundidad el modelo concurrente o simultáneo usado en la formación de maestros en primaria.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En la actualidad, la FID se erige como un aspecto importante para el análisis, evaluación y estructuración de programas de formación docente de calidad, en rigor, la calidad educativa se ha posicionado como parte central en la agenda de las políticas públicas de los países desarrollados (Muñoz-Fernández et al., 2018). En Finlandia, los docentes poseen un gran reconocimiento, siendo considerados como los pilares en donde se sustentarán los cambios sociales. Por su parte en China, la valoración de los docentes se eleva a un estatus superior entre las titulaciones, lo que permite la proyección de una imagen de la labor docente al que muchos jóvenes quisieran acceder.

La FID en España ha vivido una serie de transformaciones y adecuaciones que le han imprimido un fuerte componente profesional. La orden ECI/3857/2007, BOE nº. 312, de 27 de diciembre), realiza una completa caracterización de la formación de profesores de primaria para adecuarse a las nuevas exigencias que comprende la incorporación del sistema español al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). El Real Decreto 1393/2007 (BOE nº. 260, de 31 de octubre de 2007) tiene por objetivo la incorporación paulatina de los programas universitarios a las exigencias del EEES. Asimismo, la adecuación al espacio europeo contempla una serie de medidas para su implementación, entre las que podemos destacar:

- Flexibilizar de las enseñanzas universitarias.
- Promover de la diversificación curricular y el aprovechamiento de las universidades de su capacidad de innovación. Sus fortalezas y oportunidades.
- Impulsar un cambio metodológico de los docentes centrandolo su objetivo en el estudiante.
- Los planes de estudios deben potenciar la adquisición de competencias de los estudiantes.
- Proponer los créditos universitarios (ECTS)

- Incrementar la empleabilidad de los titulados al mismo tiempo que el cumplimiento de las normas reguladoras.

Estas medidas se complementan con otras recogidas en el mismo decreto, sin embargo, uno de los que resulta más interesante y es motivo de estudio en esta investigación es la que señala:

La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro (p. 5).

Este objetivo representa una oportunidad para valorar al prácticum como parte esencial para la formación competencial de los futuros docentes, para la comprensión del mundo laboral y el campo profesional, aun cuando su implementación no ha sido una prioridad en la investigación educativa (Latorre-Medina, 2007). En este contexto, la estructura de las enseñanzas oficiales de grado presente en las directrices de diseño del Real Decreto 1393/2007 (BOE nº. 260, de 31 de octubre de 2007) un su punto nº 6 hace referencia clara del componente práctico para la obtención de títulos de grado, al respecto se solicita que, de programarse prácticas externas, deberán tener una extensión máxima del 25% del total de créditos, el que será ofrecido preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.

De acuerdo a lo planteado por Rebolledo (2015) menciona que en el Espacio Europeo de Educación Superior se pueden distinguir básicamente dos modelos de formación del profesorado: simultáneos o concurrentes y consecutivos. En la primera, toda la formación didáctica, pedagógica y conceptual se encuentra contenida en el mismo plan de estudios, mientras que la segunda la formación es, inicialmente, enfocada al desarrollo disciplinar de un área en particular y posteriormente orientada a los aspectos didácticos, metodológicos y pedagógicos. En el contexto español, el modelo de la FID se determina de acuerdo al nivel educativo donde se ejerza la docencia, por lo que tiene un carácter mixto.

Para el caso de los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria el modelo es simultáneo, esto quiere decir, que los aspectos didácticos, pedagógicos y disciplinares

están contenidos en un plan de estudio con una duración de 240 créditos europeos, cuatro años. La distribución de créditos puede estar destinada a la obtención de ciertas menciones calificadoras (entre 30 y 60 créditos europeos) o a competencias educativas como biblioteca escolar, tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas. Además, dentro de las competencias necesarias de egreso es la acreditación de nivel C1 en lengua Castellana y del nivel B1 en la lengua extranjera. Un aspecto relevante para ambos grados es la incorporación explícita del prácticum, sobre educación primaria se señala:

El Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas (BOE nº. 260, 2007, p. 53736).

En la formación de maestros de enseñanza secundaria se opta por un modelo consecutivo compuesto por estudios de grado y posteriormente de máster. Para el ingreso de este último, se determina como requisito el acceso de acreditación el dominio de competencias relativas a la especialización. El plan de estudios de tendrán una duración de 60 créditos europeos, las que incluyen materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas. Al igual que la formación de maestros de infantil y de primaria, se incorpora el prácticum como elemento central en el plan de estudios.

La realidad formativa en el contexto europeo muestra que, en algunos países como Finlandia, la formación de los maestros de primaria está bajo el cargo de las facultades de educación, mientras que, para los profesores de secundaria, sus materias disciplinares específicas deben ser cursadas en las facultades correspondientes, dejando a las facultades de educación la formación pedagógica. En el contexto español, son las propias universidades, a través de las facultades de educación, las encargadas de llevar a cabo ambas labores. La realidad que se produce en el contexto español es similar a la de Alemania, Finlandia, Francia y Reino Unido, aunque estas dos últimas con algunas variaciones (Rebolledo, 2015).

Dentro del EEES existen ciertos requisitos acreditativos al momento de ingresar a las carreras de formación del profesorado, sin embargo, en algunos países a dichos requisitos

se suman pruebas de selección específicas a determinadas áreas. Por otra parte, muchos programas de formación del profesorado (principalmente en Latinoamérica) no consideran criterios de selección de su alumnado, contrario a las recomendaciones de estudios internacionales (Barber y Mourshed, 2007). La adopción de requisitos de acceso en la FID de España incorpora pruebas de selección donde son las propias universidades las encargadas de establecer los baremos de ingreso. Con la entrada en vigor de la Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), a partir del curso 2017/2018, se suprimirán de forma definitiva estas pruebas generales y se aplicarán evaluaciones en los centros de educación secundaria, que además de proporcionar la titulación de educación secundaria superior (Bachillerato), darán acceso directo a los estudios universitarios (Rebolledo, 2015).

Es evidente que en el contexto del EEES se valora profundamente el desarrollo de competencias para aproximarse a la idea de un buen docente y adecuarse a los retos pedagógicos y educativos que exigen la incorporación de estas competencias (Ros-Garrido y García-Rubio, 2016). Lo anterior es recogido en el punto nº2 por la Comisión Europea (2018) que destaca el valor de estas para:

Ayudar a las personas de toda Europa a que adquieran las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social contribuye a reforzar la resiliencia de Europa en un momento de rápidos y profundos cambio (p. 189/1).

Actualmente, el Boletín Oficial del Estado (BOE 312, 2007) comprende ciertas competencias esenciales que se deben desarrollar en la formación inicial de maestros de educación primaria

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de

textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

La totalidad de las competencias declaradas para la FID en España destaca el componente integral de la formación de maestros de educación primaria. Destacamos la

competencia n° 10 que incorpora uno de los elementos centrales de este estudio como lo es la Reflexión sobre la práctica (práctica reflexiva) cuyo valor innegable es la de contribuir al docente a comprender su propio quehacer, conocer a los estudiantes, identificar los aspectos deficientes, establecer comparaciones sobre cómo enseñar, mejorar nuestra toma de decisiones y permitir un trabajo eficaz y autónomo (Derobertmeasure y Dehon, 2012a; Khazaenezhad et al., 2018; Perrenoud, 2010b).

Finalmente, destacamos que los títulos universitarios conducentes a la obtención del grado de maestros promueven una enseñanza que posiciona en el centro de la formación al alumno (Manso 2019). Para ello, el plan de estudios debiera considerar los siguientes módulos:

Tabla 7

Módulos y créditos europeos en la FID de maestros de primaria

Módulos	Sub módulos	N° de créditos europeos
Módulo de formación básica	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y desarrollo de la personalidad • Procesos y contextos educativos • Sociedad, familia y escuela 	60
Módulo didáctico y profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales • Ciencias Sociales • Matemáticas • Lenguas • Educación musical, plástica y visual • Educación física 	100
Módulo de prácticum	<ul style="list-style-type: none"> • Practicas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado 	50

Nota. Adaptado de la Orden ECI 3857/2007

5. PROBLEMAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

España ha vivido, como lo señalábamos anteriormente, una serie de modificaciones, retrasos, estancamientos y avances en materia educativa. En el centro de dicha dinámica se ha encontrado el rol docente y la vertiginosa exigencia de obtener resultados en contextos difíciles. Dicha dificultad práctica la subraya Viñao (2013) al señalar que se ha convivido, pos guerra civil, con un retraso académico de quince a veinte años en relación a otros países desarrollados, lo que afecta no sólo a la educación primaria y secundaria, sino que también a la formación superior, entre los que se encuentran la formación inicial del profesorado. Por su parte, Tiana (2015) manifiesta que existen ciertas problemáticas en la educación española que encuentran una réplica en otros contextos, tales problemáticas son:

Bajas tasas de titulación, la insuficiencia de los resultados obtenidos, el deterioro de la equidad, la organización no siempre adecuada del sistema escolar, la necesidad de mejorar el funcionamiento de las escuelas y de potenciar la profesión docente o la falta de un consenso acerca de las reformas necesarias, por no citar sino algunos de los principales (p. 184).

Día a día las políticas educativas de los distintos países procuran posicionar a la formación inicial del profesorado como un aspecto preponderante en la búsqueda de la calidad educativa, y responder así, a las demandas sociales y económicas de los países. Sin embargo, esta labor posee intrínsecamente algunas dificultades.

Los problemas de la formación de profesores a nivel mundial al menos confluyen tres ámbitos, a saber: a) Falta de coherencia e integración entre las asignaturas del currículum, y entre los cursos y las prácticas en la escuela; b) práctica pobremente supervisada y no integrada con los cursos: falta de integración entre teoría y práctica y c) desvinculación entre la universidad y las escuelas que le sirven de centros de práctica (Pavié, 2018, p. 168).

La OCDE (2015) hace referencia a algunas dificultades globales en la formación del profesorado, indicando que las principales dificultades se encuentran en la oferta de docentes de calidad y con una experticia en áreas demandadas, además a esta situación se suma un problema de reclutamiento de docentes en los sistemas públicos, ya que los más

capacitados se encuentran en contextos escolares de otra dependencia (Privados). Esta situación se debe, en algunos casos a la poca valoración que los docentes manifiestan por parte de la sociedad y la necesidad de una preparación competencial para ejercer y aportar a los contextos escolares que se verán enfrentados.

Sin embargo, mejorar los estándares de calidad presentes en la FID en España requiere el reconocimiento de ciertas problemáticas actuales para fortalecerla o mejorarla. Algunas de estas problemáticas son:

De Pro Bueno et al. (2022) señala que uno de los grandes problemas en la FID se relaciona con la actualización científica y la formación didáctica del profesorado. Frecuentemente se valoriza y estudia el conocimiento de las ideas previas de los estudiantes, sin detenernos a evaluar el grado de competencias de los docentes que la imparten. Es importante considerar que muchos de los docentes que egresan del sistema, principalmente de secundaria, deben complementar su conocimiento disciplinar con un año de formación didáctica adicional.

Otra de las problemáticas actuales, materia de estudios sistemáticos en la literatura científica, García-Pérez y Coelho-Lastoria (2019) la denominan relación interactiva entre teoría y práctica. Al respecto, estos autores señalan que por mucho tiempo la idea está centrada en que el espacio de práctica es considerado un mero campo de aplicación de los aspectos teóricos adquiridos en las aulas. Para Clarà (2019) “El problema de la articulación entre teoría y práctica es un reto para cualquier propuesta en la formación inicial del profesorado” (p. 191) y que por lo tanto, debe ser comprendida a través de la observación, la investigación, la innovación, la reflexión y la evaluación (López y Pérez, 2013).

En su estudio, Imbernón (2019) analiza la formación inicial para maestros de secundaria, dando cuenta de que uno de los problemas de la FID es que no se les capacita trabajar colaborativamente, bajo una cultura de colaboración constante y tolerancia hacia los demás colegas. Por lo que es necesario fortalecer el trabajo profesional y la participación docentes en los espacios de reflexión compartida para la toma de decisiones con todos los componentes del centro.

Otra de las problemáticas más relevantes en aras de una FID que cuyo horizonte permanente sea la calidad educativa es el análisis de los procesos vividos en el prácticum a través de la reflexión. La experiencia profesional (De Pro et al., 2022) es uno de los ejes

centrales para un desarrollo más consciente y autónomo. Si bien es cierto que el prácticum es ampliamente destacado en la estructura de los modelos que rigen en la formación de maestros de España, se requiere su asociación a los procesos reflexivos, reforzando la idea de docente competente. En la actualidad está en entredicho la calidad educativa como la gran problemática de los sistemas educativos, la que se sustenta en el estancamiento que algunos países poseen en pruebas estandarizadas como PISA, de forma particular las estrategias metodológicas y evaluativas, los valores, principios, creencias, la coherencia discursiva entre la teoría y la práctica que los docentes aplican son los elementos esenciales para la mejora de la calidad educativa. Con lo anterior se afirma que “la educación se haya convertido en el objetivo prioritario de las políticas educativas nacionales, siendo la formación, incorporación y retención del talento indispensables en las estrategias de reforma” (Muñoz-Fernández et al., 2018).

Por otra parte, López-Fernández y Oller (2019) valora una de las problemáticas con menor eco en los espacios universitarios de formación docente, como lo es la problemática medioambiental. Al entender los problemas crecientes que hay en materia climática, es preciso formar a docentes con una conciencia sobre nuestra dependencia con el entorno, la sustentabilidad y la puesta en práctica de valores asociados al cuidado del medioambiente. Por tal motivo, se requiere ajustar las metodologías de la FID para tener una mirada crítica y reflexiva sobre los retos ambientales y nuestra contribución como docentes (López-Fernández y Oller 2019).

Por diversos motivos la FID es la instancia que posee una mayor riqueza para forjar en los futuros docentes las creencias, actitudes y el conocimiento sobre tópicos de educación (De Pro et al., 2022; Korthagen, 2010), y que constituirán la impronta que guiará su desempeño posterior. Entre esos tópicos se encuentra la inclusión educativa, en donde los docentes tendrán la misión de promoverlas en sus entornos escolares. Al respecto, se presenta una problemática debido a que los planes educativos españoles poseen una insuficiencia en abordar esta temática dentro de la formación del profesorado, el 59,44% de los programas de formación del profesorado en España considera al menos una asignatura que aborde la inclusión (Vélez et al., 2016), lo que representa un bajo porcentaje en la búsqueda de promover la educación para todos. Por este motivo, es necesario establecer instancias formativas que permitan formar para la inclusión y que los formadores de formadores se involucren en adquirir herramientas para potenciar este aspecto en los futuros docentes.

El modelo actual competencial que rige la formación del profesorado en España, se precisa desarrollar la calidad docente desde las competencias, no solo de los futuros docentes, sino que también de los docentes que forman a dichos profesores, los docentes universitarios, quiénes en primera instancia tienen la labor de mejorar paulatinamente la calidad de los profesores egresados, es por ello que el conocimiento y experticia que debe poseer el profesional es determinante para la efectividad que demanda su enseñanza (Mahler et al., 2017). Algunas competencias a desarrollar en el espacio universitario en dichos docentes están asociadas a la preparación conceptual, las formas y metodologías de enseñar, la producción investigativa o los procesos reflexivos que lleva a cabo de su propia práctica. Asimismo, algunos autores, al igual que el proceso de reflexión, distinguen dos tipos de competencias: las individuales y colectivas, la primera en la dimensión del saber actuar hace referencia a resolver situaciones en el ámbito pedagógico, a tener dominio propio y de los conocimientos, una comunicación efectiva con todos los actores educativos y la autogestión personal y profesional, la segunda, se manifiesta cuando el docente consigue acuerdos sobre un problema, meta a alcanzar, o situación a mejorar.

6. DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Se conoce de antemano que existe una gran interrogante respecto a cuál es la mejor manera de abordar los desafíos que se ve enfrentado el sistema educativo español y en especial en la FID. Pero para poder abordarlas de forma acabada es necesario poder identificarlas como un desafío real en el sistema educativo español. En este ejercicio de reconocimiento Tiana (2015) señala que existen ciertos desafíos o retos que deben ser abordados por el sistema educativo español:

- Reducir el fracaso escolar
- Identificar los saberes necesarios para el futuro
- Mejorar el rendimiento educativo
- Aumentar la equidad; Mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas
- Dar forma a la profesión docente
- Lograr el consenso en materia de educación.

Por su parte, Pérez et al. (2019) nos presenta un desafío orientado a que los futuros docentes puedan fortalecer y practicar las competencias relacionadas con evaluación y la innovación mejorando con ello la calidad que estos tendrán como futuros profesionales. En el marco de la FID dentro del espacio europeo ambas competencias son relevantes y recogidas por el Real Decreto (BOE N° 260, 2007) para alcanzar los estándares educativos que exige el siglo XXI. Por otra parte Muñoz-Fernández et al. (2018) menciona algunos retos actuales en materia educativa como:

TICs y su didáctica, la gestión de los centros educativos, la atención a las necesidades educativas especiales o a la diversidad cultural; y por la otra, retos relacionados con el alumnado, como son la necesidad de resolver problemas de comportamiento y disciplina, y los elevados niveles de fracaso y abandono escolar (p. 73).

Respecto a la gestión de los centros educativos, Imbernón (2019) puntualiza que se requiere avanzar en la mejora del desarrollo profesional como la mejora del funcionamiento en los centros escolares, la gestión, la organización, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la gestión pedagógica de los docentes, es decir, tener una mayor autonomía en intervenir el currículum.

El ajuste y adaptación al nuevo panorama que rige la formación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que hemos desarrollado a través de este capítulo, no sólo provoca una serie de cambios en la forma de concebir un modelo que ya se encontraba obsoleto, sino que lleva a reestructurar las políticas, los planes y los paradigmas con que las instituciones de formación del profesorado preparan a los futuros docentes. En particular, la FID está viviendo un profundos desafíos y cambios en su estructura y sus objetivos durante la última década. Prats (2019) sintetiza algunos desafíos: Fortalecer las competencias necesarias para ejercer la docencia; El estatuto epistemológico y académico de la formación; y el modelo formativo con énfasis en la relación entre teoría-práctica.

Este nuevo modelo de competencias profesionales en la educación superior supone, además, un cambio de paradigma, una renovación en los métodos de enseñanza, una nueva estructuración institucional y una mirada educativa, la que pone en el centro al alumno, constructor de su aprendizaje y asumiendo su proceso formativo. El diseño curricular del nuevo modelo en España adoptado dentro del EEES deberá, en el caso de

las carreras de pedagogía, formar a los nuevos docentes de las competencias necesarias para que estos puedan hacer frente a todos los desafíos y cambios que se viven en la sociedad, por lo que es necesario enseñar cómo adquirir y trabajar una competencia, considerándolo un proceso que no tiene fin.

Realizando un examen de conciencia, los profesores universitarios, en la formación por competencias y desde el molde del paradigma práctico, debemos erigirnos como gestores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, somos guías para la acción, considerados como planificadores, de la propuesta educativa, cuyo rol es el de ofrecer a los futuros maestros (y profesionales varios) las herramientas para el aprendizaje autónomo (Baelo y Arias, 2015, p. 128).

Lo que se entiende por desarrollo de competencias debe ser adquirida no solo en espacios de formación inicial del profesorado, sino que producto del desempeño docente al ingresar al sistema regular de educación. Sobre los desafíos presentes en el modelo formativo, Prats (2019) destaca que los modelos que potencian la práctica reflexiva, ampliamente estudiado en esta investigación, se posicionan como una ruta alternativa importante en los espacios de formación. Finalmente, si valoramos el prácticum como una instancia central en la adquisición de competencias profesionales, por su valor intrínseco de puesta en ejecución sus conocimientos, ¿Cómo verificaremos las competencias que un estudiante adquiere? La respuesta a esa pregunta aún está circulando sin llegar a encontrarse cara a cara con nuestro currículum o al menos existe un pequeño contacto.

Otra vía para afrontar desafíos en la formación inicial docente se encuentra en lo planteado por Muñoz-Rodríguez et al. (2016) al señalar que es preciso adoptar enfoques alternativos en la FID para garantizar la calidad del sistema educativo, es decir, establecer estándares específicos para ver lo cualificado que están los egresados de carreras de pedagogía, así como diseñar y establecer una prueba estandarizada de contenidos, con el fin de minimizar la variabilidad al máximo las diferencias entre universidades.

En el marco de las recomendaciones propuestas por la Comisión Europea (Eurydice, 2018) para homologar el modelo formativo al contexto europeo y alcanzar un sistema de calidad, se recomienda que los docentes en ejercicio promuevan y los docentes en formación alcancen las competencias claves concebidas como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad,

integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa” (Eurydice, 2018, p. C 189/7). Por lo tanto, el desafío está en promover las ocho competencias claves, estas son: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales.

Como reflexión final, la calidad educativa es, sin lugar a dudas, el horizonte principal de la Formación Inicial docente en España, y representa es el motivo por el cual se busca su mejora y perfeccionamiento a través de muchos años, con la premisa de que una mejor calidad de sus docentes traerá consigo la mejora del sistema educativo en todos sus niveles. Pero dependiendo los contextos en los cuales un sistema educativo se desenvuelve es la valoración que se le asigna al concepto de calidad, por lo que depende de los propósitos que queramos perseguir, conceptos, habilidades, competencias, conocimiento práctico u otros. Lago de Vergara et al. (2014) señala que desde el campo conceptual existen dos posturas respecto a la calidad, aquella que emana “desde lo objetivo y aquella desde lo subjetivo” (p. 158). La calidad vista como algo objetivo se relaciona con la medición, con lo verificable y lo concreto, la que puede estar sujeta a indicadores, objetivos, estándares que permiten medirla y establecer su cumplimiento, por el contrario, desde lo subjetivo la calidad se relaciona con la valoración que las personas le asignan, la calidad se refiere al valor que le dan las personas a lo que responde a sus deseos, a su deber ser y a la comparación de sus expectativas con su propia percepción de la realidad (Municio, 2000).

CAPÍTULO 5

LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

- 1.** Introducción
- 2.** Los procesos reflexivos para la formación docente
 - 2.1.** Aproximación conceptual
 - 2.2.** El maestro reflexivo
- 3.** Modelos reflexivos para el desarrollo docente
- 4.** Características de la reflexión
- 5.** Estrategias para la reflexión: estudios y experiencias reflexivo-formativas

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo buscaremos recoger los elementos centrales en torno a la reflexión. Primeramente, no aproximaremos conceptualmente a su concepción actual, destacando a la importancia que posee para la labor docente. Seguidamente abordaremos de manera superficial algunos modelos tradicionales de reflexión y profundizaremos en aquellos modelos más actuales para promover la reflexión. Posteriormente, caracterizaremos la reflexión, conociendo los niveles reflexivos propuestos en la literatura y sus formas. Finalizamos este capítulo describiendo algunas estrategias para promover la reflexión en el prácticum de la formación inicial docente.

2. LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Antes de adentrarnos en el estudio de los procesos reflexivos que contribuyen a la labor docente, abordaremos este apartado entregando una aproximación conceptual sobre el significado de reflexión y la importancia de esta tiene en la formación de un docente.

2.1. Aproximación Conceptual

Para iniciar este apartado debemos tener en cuenta que la reflexión ha sido estudiada e investigada durante décadas y, como anticipamos en apartados anteriores, la mayoría de las investigaciones sobre los procesos reflexivos se sustentan en los trabajos realizados por Dewey y Schön. Es interesante aquí partir desde la base de que los sistemas educativos en la actualidad valoran cada vez más el aporte que brinda la reflexión como competencia para fortalecer la labor docente. En esta línea, la incorporación de la reflexión en las normativas, objetivos o plan de estudios del sistema español y chileno, supone un trabajo que a mediano plazo traerá los beneficios en materia de calidad educativa producto de un ejercicio profesional más competente.

La literatura en la actualidad manifiesta una gran tarea sobre el concepto de reflexión, ya que su definición tiene un marcado carácter polisémico (Beauchamp, 2015), la que se ve complementada y reforzada por los estudios en los diversos campos profesionales, la psicología, sociología, filosofía, medicina, la educación, entre otros. Los principales referentes al respecto al concepto de reflexión son Dewey y Schön, sin embargo, sus

aportaciones han sido recogidas por diversos autores han buscado redefinir su significado acotarlo a su campo de investigación. A continuación, revisaremos algunos de ellos:

Uno de las aproximaciones más importante fue planteada por Wubbels & Korthagen (1990) quienes señalan que cuando una persona reflexiona debe dedicarse a alterar o ajustar sus estructuras mentales acerca de lo que hace, particularmente al reflexionar sobre la enseñanza, el docente debe plantearse de forma racional la técnica educativa y valorando las consecuencias educacionales que tiene su instrucción. En el contexto de esta investigación, el espacio idóneo para llevar a cabo este ejercicio es el prácticum, el que permitirá que el futuro docente pueda desarrollar una labor con autonomía y un conocimiento de su ejercicio.

Los beneficios que trae consigo la incorporación y el manejo de procesos reflexivos son variados y sus aportes son esenciales para el ejercicio de un determinado rol. Sin embargo, saber hacer uso de los componentes reflexivos requiere de una cultura de la reflexión, ya que este no se desarrollará de forma espontánea, al respecto, Correa et al. (2011) consideran que la reflexión es proceso intra e inter-psíquico, no lineal, por lo tanto, no jerárquico, y que participa activamente en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Otra aproximación conceptual es entender que reflexionar durante la acción consiste en

preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Perrenoud, 2010, pp. 30-31).

Por su parte, Domingo & Gómez (2014) consideran que “reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace. Poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar lo que ocurre y nos preocupa.” (p. 9). Lo anterior, considera aspectos que hasta ahora no han sido abordados, como lo son los aspectos emocionales y cognitivos para ayudarnos a reflexionar, coincidiendo con lo planteado por (Korthagen, 2010). Complementariamente, Khazaenezhad et al. (2018) considera que la reflexión es el concepto principal que

influye en la toma de decisiones, el comportamiento y la acción de los docentes, ya que permite a los maestros expresarse y caracterizarse a sí mismos y a los demás, respecto de su práctica, cómo, por qué lo hacen.

Nocetti y Moya-Medina (2018) en su estudio agrupan la idea de estudiantes y docentes sobre la reflexión. Mientras que un alto porcentaje consideraba la reflexión como un proceso de autoevaluación, para un grupo minoritario es un proceso de problematización de la propia práctica. Con estas aportaciones valoramos la importancia de la reflexión para cualquier profesional, pero confirmamos el carácter polisémico de esta.

2.2. El Maestro Reflexivo

La literatura actual señala el cambio que requiere la educación en materia de enseñanza, posicionando a los profesores no como teóricos que transmiten un cúmulo diario de conocimientos, sino más bien, como docentes reflexivos, que sean capaces de analizar y ajustar su forma de enseñar a las necesidades de sus estudiantes. En particular, son los docentes con sus propias teorías, valores y reflexiones los que pueden resignificar la enseñanza mediante su reflexión diaria y adquirir un conocimiento de cómo enseñar. En este sentido, el maestro reflexivo realza la función investigadora de impronta docente, reconoce su riqueza práctica y permite cambios en su estructura mental y la de sus alumnos. Lo anterior, significa que el proceso de comprender encuentra su punto de inicio al hacer una reflexión sobre su propia experiencia y el conocimiento derivado de la experiencia de otros, la que se encuentra empobrecida, y en el peor de los casos, es ilusoria (Correa et al., 2014).

El saber reflexionar implica según Hoyos (2005) una toma de conciencia sobre la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto que construye, porque es en esa cotidianidad donde se construye la experiencia. Bajo la mirada de este autor, la reflexión docente debe partir de una toma de conciencia sobre el propio ejercicio docente, la que nos permitirá analizar y evaluar nuestro actuar, además de permitir la transformación de nuestra enseñanza. Beauchamp (2015) completa esta mirada argumentando que la reflexión docente contribuye a analizar críticamente las necesidades, los problemas asociados a su quehacer, adaptarse a los cambios, a fortalecer el sentimiento de eficacia y a utilizar sus creencias, lo que permite un desarrollo profesional y lograr con ello mejores prácticas. Al respecto, de acuerdo con (Espinosa, 2016):

La actividad docente debe trascender del simple hecho de implementar ciertas estrategias en el aula de clases, debe visualizarse como una actividad que invite a la reflexión, de tal forma que se haga consciente el papel que desempeña el docente en el aula y no simplemente entrar en un activismo que en gran medida no fomenta el desarrollo de una autonomía por parte de los educandos y por ende no contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas (2016, p. 12).

El reflexionar es un proceso que comienza en los primeros años de formación y se prolonga durante todo el ejercicio docente, y en este proceso es trascendental que, a lo largo de desarrollo competencial, dichas reflexiones permitan remitirse a su propia práctica, su enseñanza y la relación con sus alumnos. Lo que hacemos es reflexionar sobre nuestra enseñanza, el desempeño de nuestros estudiantes, la evaluación, el entorno de la clase y todos los aspectos que allí intervienen, como recursos, materiales entre otros aspectos (Baer, 2018). Son esos mismos aspectos de la reflexión las que deben ser promovidas en los espacios de formación inicial docente, en donde los futuros maestros tienen la oportunidad de planificar lecciones y llevar a cabo procesos reflexivos en torno a ellos y al aprendizaje de sus estudiantes.

El maestro reflexivo debe ser consciente que dichos procesos de reflexión lo llevan a posicionarse en un escenario en donde la eficacia y la autonomía son parte de su propio ejercicio, permitiendo que través de la evaluación sea capaz de identificar aspectos deficientes, mejorarlas, modificarlas o regular su actuar en el acto educativo (Derobertmeasure y Dehon, 2012a). Teniendo claros estos aspectos del ejercicio, los docentes pueden desarrollar un aprendizaje sostenible de sus estudiantes (Chen y Chen, 2022) y adquirir nuevos conocimientos de su labor, sus ideas y la variedad de fuentes que emanan de su reflexión.

Los docentes reflexivos debemos ser capaces de analizar el aprendizaje que queremos para nuestros estudiantes, construir experiencias de enseñanza y desarrollar al máximo las potencialidades de éstos (Baer, 2018). Por último, la visión integral que Korthagen plantea sobre el ejercicio docente, al involucrar valores, emociones, percepciones, creencias y otros aspectos en el desarrollo docente es destacado por Gkonou y Miller (2020) quienes señalaron que las prácticas educativas debieran incluir la promoción por analizar las emociones, el cómo llevan a cabo sus clases y cómo son capaces de ejercer su docencia mostrando las emociones apropiadas en su lugar de trabajo, como

señalábamos anteriormente, estos aspectos no habían sido materia de estudio hasta ahora. Esta mirada de docente reflexivo es un imperativo dentro de los espacios de formación inicial docente, el que debe ser prolongado en la formación permanente que los maestros deben alcanzar.

3. MODELOS REFLEXIVOS PARA EL DESARROLLO DOCENTE

Es mediante procesos reflexivos consientes y metódicos que los docentes logran desarrollarse profesionalmente y comprender su ejercicio, permitiendo tener una mejor comprensión sobre sus ideas y formas de enseñanza. Por lo tanto, el papel transformador de la reflexión permite enriquecer la función pedagógica e investigadora de un maestro, sistematizándola y reconstruyendo el conocimiento que tiene de sí mismo y de las situaciones o hechos didácticos que ocurren en el aula. Asimismo, la reflexión abre un camino que entrega datos para la conformación de un conocimiento acabado del contexto en que suceden los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de la aportación que le entregan a su ejercicio los estudiantes y sus pares. Por tal motivo, hay una urgencia y una necesidad esencial por promover procesos reflexivos que partan de la premisa de mejoramiento educativo, como señala Korthagen (2004) es imprescindible encontrar un modo que pretenda promover la reflexión, y así los profesores conciban su trabajo como el materia de auto examinarse y aprender constantemente.

Pacheco (2013) nos entrega una concepción somera de entender y potenciar los procesos reflexivos, tanto en el ejercicio docente como en la formación inicial del profesorado, señalando dos visiones de esta:

- De la agencia externa a la interna: Aquí los procesos de toma de conciencia se nutren de los procesos de intercambio con otros, que nos ayudan a tomar conciencia de nuestras propias concepciones y cuestionarlas. Esta construcción tiene doble vía: de lo colectivo a lo individual y de lo individual a lo colectivo.
- El rol de los mentores: Esta etapa busca promover diferentes puntos de vista para asegurar nuevas descripciones personales. En un dialogo los profesores guiados por el mentor experto, son animados a comparar sus perspectivas con las de otros colegas.

Además, realza la necesidad de implementar procesos reflexivos a partir de métodos de naturaleza sociocultural y elementos que faciliten la toma de conciencia y el explicitación. Junto a lo anterior, se requiere de apoyos institucionales para regular las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr una mejor vinculación entre la teoría y la práctica. En rigor, los procesos reflexivos que se promuevan en el ejercicio docente permiten el desarrollo de una práctica reflexiva sostenible en el tiempo, ya que estos permiten dar forma a aspectos más específicos de la reflexión sobre su práctica, en donde la comprensión de los procesos, estructuras y actitudes hacia la reflexión ofrecerán un panorama dinámico y complejo dentro de la formación inicial docente (Lamb y Aldous, 2016).

Por otra parte, Derobertmasure y Dehon (2012b) señalan en su estudio que, los procesos descriptivos son los más recurrentes y se transforman en la piedra angular del ejercicio profesional docente, identificando a lo menos 13 procesos reflexivos que son utilizados en mayor y menor grado por los profesionales de la educación, como lo son: Describir-narrar; Diagnosticar; Evaluar; Explorar alternativas; Intencionalizar; legitimar contextos; legitimar preferencias; legitimar teorías; señalar dificultades; ser consciente; proponer alternativas; cuestionar; teorizar.

Es evidente que los actuales modelos formativos a nivel mundial buscan la promoción un curriculum basado en competencias, buscando con ello, la participación de profesores reflexivos que se comprometan con su quehacer, se responsabilice de forma autónoma con su ejercicio y sean conscientes de la enseñanza que llevan a cabo. En este contexto es que los procesos reflexivos, bajo un prisma de dinamismo, cobran un significado mayor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la reconstrucción de las estructuras mentales de docentes y estudiantes. El rol preponderante que posee la educación en los cambios sociales y morales de la ciudadanía le otorga un valor agregado al potencial que posee la reflexión para la búsqueda de cambios no sólo en las estrategias educativas, en los métodos de una clase o en la modalidad de enseñanza, sino que en términos valóricos, ético y morales que interactúan en el ejercicio de la profesión.

Sobrellevar el proceso reflexivo como una competencia interiorizada en las conductas docentes conlleva una estructuración y un ejercicio metodológico para ejecutarla, y en la medida que dicho proceso forme parte de todas las áreas del ejercicio docente, tendrá mejores resultados para el aprendizaje de sus estudiantes. En la actualidad, existen

diversos modelos reflexivos que se sustentan en los estudios realizados por Donald A. Schön (1983) o Dewey's (1933), y que han analizado el desarrollo de la reflexión y han podido identificar, con ciertas diferencias, distintos niveles o tipos de reflexividad, la jerarquía que suponen los niveles de reflexión descritos por la literatura ha generado debate porque supone de manera implícita que hay unos niveles más complejos y adecuados que otros para la labor docente, organizados linealmente (Collin et al., 2013).

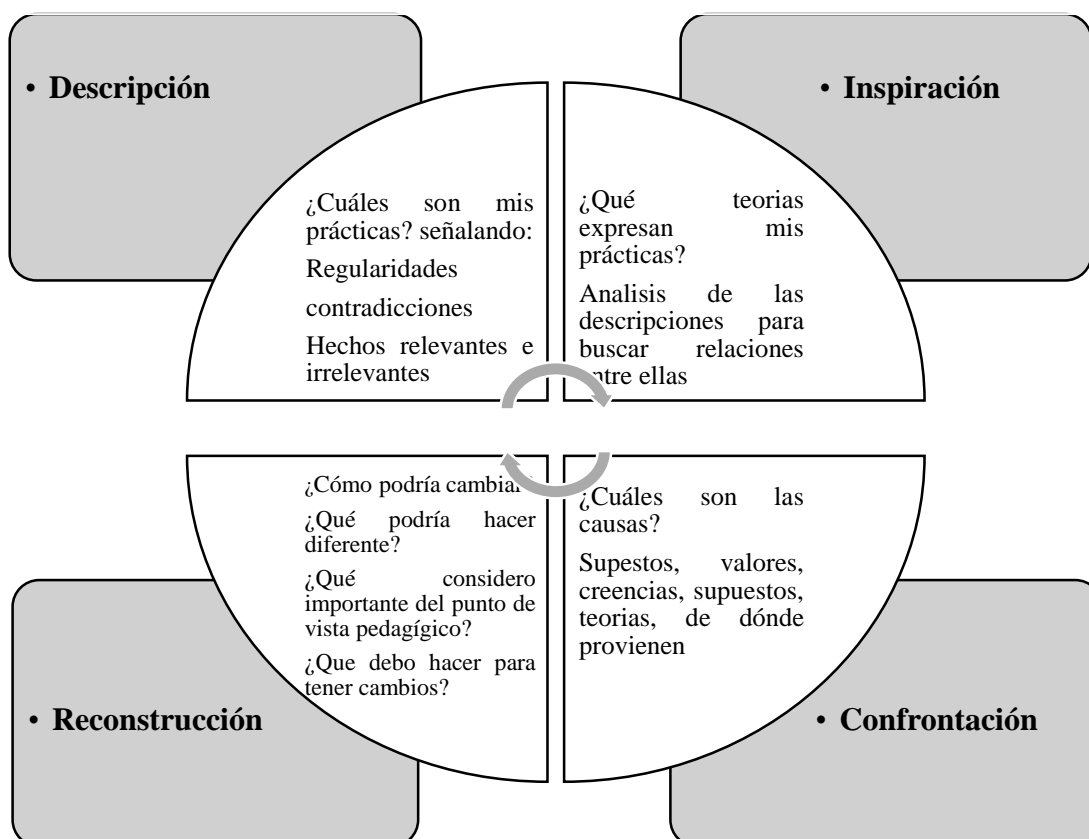
Uno de estos modelos es el pensamiento reflexivo de Dewey, que se sustenta en cinco fases reflexivas: Dificultad sentida; Localización y definición del problema; Sugestión de una solución posible; Desenvolvimiento mediante razonamiento del sentido de la sugestión; (V) Observaciones y experimentos finales (Dewey, 1928, pp. 117-133), este modelo reflexivo supone una reflexión sobre el propio ejercicio en acción, el que fue desarrollado posteriormente otros autores (Domingo, 2013; Korthagen, 1999; Torres & Miranda, 2013).

Por su parte Kolb (1984) en (McLeod, 2013) muestra un modelo de aprendizaje experiencial (*Experiential Learning Theory*) donde destaca la importancia que adquiere, en el proceso de aprendizaje, la experiencia y la reflexión sobre ellas. En él se distinguen cuatro etapas: 1) Experiencia concreta; 2) Observación reflexiva; 3) Conceptualización abstracta; 4) Experimentación activa. Por otra parte, para Gibbs (1988) la reflexión debía darse a través de un modelo cíclico reflexivo en donde primeramente se realiza una *descripción* del evento y los componentes más significativos de él, seguido de un proceso de expresión de *sentimientos* que respondan a la pregunta ¿qué se trata de lograr y cuáles podrían ser las consecuencias? Estas preguntas conllevan a la siguiente fase denominada *evaluación*, en donde se determina los factores que están estrechamente relacionada con el evento inicial, posteriormente se realiza una *conclusión* de los resultados, los que finalmente nos otorgará el *aprendizaje* que nos servirá para modificar o no nuestro actuar.

Recientemente Smyth (1991) propone un modelo cíclico de reflexión que supone un actuar crítico activo, para el descubrimiento de las tensiones que existen entre los contextos sociales y culturales de enseñanza y sus prácticas. Para este autor, la búsqueda del proceso de pensamiento crítico, nos permite dotarle de sentido a nuestro alrededor y trae consigo una mayor comprensión de este, se requiere por tanto desechar la premisa de aceptar las cosas tal como son y comenzar a cuestionarlas.

Figura 2

Modelo cíclico.



Nota. De Smyth (1991).

Lo esencial de este modelo subyace en la idea de que los propios docentes pueden modificar y promover cambios a través de sus propias capacidades. Al permitir que los profesores trabajasen con otros profesores estamos creando una pedagogía crítica de la práctica en el aula (Smyth, 1991). El modelo crítico de Smyth posee características al modelo de investigación-acción para promover la reflexión, ya que el maestro investiga sobre su práctica y deja de entender como obvias a sus concepciones y creencias y convierte sus aulas en espacios de experimentación.

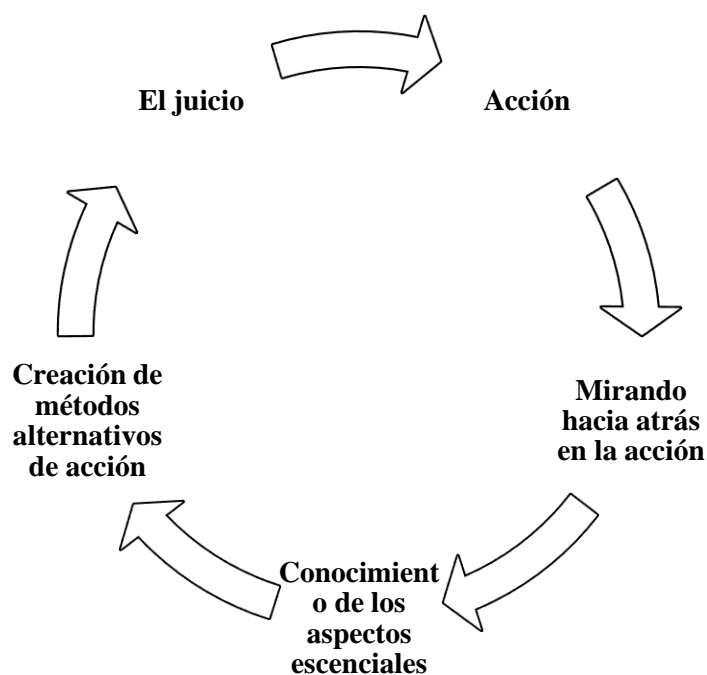
Uno de los modelos reflexivos más relevantes y recientes ha sido propuesto por Korthagen (2001) y es conocido como modelo A.L.A.C.T. cuyo objetivo era la búsqueda de un proceso de cambio en el desarrollo profesional de los docentes en formación, agregándole a su modelo reflexivo elementos propios del ser humano, por ejemplo, los sentimientos, ya que las personas no actúan únicamente sobre la base del análisis lógico y racional (Korthagen et al., 2001). Las estructuras curriculares racionales de enseñanza

deben ser potenciados o reemplazados por disposiciones personales que nos ayudarán a guiar nuestro comportamiento, teniendo así, un impacto más positivo en la formación de los docentes.

Korthagen et al. (2001) describe el proceso ideal de aprendizaje experimental como una alternancia entre la acción y la reflexión. Se distingue cinco fases en este proceso: (1) acción, (2) mirando hacia atrás en la acción, (3) el conocimiento de los aspectos esenciales, (4) la creación de métodos alternativos de acción, y el juicio (5), que a su vez es una nueva acción y por lo tanto el punto de partida de un nuevo ciclo (véase la figura 1). Este modelo de cinco fases se denomina modelo A.L.A.C.T.

Figura 3

Modelo ALACT sobre proceso de reflexión.



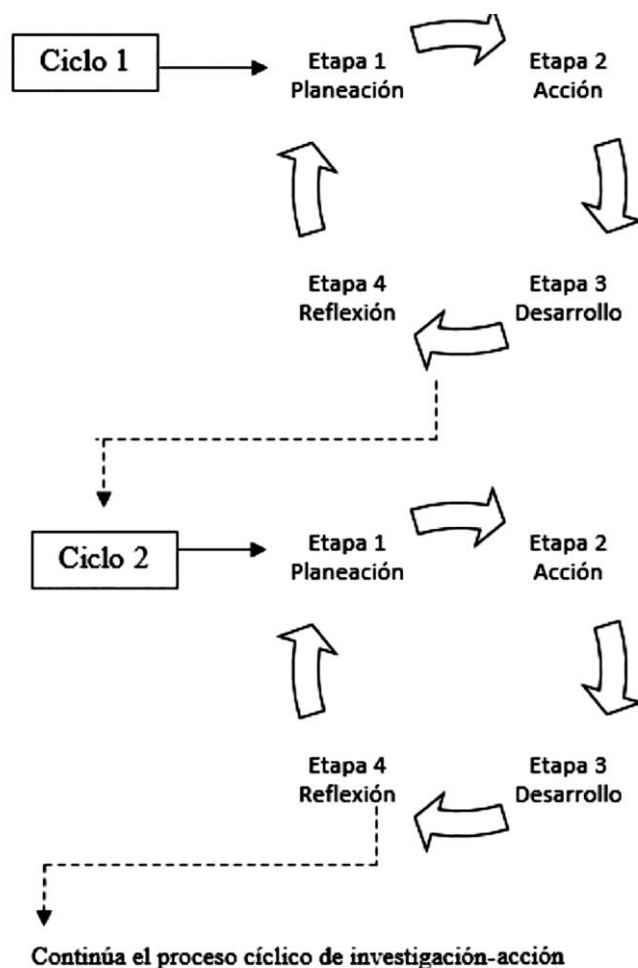
Nota. Adaptado de Korthagen et al. (2001).

El modelo A.L.A.C.T. es un enfoque inductivo que se basa en las percepciones de los estudiantes de los profesores, su pensamiento y sentimiento acerca de situaciones concretas de enseñanza en las que participaban activamente, sus necesidades y preocupaciones. En suma, la educación realista del maestro comienza a partir de experiencias de los estudiantes de los profesores y sus Gestalt y no de las teorías objetivas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la literatura (Korthagen et al., 2001).

Otro modelo útil para el desarrollo docente fue el que propuso Mertler (2009) denominado investigación-acción (Figura 3). Para Botella & Ramos (2018) “la IA puede ser desarrollada en contextos de aprendizaje innovadores con el fin de mejorar la metodología docente” (p. 128). Para Mertler (2009), Díaz-Bazo (2017) y Cerecero Medina (2019) la investigación-acción es un proceso cíclico o en espiral de varios momentos: el reconocimiento de un problema que se desea mejorar, la formulación de una hipótesis y plan de acción, la acción y la reflexión, y así, sucesivamente, en varios ciclos de acción. Este modelo resalta la función investigadora que todo docente debe potenciar en su ejercicio y la de un profesional reflexivo.

Figura 4

Modelo investigación-acción

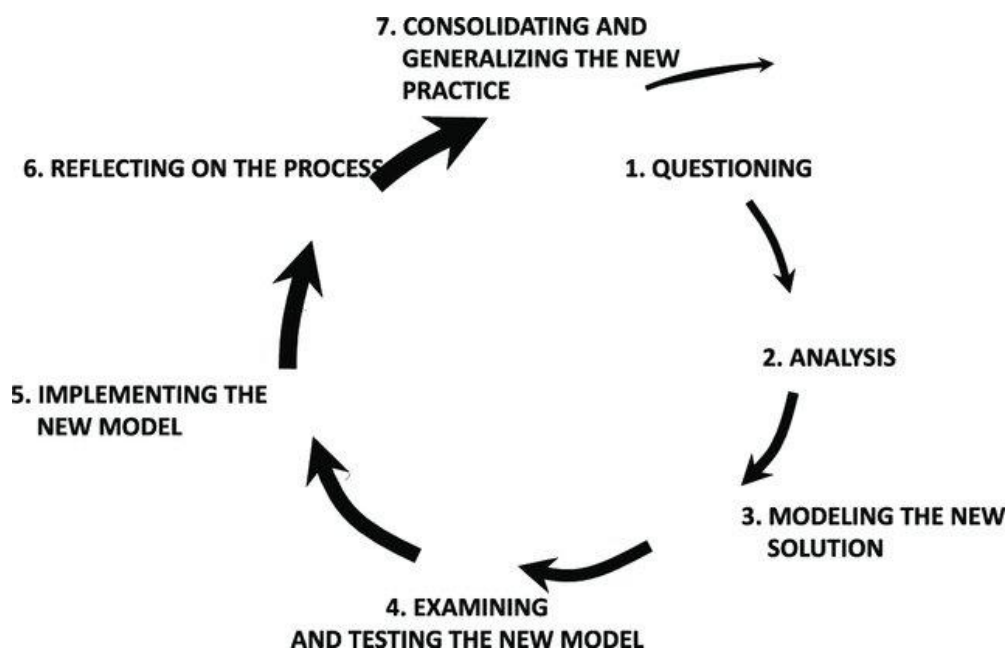


Nota. De Mertler (2009, p. 32)

En año 2010, Engeström (2010) aparece con un modelo de aprendizaje expansivo (figura 4), el que pone como foco principal la reflexión sobre la práctica.

Figura 5

Modelo de aprendizaje expansivo



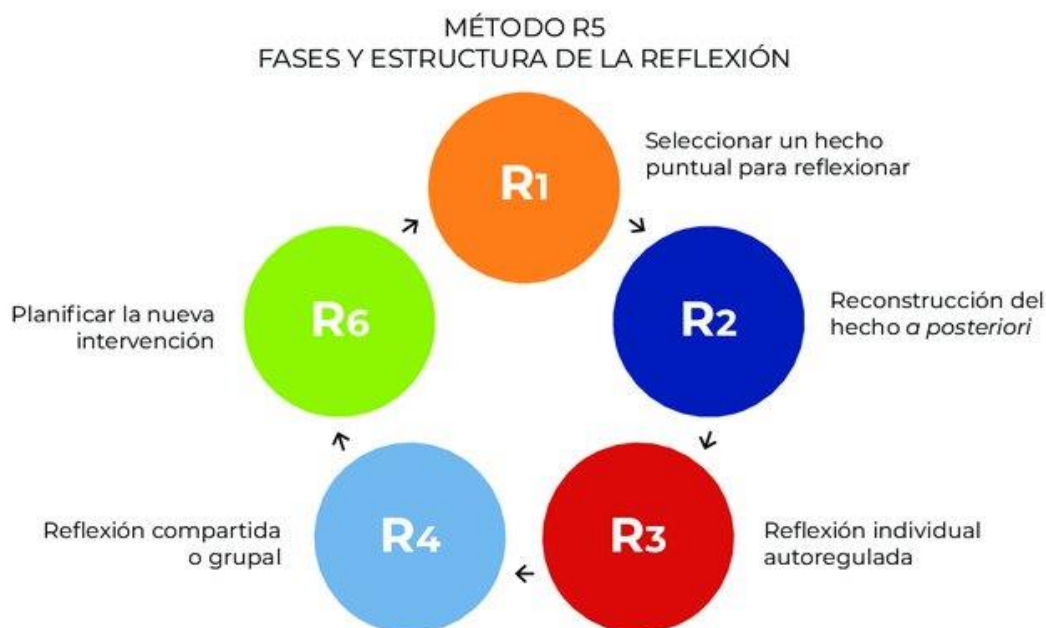
Nota. De Engëstrom (2010, p. 80).

De acuerdo a este autor, el modelo es una herramienta que permite mejorar los aprendizajes y el desarrollo docente, circulando entre la construcción, la resignificación y la puesta en práctica. Este modelo considera siete etapas: un cuestionamiento inicial a través de las preguntas; el análisis real e histórico; la construcción de las nuevas soluciones; Examinar la viabilidad del nuevo modelo; la puesta en práctica del modelo construido; Reflexionar sobre el proceso llevado a cabo; por último, la generalización la nueva práctica. Asimismo, la adopción de este modelo no significa un estancamiento en el último paso, sino más bien adquiere un carácter cíclico de construir y reconstruir nuevas ideas, creencias, modelos u otros.

En el año 2017 aparece un modelo reflexivo planteado por Domingo (2018) R5, que suponía una ampliación del modelo propuesto anteriormente por esta misma autora, bajo el nombre de R4. Según Domingo (2017) es un modelo que guía los procesos reflexivos de un docente mediante sistemáticas que considera cinco fases: Seleccionar una situación que analizar; Reconstruir el hecho; Reflexión individual; Práctica reflexiva grupal; optimización de la práctica. Para esta autora su modelo valora la reflexión colaborativa, con carácter cíclica y en donde las estructuras de jerarquía son lineales.

Figura 6

Modelo reflexivo R5

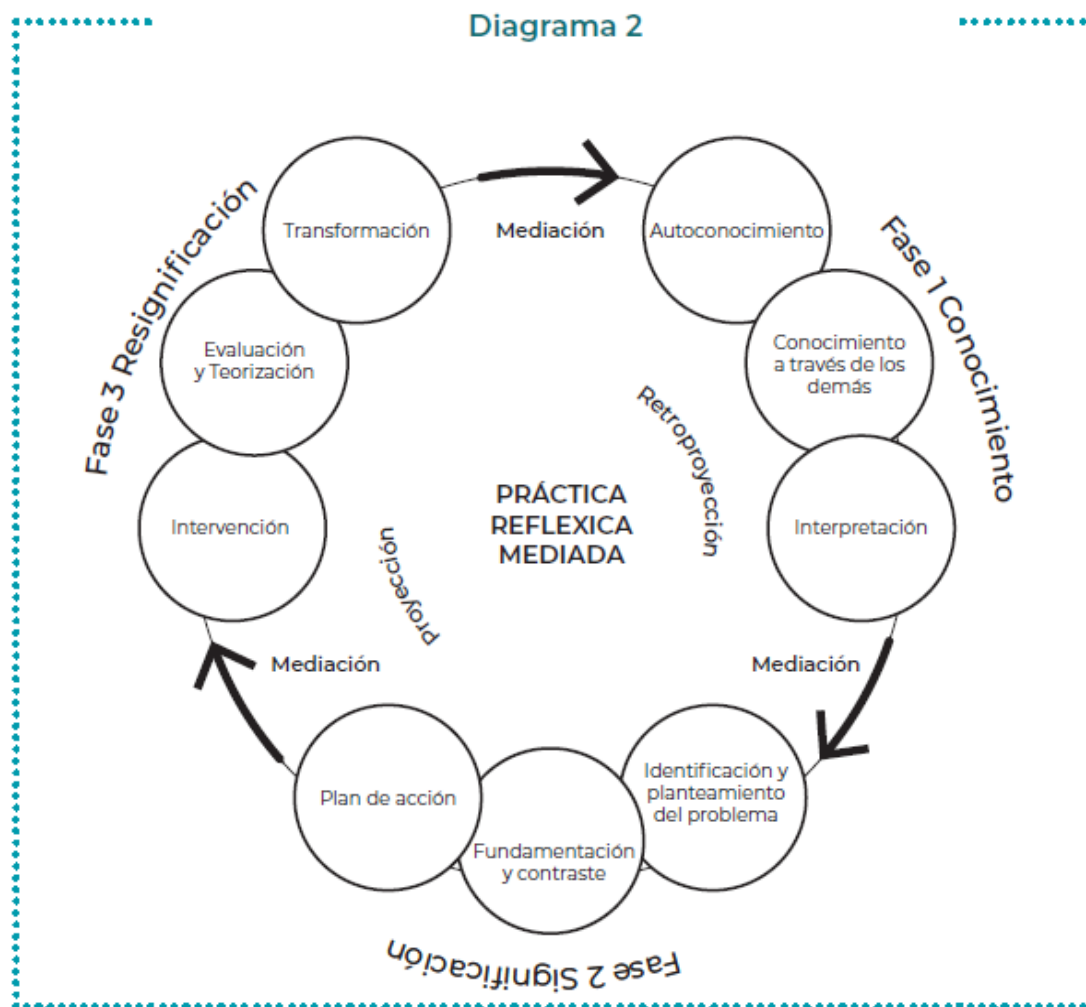


Nota. De Domingo (2017)

Otro modelo reflexivo ideal para el desarrollo docentes es el propuesto por Cerecero (2018) denominado modelo de práctica reflexiva mediada. De acuerdo a este autor, el modelo supone la consideración de la figura de un tutor que pueda mediar, para que el docente o futuro docente pueda adquirir un conocimiento del contexto y transformar la realidad profesional de su acción. Las fases de este modelo (Figura 7) son tres: El conocimiento del docente y de las personas que participan; La significación de su práctica; Resignificación de su propia práctica.

Figura 7

Modelo reflexiva mediada



Nota. De Cerecero (2021)

Por último, en la actualidad la literatura menciona algunos modelos reflexivos que señalan que la reflexión fortalece la comunicación entre el maestro y sus alumnos, al permitir reflexionar sobre sus propias reflexiones. Kizilcik y Daloğlu (2018) lograron desarrollar un modelo interactivo que se fundamentaba en principios constructivistas que delimitaba un marco en donde maestros y estudiantes se involucran en el proceso reflexivo tanto como actividad individual como social.

A través de la reflexión se vocaliza la voz interior de los estudiantes y se revelan sus estructuras conceptuales. En el proceso, se coloca un andamio a los alumnos, y este andamio se reduce gradualmente. Además, en cada etapa, el profesor reflexiona con los estudiantes sobre su acción y reflexiona sobre su propia acción (Kizilcik y Daloğlu, 2018, p. 23).

4. CARACTERÍSTICAS DE LA REFLEXIÓN

Si bien, la literatura muestra diversos autores categorizando la reflexión en diversos tipos, muchos de ellos lo enfocan y acotan en concreto a su campo de estudio (Ajayi, 2011; Baer, 2018; Derobertmasure y Dehon, 2012a; Valli, 1997; Van Manen, 1998) identificando con ello diversos niveles reflexivos o formas que promueven la reflexión docente, y que tienen como propósito la profesionalización y una comprensión más detallada sobre las realidades educativas a las que se verán enfrentados. Existen muchas modalidades y estrategias para promover la reflexión como portafolios, diarios reflexivos, blog, etc., la mayoría de ellos apunta a la formación inicial del profesorado como su punto de partida.

Una de las primeras evidencias actuales respecto a los niveles de reflexión lo entrega (Pérez, 2010) quien evalúa e identifica seis niveles recogidos gracias al grado de reflexión que alcanzan los futuros docentes en la elaboración de sus portafolios, estos son:

Tabla 8

Niveles de reflexión

Nivel	Característica
Nivel 0	No es posible constatar la competencia reflexiva
Nivel 1	Análisis superficiales de las actividades de aprendizaje. Las “reflexiones” se quedan a nivel de impresiones, sensaciones, sobre todo a nivel emocional, de agrado o desagrado, respecto a la actividad de aprendizaje. También se incluyen opiniones no razonadas que evalúan las actividades, contenidos, compañeros, profesorado, Módulos, estudios o Facultad
Nivel 2	Análisis poco desarrollado de las actividades de aprendizaje. Las “reflexiones” están centradas en la persona que habla, en sus intereses, en cómo es ella o qué le ha aportado la actividad de aprendizaje sobre la que reflexiona.
Nivel 3	Análisis profundizado de las actividades de aprendizaje escogidas, de sus contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de las competencias que se están adquiriendo en relación con el ejercicio profesional. A través de este análisis el alumno toma conciencia de sus capacidades y evalúa su trabajo (aprendizajes alcanzados, competencias trabajadas) así como sus potencialidades y carencias (sus puntos fuertes y sus puntos débiles).
Nivel 4	A partir del análisis anterior (Nivel 3) el alumno/a demuestra conciencia de las técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje. Se incluyen en este Nivel el análisis de las propias emociones, de los

	prejuicios y las predisposiciones, y de cómo afectan al proceso de aprendizaje y los resultados esperados, y propuestas de trabajo de estrategias de mejora o modificación de estas emociones, predisposiciones y/o prejuicios.
Nivel 5	Reflexión global del proceso de aprendizaje en la carrera académica, como futuro profesional y personales. En este Nivel el alumno debe haber demostrado sobradamente un nivel de reflexión orientada a la mejora (de Nivel 4) en diferentes actividades de aprendizaje y/o competencias en diferentes apartados del Portafolio. En el apartado final de reflexión de síntesis debe demostrar un conocimiento global de las competencias que debe adquirir o mejorar en su formación académica, profesional y personal.

Nota. Adaptado de Pérez (2010).

Por su parte, Ajayi (2011) en su estudio busca promover la reflexión crítica y contribuir al desarrollo de prácticas de enseñanza que permitan desafiar y confrontar los contextos sociales, culturales de la escolarización y aprovechar el conocimiento que los docentes en formación poseen sobre su contexto. Basándose en los estudios de Hatton y Smith (1995) y Smyth (1989) sobre la reflexión del maestro Ajayi identifica los siguientes niveles reflexivos:

Tabla 9

Niveles reflexivos y objetivos a desarrollar.

Niveles Reflexivos		Objetivos
Nivel Describiendo	1	<p>Describir, explicar eventos didácticos concretos.</p> <p>Encuentre el significado del evento.</p> <p>Proporcione un relato de cómo sucedió el evento como base para el análisis.</p>
Nivel 2 Informar		<p>Explore los principios que informan el aula.</p> <p>Desarrollar teorías de la enseñanza basadas en situaciones particulares del aula.</p>
Nivel Enfrentamiento	3	<p>Haga preguntas sobre su teoría, práctica, supuestos, creencias y valores sobre la enseñanza.</p> <p>Sitúe su teoría / práctica en contextos sociales más amplios.</p>
Nivel Reconstrucción	4	<p>Posición sobre el significado de la enseñanza.</p> <p>Describa qué acción tomará para cambiar la situación.</p>

Nota: Adaptado de Ajayi (2011).

Por otra parte Derobertmasure & Dehon (2012b) basándose en diversos modelos reflexivos encontrados en la literatura, identificaron tres niveles reflexivos, en los que se encontraban por lo menos trece procesos reflexivos, los que se detallan a continuación:

Tabla 10

Niveles reflexivos y sus procesos.

Niveles Reflexivos	Procesos de Reflexión
<p>Nivel I: pueden considerarse procesos reflexivos “básicos” en el sentido de que son esenciales para lograr una práctica reflexiva real. De hecho, antes de dar un paso atrás en una práctica, es necesario poder informar sobre ella.</p>	<p>Narrar y describir su práctica Cuestionar Tomar conciencia Identificar sus dificultades y problemas</p>
<p>Nivel II: tienen como objetivo posicionar los elementos considerados importantes frente a un estándar (explícito o no), un modelo o una intención. Hay un distanciamiento de la práctica</p>	<p>Legitima su práctica según sus preferencias y tradición Legitima su práctica basada en argumentos contextuales Legitima su práctica basada en herramientas educativas y contextuales o éticas. Intencionaliza su práctica Evalúa su práctica Diagnostica</p>
<p>Nivel III: están orientados a una experiencia futura, hipotética o concreta.</p>	<p>Ofrece una o más alternativas a su conveniencia Explore una o más alternativas a su conveniencia Teoriza</p>

Nota. De Derobertmasure y Dehon (2012, p.17). Traducción propia.

Buscando identificar los niveles que caracteriza un proceso reflexivo, Van Manen (1977) en Rodríguez (2013) logra distinguir tres niveles reflexivos para el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación de profesores.

1. Reflexión técnica. El docente incorpora y asimila el conocimiento y las técnicas educativas, sin considerar otros elementos o agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

2. Reflexión práctica. El análisis reflexivo del docente está focalizado en el comportamiento y el logro de los objetivos, sin detenerse en las implicancias o consecuencias de las decisiones o del actuar.
3. Reflexión crítica. Es un nivel poco recurrente del docente el que analiza críticamente todo el proceso, considerando los criterios éticos y morales que intervienen, valorando el componente social.

Utilizando la misma modalidad anteriores, es decir, tomando como referencias otros modelos reflexivos, Derobertmeasure y Dehon (2009) identificaron 11 formas reflexivas que se distribuyen de forma inequitativa en los procesos reflexivos de los estudiantes, estas formas son:

- Reflexión práctica
- Narración Descripción
- Pensamiento técnico
- Propuesta de alternativa
- Justificación del método
- Descripción teórica
- Exploración de alternativas
- Evaluación de una alternativa
- Interrogatorio
- Reflexión ética.

Según Tajeddin y Aghababazadeh (2018) la reflexión debe recibir un tratamiento para su aplicación en profundidad, en donde como punto de partida se identifican dos formas de reflexión, la reflexión débil y la reflexión fuerte. Mientras que la reflexión débil permite que el docente analice situaciones que no necesariamente traerán una mejor enseñanza posterior, y por otra parte la reflexión fuerte el docente asume una reflexión crítica sobre su enseñanza y sobre los efectos que estas tienen en el aula. Para estos autores, un 71% de los docentes que participaron de su estudio se involucraban con una reflexión crítica y sólo un 29% de ellos se focalizaban en una reflexión descriptiva. Otra categorización de niveles reflexivos los plantea Nguyen (2017) señalando que estos se encuentran divididas en:

- Reflexión descriptiva.

- Descripción comparativa.
- Descripción crítica.

La primera de ella se relaciona con describir las situaciones educativas, la segunda relacionada con replantearse puntos de vista o perspectivas y la última, considerando diversas implicaciones de un tema educativo.

En la actualidad, diversos autores se refieren a los niveles de reflexión, sin embargo, la mayoría de estos concuerdan en considerar a la Reflexión crítica como uno de los niveles más importantes para la reflexión de docentes en ejercicio, así como también de los docentes en formación.

5. ESTRATEGIAS PARA LA REFLEXIÓN: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS REFLEXIVO-FORMATIVAS

La literatura muestra distintas miradas sobre lo que entendemos como reflexión, nos aproxima a una caracterización más completa de esta y establece ciertas formas o niveles que nos brindan la posibilidad de alcanzarla de forma paulatina. Sin embargo, diversos autores (Almendro & Costa, 2018; Boada & Mayorca, 2019; Botella & Ramos, 2018; Díaz, 2014; Dominguez et al., 2020; Dominguez et al., 2020; Eirín, 2018; Hizmeri et al., 2021; López et al., 2011; Gutiérrez Tapias, 2017; Monereo, 2010; Moral Santanella, 1997; Nguyen, 2017; Pérez-García, 2000; Prieto et al., 2020; Rivas et al., 2015; Tajeddin & Aghababazadeh, 2018; Valli, 1997) sugieren la utilización de diversas estrategias docentes para promover procesos reflexivos en los entornos de aprendizaje, reforzando la idea de que la reflexión podemos sistematizarla y desarrollarla a través del trabajo que un tutor promueva en los espacios de formación inicial docente.

Al respecto, Gutiérrez-Tapias (2018) realiza una agrupación de las estrategias reflexivas, clasificándolas en:

- Estrategias cognoscitivas. Son capacidades internalizadas mentalmente para pensar sobre lo que ha aprendido y cuáles son las soluciones más viables.
- Estrategias de enseñanza. Se trata de actividades de aprendizaje dirigidas al estudiante para que este pueda alcanzar una comprensión de los conceptos mediante la relación, la reflexión y el ejercicio del razonamiento.

- Estrategias didácticas. Son actividades orientadas a facilitar la interacción, entre el estudiante con el manejo del conocimiento y entre sus pares para realizar una tarea de forma competente.
- Estrategias de aprendizaje. Corresponden a un conjunto de instancias educativas en que los estudiantes aprenden significativamente, entrega soluciones fundamentadas y responde a las demandas académicas. El centro de este tipo de estrategias está en el estudiante.

A continuación, describiremos algunas estrategias reflexivas presentes en la literatura y que constituyen mecanismos por el cuál es posible promover una reflexión en los estudiantes, las que están orientadas a ser relacionadas con el trabajo que estos realizan en el prácticum. Algunas de estas son:

- *La Observación sistemática*: Esta estrategia reflexiva constituye una de las estrategias iniciales para promover la reflexión posterior. El grado de complejidad de esta estrategia es menor a otras, sin embargo, es necesario que tutor sea capaz de orientar la observación del estudiante y focalizarlo a aquellos elementos verdaderamente relevantes. Esta estrategia constituye la principal estrategia que movilizará la reflexión docente, de los estudiantes y alumnos. Permitiendo que el docente sea capaz de generar ambientes propicios para la enseñanza y la formulación de preguntas reflexivas que partan de aquellas (Díaz, 2014; Moral, 1997).
- *Diálogo de acción tutorial*: Consiste en una mentoría entre el estudiante y un tutor. El tutor posee una mayor comprensión práctica y experiencial en la enseñanza y posee un conocimiento más acabado de la disciplina que enseña. En esta estrategia el docente modera el proceso reflexivo del estudiante, invitándolo a analizar su práctica, las fortalezas y debilidades a las que se vio enfrentado, permitiendo, a través de sugerencias, que el estudiante modifique los aspectos que le permitirán en el futuro alcanzar los aprendizajes esperados. Esta estrategia pretende reforzar la investigación y es la más utilizada en programas de formación del profesorado con espacios de prácticum. La función ideal para el rol de los tutores es evitar señalar a los estudiantes lo que “hicieron mal o bien”, sino que incitarlos a realizar un análisis su actuar, por lo que sus conversaciones se transformarán en

conversaciones reflexivas en donde prevalezcan las preguntas para hacer uso de esa información (López et al., 2011; Valli, 1997).

- *Técnica del diamante*: Los estudiantes en conjunto con el tutor identificarán ámbitos de mejora educativa, los que serán definidos finalmente por los tutores. La finalidad de esta estrategia es que los estudiantes sean capaces de analizar y reflexionar sobre qué problemáticas son las que requieren mayor prioridad, asignándole de forma individual, una puntuación dentro de la lista. Finalmente, se sociabilizará entre los miembros del grupo y discutirá para obtener un solo ranking de prioridades grupal (Pérez-García, 2000).
- *Seminarios reflexivos*: En los seminarios se presentan aquellas situaciones, dudas o los temas que se desean abordar por el grupo y que precisan un asesoramiento o guía del tutor. Los estudiantes son agrupados para poner en evidencia sus problemáticas, presentando sus observaciones y estableciendo un diálogo reflexivo. Posteriormente, dichas reflexiones son compartidas a los otros grupos para generar un aprendizaje cooperativo, nutrir sus propias ideas gracias a la de otros y obtener nuevas perspectivas. El rol del tutor es vital para promover el proceso reflexivo, ya que se limitará a evidenciar dudas y poner a disposición diversas formas de enfocar la reflexión (López et al., 2011; Pérez-García, 2000).
- *Rol play*: Es una estrategia en donde se adquieren habilidades que no pueden ser transmitidas en contextos académicos de enseñanza. El estudiante debe pensar y actuar según un personaje establecido y, mediante la intervención del docente se puede reflexionar sobre los sentimientos y emociones que ha generado su actuación. El propósito es establecer una representación actuada de la vida real, principalmente las relacionadas con los contextos educativos, evidenciar posibles problemas y fortalezas en el área de las relaciones humanas con la finalidad de comprenderlas (Gutiérrez-Tapias, 2017; López et al., 2011).
- *Diarios reflexivos de aprendizaje*: La escritura forma parte de un proceso de comunicación dialéctico, en donde la situación pedagógica se relaciona con las percepciones del docente, el que a su vez reflexiona y cuestiona su ejercicio. Es una estrategia metacognitiva en donde los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, las que pueden estar orientadas a al aprendizaje conceptual alcanzado, las sensaciones y emociones vividas en a la experiencia y

los procesos mentales que puso en movimiento para alcanzar aprendizajes. La finalidad es que, con el uso regular de esta estrategia, los estudiantes superen el estado de docentes descriptivos de su quehacer y pasen a ser docentes críticos (López et al., 2011; Moral, 1997; Tajeddin y Aghababazadeh, 2018).

- *Análisis de hechos didácticos significativos (HDS)*: La noción de HDS como orientador de la reflexión en la práctica son concluyentes, señalando que son herramientas potentes para orientar procesos de análisis y reflexión, la interpretación de los HDS no solo permite caracterizar la realización de un proceso de estudio implementado, es también una parte fundamental del análisis y comprensión que implica un proceso reflexivo (Rivas et al., 2017). El estudio destaca el potencial que tienen los HDS y el carácter motivacional que tuvo en los estudiantes, asimismo favoreció el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes
- *Análisis de incidentes críticos (IC)*: Los incidentes críticos (IC) en educación se consolidan con la técnica de análisis, la que contribuye al establecimiento de la identidad docente. Los IC forman parte de una estrategia reflexiva, pues facilita la construcción del conocimiento compartido, el que se puede llevar a cabo individualmente, donde el profesorado en formación analiza una situación que considera conflictiva; o de forma colectiva, las cuales reflexionan sobre dicha situación conflictiva ofreciendo ayuda y feedback (Monereo, 2010a). Asimismo, se puede llevar un registro o informe de seguimiento de los incidentes para analizar sus narraciones (Almendro y Costa, 2018; Prieto et al., 2020).
- *Concordar y discordar*: Es una estrategia reflexiva que permite a los alumnos analizar diferentes situaciones discrepantes presentadas por el docente en forma de enunciado. El docente redacta diferentes enunciados de forma tal que provoque que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación a estos, las que en primera instancia serán de forma individual y que posteriormente de forma grupal. Es el alumno quien debe expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con los las declaraciones propuestas (Gutiérrez-Tapias, 2017).
- *Seminarios orientados a la indagación*: A partir de los problemas que surgen en sus clases, los estudiantes los estudiantes analizan en profundidad dicha situación. Los estudiantes son estimulados a que midan y clasifiquen la información y el conocimiento que surge del propio análisis de situaciones problemáticas, en

relación a su propio sistema de valores, ideas y creencias sobre la enseñanza. Por otra parte, los organizadores del seminario, cumplen la función de provocar discrepancia creativa y promover el análisis de sus estudiantes (Hizmeri et al., 2021; Moral, 1997).

- *Investigación para la acción:* Es una de las estrategias reflexivas con mayor valor para potenciar la reflexión de los estudiantes, se trata de una investigación, sistemática, estructurada y profunda de algún aspecto de la práctica docente y de su contexto. Esta estrategia reflexiva también se llama investigación-acción, ya que busca mejorar la enseñanza y su práctica. El proceso de esta estrategia consiste en definir los problemas que se quieren abordar, para luego determinar qué información les ayudara a comprender mejor el problema, para finalmente generar nuevas ideas que nos ayudaran a cambiar la situación actual y con eso modificar nuestro ejercicio profesional. Con esta estrategia los docentes son capaces de trabajar directamente sobre su propia enseñanza y agudizar habilidades de observación, recopilación de datos y resolución de problemas (Botella y Ramos, 2018; Valli, 1997).
- *Método de proyectos:* Son un conjunto de actividades que enfrentan los estudiantes sobre problemáticas reales y concretas extraídas de las declaraciones de los propios estudiantes. El tutor pide a los estudiantes redactar un conjunto de situaciones problemas que han evidenciado en sus prácticas, posteriormente les entrega a cada uno un problema específico para buscar soluciones prácticas y poner de manifiesto una determinada teoría (Gutiérrez-Tapias, 2017).
- *Estudios de caso:* Corresponde a una estrategia reflexiva utilizada mayormente en disciplinas relacionadas con el campo de la salud, sin embargo, en educación es una herramienta recientemente utilizada. La narrativa suscitada en los estudios de caso se encuentra integradas de tal forma que permite conocer detalladamente como ocurren determinados momentos pedagógicos, la historia, el contexto, los sentimientos y la implicancia de aspectos morales y éticos (Valli, 1997).
- *Amigo crítico:* Es una estrategia que privilegia un ambiente de confianza, respeto y empatía, ya que se establece un diálogo abierto con una persona que tomará el rol de crítico y cuestionará sus argumentos (Pérez-García, 2000).

- *Enseñanza simulada*: En esta estrategia se realizan una filmación y registro de las clases realizadas, con el propósito de que posteriormente el mentor pueda realizar un “feedback” del proceso registrado. Este feedback es proporcionado a medida que el mentor y los estudiantes analizan la aplicación de métodos, conocimientos o estrategias adquiridas previamente, de esta forma, la enseñanza simulada crea un ambiente de aprendizaje fundamentado principalmente en la reflexión crítica (Dominguez et al., 2020; Moral, 1997).
- *Memorias reflexivas*: Esta estrategia se desarrolla inicialmente de forma colectiva, para permitir que el estudiante se familiarice con el acto de reflexionar, en donde sus reflexiones son compartidas para generar un documento de forma conjunta. Posteriormente, este trabajo se realizará de forma individual. Por su parte, el tutor debe proveer espacios (en las sesiones de seminario) para que el estudiante desarrolle las ideas y las exponga. Esto último, para que el grupo vaya cuestionando y potenciando la reflexión que va adquiriendo quien escribe la memoria (López et al., 2011).
- *Análisis de fuerzas*: En esta estrategia el estudiante “señala y describe ante un problema, todas las fuerzas o condiciones que están actuando sobre él, potenciándolo –condiciones que hay que mantener- o minimizándolo –qué hay que cambiar-, y valora qué dificultad habría para iniciar tal cambio –fácil, difícil, complejo” (Pérez-García, 2000, p. 6).
- *Debates en el aula*: Los debates son considerados como una herramienta útil a la hora de promover la reflexión entre los estudiantes. En ella, las estrategias los alumnos son ayudados por pautas reflexivas entregadas por el docente, quien cumple un rol modelador de la situación a través de preguntas. El conocimiento acabado de las situaciones debatidas y la amplitud de pensamiento que el docente debe desarrollar al implementar esta estrategia son las que llevarán, tanto a estudiantes como docentes, a repensar sus ideas y buscar consenso en ellas (Valli, 1997).
- *Experimentación y participación activa*: Esta estrategia requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en el desarrollo de la enseñanza y que apliquen estrategias innovadoras. Los estudiantes son concebidos como agentes participativos y no pasivos en el proceso de enseñanza aprendizaje y el mentor es

un facilitador, y procurador de que el estudiante experimente y participe activamente de sus clases (Boada y Mayorca, 2019; Moral, 1997).

- **Trabajos de investigación:** Estrategia con modalidades dobles, por un lado, el trabajo individual y por otro el trabajo grupal. Esta metodología contribuye al planteamiento de problemas y la posterior búsqueda de respuestas y soluciones, en donde es docente es presentado como un facilitador y el estudiante cumple un rol protagónico de observación, análisis y comunicación de la información (Gutiérrez-Tapias, 2017).
- **Foros de discusión:** Esta estrategia contribuye a que los estudiantes expresen sus puntos de vista respecto de una temática propuesta cuidadosamente por el docente. Se promueve la reflexión en la medida que el estudiante pueda relacionar sus opiniones y contrastarlas con otros compañeros (Gutiérrez-Tapias, 2017).
- **Revistas en línea:** Es una herramienta que sustituye a los diarios reflexivos que operan bajo la metodología tradicional de lápiz y papel, y que proporcionan un espacio virtual, para la reflexión crítica, el planteamiento de preguntas y la discusión en torno a temas de interés. La principal ventaja es el acceso común a las reflexiones de los docentes y de otros compañeros (Gutiérrez-Tapias, 2017).
- **Comunidades de aprendizaje:** Corresponde a grupos de colaboración en línea creados para facilitar la reflexión entre los estudiantes y con estrecha relación y supervisión del maestro. Estas comunidades de aprendizaje pueden ser respaldadas por correos electrónicos semanales (Eirín, 2018).
- **Blogs:** Son bancos de trabajo más interactivos en los que los maestros pueden compartir fácilmente su reflexión con sus compañeros y supervisores y participar en reflexiones espontáneas y en línea. los blogs se pueden utilizar para recopilar datos a gran escala con fines de investigación de los participantes, independientemente de su ubicación (Gutiérrez-Tapias, 2017; Prieto et al., 2020; Gutiérrez-Tapias, 2017).

La evidencia muestra una gran cantidad de estrategias para la promoción de la reflexión en entornos educativos, los que se pueden focalizar en el fortalecimiento de la relación docente-estudiantes, así como estudiante-estudiante. La intencionalidad

pedagógica de dichas estrategias dependerá de los objetivos que se persiga como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

CAPÍTULO 6

LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM

1. Introducción
2. La acción tutorial en el marco educativo
3. La tutorización en la formación inicial docente
4. Funciones en la acción tutorial
5. Aspectos relacionados al perfil del tutor
6. El rol docente en el prácticum

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo realizamos una revisión sobre los aspectos básicos de la acción tutorial. Se describe su importancia en el contexto educativo y dentro de la formación inicial docente. Posteriormente, se analizan las funciones y modalidades de la acción tutorial, estableciendo algunas consideraciones sobre el perfil de tutor. Finalizamos mostrando el rol del docente y la valoración del prácticum.

2. LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL MARCO EDUCATIVO

Cuando nos referimos a la acción tutorial, es inevitable asociar dicha actividad a los componentes que definen la orientación educativa, esto se debe a la polisemia conceptual que hay entorno al término, lo que permite asociarla a otras funciones que se encargan de guiar al estudiante. En concreto, su conceptualización dependerá, en gran medida, de las orientaciones académicas y el grado de integralidad con las que se practique. En España, este aspecto es destacado en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo señalando en el capítulo XV artículo 2 señalando que, “La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 225). En dicho documento se encuentran una serie de artículos que definen las características de la labor tutorial, algunas funciones asociadas a su actividad y los departamentos que servirán como apoyo complementario. No obstante, el progreso relativo del concepto de tutoría ha evidenciado una evolución histórica, nutrido principalmente por las diversas áreas del conocimiento.

Desde el campo de la psicología se acuña el concepto de asesoramiento (counseling) que se centra en la asistencia desde aspectos relacionados con lo afectivo y personal, desvinculándose del ámbito educativo (Santana, 2012). En el ámbito ejecutivo y empresarial, el que día a día se ha estado relacionando con mayor fuerza a los espacios y ámbitos educativos, especialmente por la vinculación que establece el prácticum, posee una creciente importancia la incorporación del “coaching educativo” el que según Ávila Guerrero et al. (2020) “es un proceso integral donde se hacen presente distintos agentes, contextos, objetivos y roles, que se caracteriza por la búsqueda del mejoramiento de las actividades que desempeñan, en este caso, incluida las actividades educativas” (p. 18). En esta misma línea Bisquerra (2008) distingue al menos tres elementos básicos del coaching educativo: *Coach*. persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y

profesional; *Coachee*. persona que recibe la ayuda; *Coaching*. proceso de ayuda que implica al coach y al coachee. A veces el coachee puede ser un grupo.

En el contexto educativo la acción de la labor tutorial es de carácter pedagógico, la que tiene por objetivo el asesoramiento, acompañamiento, seguimiento y desarrollo integral del alumnado, a través de procesos educativos favorables para formación personal y profesional, la que a su vez requiere de elementos de enriquecimiento bidireccional entre tutor y tutorizado para promover espacios de confianza, en donde se considere las características particulares y diferenciales de cada estudiante (Martínez et al., 2016). En los espacios de formación del profesorado, las funciones que conlleva la acción tutorial poseen un valor agregado en los procesos formativos regulares de los futuros docentes, ya que forma parte esencial en los espacios de enseñanza-aprendizaje y de conexión entre lo teórico y lo práctico, es decir, es importante para los eventos que se producen en el prácticum. Algunas concepciones sobre tutorización se señalan a continuación:

Guerrero-Ramírez et al. (2019) señalan que el acompañamiento tutorial es de gran importancia en el proceso de adaptación de los aprendices al contexto de educación superior, además, es una acción adecuada para contribuir a los estudiantes en pleno proceso de formación, y más aún como una intervención en beneficio de los estudiantes. La idea planteada por Guerrero-Ramírez et al. (2019) refuerza la imagen del tutor como un líder educativo, ya que su fin último es conseguir mejores aprendizajes y, por tanto, una mejora en la calidad educativa (Bolívar et al., 2013).

De acuerdo a Pérez-García et al. (2013) no existe un curso serio en la formación inicial docente que prepare a los profesores universitarios a convertirse en tutores y desarrollar las funciones de esta de forma competente. Sin embargo, en la actualidad la acción tutorial no es concebida como un implícito adoctrinamiento, ni tampoco con una conducción de la conducta del estudiante, sino que como la contribución de criterios y opciones para la apertura intelectual y profesional, que surja de una ampliación del conocimiento, del ejercicio reflexivo, crítico, riguroso y perseverante del conocer (García, 2019). Para esto es necesario un conocimiento del tutor sobre sus estudiantes, necesitan saber que sucede con los estudiantes, cuáles son sus motivaciones y ayudarlos a utilizar estrategias que les permitan hacer frente a los desafíos profesionales que vivirán en su vida profesional (Calderón-Garrido et al., 2019)

Para Alonso-García et al. (2018) en tanto, la acción tutorial actual busca el desarrollo de los diferentes enfoques de enseñanza existentes que se centren en el estudiante, un proceso de mayor individualización de su formación profesional, el desarrollo de competencias, y la orientación para el desarrollo profesional del individuo. García (2019) entrega una definición sobre el tutor, la que se encuentra asociada al ámbito en que se desenvuelve y las finalidades que persigue en el contexto educativo, indicando que:

El tutor debe contribuir a un mejor desarrollo de los itinerarios formativos de los alumnos, entendiendo este desarrollo ajustado a las finalidades propias de la universidad y a un mejor aprovechamiento del período educativo (p. 8).

Expósito et al. (2020) hacen un énfasis en que la acción tutorial debiera abarcar todas las acciones que componen las actividades educativas en un entorno escolar, por lo que es una acción que se desarrolla de forma paralela al desarrollo del currículo educativo. Los autores destacan la relevancia que posee la acción tutorial en el proceso educativo de los estudiantes, antes, durante y después de dicho proceso, revelándolo como un pilar fundamental en el proceso de formación. Este hallazgo es reforzado por los resultados encontrados por Rodríguez-Entrena y Rodríguez-Entrena (2012) quienes señalan que los estudiantes demandan una formación competencial y un adecuado seguimiento académico, por lo que se espera:

Un sistema de seguimiento académico donde el docente comparta la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, invistiéndole para ello de un rol de facilitador y guía (p. 198)

Finalmente, Alves et al. (2018) mencionan que la acción tutorial competente se encarga de integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de las funciones docentes, las que deben ser vinculadas a la carrera profesional y la planificación de otras áreas del conocimiento para lograr los objetivos deseados en el desarrollo individual del tutor.

3. LA TUTORIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Es innegable que uno de los agentes más importantes en la formación inicial docente durante el prácticum es el tutor. Este agente del proceso formativo, posee un rol trascendental en la adquisición de las competencias profesionales necesarias para un

óptimo desempeño docente. Históricamente la noción de tutor ha ido mutando desde un rol asociado a situaciones puntuales que afectaban a un individuo, a una visión amplia y comprensiva del desarrollo, que considera las características y las necesidades personales. Por tal motivo, la labor tutorial posee un fuerte componente en promover el desarrollo integral de los profesionales, en donde, el docente se transforma en un guía que ayuda a la toma de decisiones de los estudiantes, examinando alternativas y las consecuencias que puedan tener dichas alternativas (Alonso-García et al., 2018).

Un programa de formación del profesorado debe estructurarse de tal forma que el perfil que se persiga en un tutor debe estar en concordancia con fines que persigue una determinada institución, y este a su vez, deberá guiar su desempeño bajo los perfiles profesionales establecidos por los programas de formación inicial del profesorado. En este sentido, la tutoría deberá buscar el desarrollo profesional y personal de los educandos, y no sólo para ellos, sino que también para los propios tutores, quienes gracias a la autorreflexión y análisis críticos aprenden a conocer nuevas perspectivas de labor. Amor (2016) señala que la acción tutorial debe ejercerse de acuerdo a tres principios: principio de prevención; principio de desarrollo del individuo; principio de intervención educativa. La primera se relaciona con la anticipación a todas las situaciones que van abordando al individuo en sus distintas etapas educativas, la segunda relacionada con el desarrollo de competencias que el estudiante necesitará para abordar las situaciones que vivirá en su vida y, por último, el principio de intervención educativa que considera ni sólo a las necesidades del individuo, sino que también a las circunstancias que le rodean.

La colaboración que el tutor brinda a los docentes en formación contribuye a adquirir un sentimiento de acompañamiento al educando, asimismo facilita la construcción de una red de apoyo emocional y psicológico, que permitirá al docente en formación afianzar su autoconfianza y adquirir procesos reflexivos que les permitirá transparentar su ejercicio docente, de enseñanza y aprendizaje. Junto a lo anterior se espera que los tutores ayuden a los futuros docentes a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propia tutoría (Cid et al., 2011). En este mismo sentido, Alonso-García et al. (2018) distinguieron algunos ámbitos en los cuales la labor tutorial debe cobrar especial relevancia, la que posee distintas valoraciones entre los estudiantes que participaron del estudio: Ámbito burocrático; ámbito académico; ámbito docente; ámbito personal y profesional. Mientras algunos de estos ámbitos se enfocan en aspectos administrativos o de determinados cursos, como es el caso del burocrático y académico respectivamente,

otros en cambio, se preocupan de aquellos aspectos relacionados con su formación, motivaciones e intereses y su inserción en el mundo laboral, como es el caso de los ámbitos docente, personal y profesional.

Las instituciones de formación docente son por esencia, un espacio para la toma de decisiones educativas que incidirán en un alto porcentaje de futuros docentes y de los alumnos que serán formados por dichos profesores. Por esta razón, es que la relevancia de la tutorización en el establecimiento de lazos académicos y de colaboración que las relaciones tutor-tutor ofrece a los involucrados es de suma importancia para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos en la educación superior. Por tanto, la tutoría es una actividad académica que se ha posicionado, desde hace tiempo, en los escenarios de formación docente, formando parte de las competencias esenciales que los docentes formadores de docentes deben poseer como perfil de ejercicio.

La tutoría se refiere al intento de proporcionar a los estudiantes el éxito para que alcancen el grado de autonomía y crecimiento necesarios para desempeñar bien sus roles en la sociedad. Esto repercute en la innovación de los planes de estudio y las metodologías de enseñanza, en el desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, en el desarrollo institucional (Alves et al., 2018, p. 46).

Otra distinción la realiza García (2008) señala cinco competencias que los tutores deben poseer para llevar a cabo su labor de tutorización:

- *Competencia Cultural*, relacionada con el grado de dominio que el tutor posee en la materia que imparte.
- *Competencia pedagógica*, relacionada con la capacidad didáctica de transmitir los conocimientos que posee, adecuándolos al conocimiento de estudiante.
- *Competencia investigadora*, relacionada con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento.
- *Competencia tecnológica*, asociadas al manejo de las TICS.
- *Competencia interpersonal*, entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como puedan ser: un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc.

Como parte del proceso de acompañamiento que los estudiantes vivirán en sus etapas académicas, la tutoría se ejecuta con diferentes matices y formas, aun cuando su propósito sea el acompañamiento, orientación y apoyo a los estudiantes en la adquisición de competencias. Ante esta distinción Caldera et al. (2015) desarrollaron la tutoría en dos modalidades:

- *Modalidad individual*, centrada en la atención personalizada en beneficio y cobertura al estudiante.
- *Modalidad grupal*, donde el docente tutor puede interactuar con el grupo de estudiantes de modo presencial o a distancia, lo que puede motivar a los estudiantes para participar de forma activa.

Por otra parte, Expósito et al. (2020) logran identificar dos modelos diferenciados de acción tutorial, el primero es de naturaleza tradicional en donde se dedica un tiempo específico para la atención de los estudiantes, generalmente dentro de las clases programadas y en donde los estudiantes participan de forma pasiva y las familias son espectadores ocasionales. Por otro lado, está el modelo actual de tutoría, de naturaleza flexible y dinámica, la que considera la acción tutorial como un proceso constante que se da dentro o fuera del aula, las que a su vez poseen fuertes componentes de transversalidad.

La literatura recomienda que los tutores que guiarán el proceso de práctica de los futuros docentes sean producto de sistemas rigurosos de selección, de acuerdo a criterios, perfiles egreso, objetivos y a los indicadores de desempeño que persigue la propia institución formadora. Un tutor eficaz no solo debe poseer un conocimiento y experiencia en su especialidad, sino que también debe contar con un conjunto de estrategias didácticas que le permitan un desempeño más competente. Una estrategia es mucho más que un procedimiento o un método puesto en acción, más bien es un proceder que se encuentra justificado por consideraciones conceptuales, poseen una intencionalidad y una finalidad, que se encuentran puestas en contexto. Al respecto, Pérez-García (2000) señala que la reflexión se considera una estrategia o componente esencial en el proceso de aprender a enseñar durante el prácticum, y agrega que el estudiante ha de reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y lo que ocurre dentro del aula, y serán estas observaciones las que lo harán evolucionar su función profesional docente. Por su parte, Lobato et al. (2016) señalan algunas modalidades para la acción tutorial (Tabla 12) y que se resumen a continuación:

Tabla 11*Modalidad de tutoría en la formación del profesorado.*

Modalidad	Definición
Tutoría académica	Labor de seguimiento y apoyo del proceso de aprendizaje en una asignatura o materia.
Tutoría personal	Atención individualizada y especializada para resolver dificultades personales que afectan al rendimiento académico.
Tutoría de titulación o carrera	Intervención de apoyo al desarrollo personal, académico y profesional a lo largo de toda la trayectoria universitaria del estudiante.
Tutoría entre iguales	Estudiante experimentado que apoya a compañeros de titulación.
Tutoría de servicio	Atención de información y asesoramiento académico y laboral a todo el alumnado de la universidad.
Tutoría de prácticum	Asesoramiento al estudiante en periodo de prácticas en un centro profesional.
Tutoría de investigación	Asesoramiento individualizado en la elaboración de un trabajo de investigación en el grado, en el posgrado o en el doctorado.

Nota. De Lobato et al. (2016)

Ruffinelli (2018) por su parte identifica dos tipos de estrategias pedagógicas en el prácticum:

- Estrategias directivas: El rol protagónico es del tutor, quien evalúa lo apropiado o no apropiado y/o sugiere las soluciones. Asume un rol tradicional experto, evaluativo y propositivo: critica el desempeño del estudiante, opina, juzga o hace notar errores, evalúa. Bajo el concepto de “retroalimentación” evalúan, hacen sugerencias u ofrecen alternativas, muestran lo que el practicante “no ve”, ayudan a ver más allá.
- Estrategias constructivistas: Promueven el protagonismo del practicante y el formador asume un rol de guía o mediador, evitando emitir juicios y favoreciendo el autorreflexión del estudiante. La estrategia más frecuente la “pregunta”, la que contribuye a que el estudiante construya sus propias respuestas en base a sus saberes y experiencias.

Finalmente esta misma autora, Ruffinelli et al. (2020) identifica cuatro roles del tutor, los que poseen un orden de frecuencia decreciente, en donde los que adquieren mayor preponderancia son: a) directivo (evaluador/retroalimentador), b) constructivista (promotor de la reflexión), c) pilar emocional y d) gestor administrativo.

4. FUNCIONES EN LA ACCIÓN TUTORIAL

El tutor universitario en la formación del profesorado debe estar preparado de tal forma que su acción diaria debe focalizarse en el desarrollo integral de los futuros docentes y desde su propia enseñanza contribuir al ejercicio y orientación del pensamiento reflexivo y crítico (Aguilera, 2019). En este sentido, Alonso-García et al. (2018) señalan que, debido a gran variedad de experiencias vividas por los futuros docentes en los contextos de su formación profesional, es que dichos estudiantes deben poseer tantos tutores como asignaturas o módulos esté cursando. Por esta razón, las funciones tutoriales no deben limitarse o diferenciarse de la docencia, más bien debe verse como una actividad complementaria en donde esta forma parte de la labor tutorial, promoviendo su desarrollo personal, profesional y para dar respuesta a las necesidades que van emergiendo en su trayectoria académica. Las funciones tutoriales deben ser concebidas como un escenario adecuado para mejorar la gestión educativa de los contenidos, el que es denominado como contenido transversal (Expósito et al., 2020), ya que esta transversalidad debe procurar el desarrollo personal y social del aprender a ser/estar (Alonso-García et al., 2018)

Para determinar las funciones que un tutor debe llevar a cabo en el proceso tutorización es necesario, primeramente, establecer el modelo adoptado por la institución formadora para dicha labor. Es así como puede ser un acompañante, un supervisor o incluso realizar solamente funciones administrativas. Según Molina et al. (2004) las funciones más significativas emanadas de los libros blancos respecto al prácticum en cada institución son: “Seguimiento y orientación de las prácticas; Estar en contacto y coordinación con los tutores de centros e instituciones de prácticas; Concretar y adaptar el plan de prácticas; Evaluar; Mantener relación y/o reuniones con los estudiantes; Acompañar y presentar a los estudiantes el primer día de prácticas; Ofrecer sugerencias para mejorar el Prácticum; Ser responsable del grupo de estudiantes” (p. 16). Para la autora, son los propios supervisores quienes determinan las experiencias prácticas de los estudiantes y, por ende, acaba asumiendo las funciones de definición doctrinal, curricular, organizativas y personales del prácticum. Por lo anterior, es que deben existir programas de formación

del profesorado que puedan organizar, gestionar y coordinar, de manera eficaz, el accionar de los tutores, con el propósito de sacar el mayor provecho a las potencialidades que posee el prácticum en la formación docente.

Un estudio realizado por Pérez-García (2005) que buscaba determinar las funciones de los supervisores (Tutores académicos) encontró ciertas discrepancias entre las visiones de los alumnos, que no se sentían orientados a la reflexión, y las declaraciones de las intenciones de los supervisores que consideraban que, si estimulaban a la reflexión, algunas conclusiones son las siguientes: Que el alumno se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia; Que el alumno considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase; Que lea artículos y los utilice en sus clases; Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros; Que recoja información sobre la efectividad de su instrucción. Son algunas de las acciones reflexivas en su función que según los supervisores promueven poco en su actuar, aun cuando consideran que estimulan bastante la reflexión en el prácticum.

Diez-Fernández y Domínguez-Fernández (2018) en su estudio, recogieron las funciones esperadas por los estudiantes, entre las que encontramos:

- *Función pedagógica.* Orientar sobre la elaboración del portafolio reflexivo que han de entregar al final de sus prácticas; con informar sobre las fechas de entrega; dar pautas para su elaboración; solventar todas las dudas que les plantee su realización; y corregirlo.
- *Función psicológica.* Estar disponible para solucionar cuantas dudas les puedan surgir y atender a sus necesidades
- *Función específica.* Actuar de mediador con el tutor del centro escolar en el que realizarán las prácticas, con funciones que irían desde ponerse en contacto con el tutor al principio del prácticum, hacer un seguimiento de la estancia en el centro y tratar de solucionar los conflictos que pudieran producirse entre alumno y tutor de centro.

Por otra parte, (Espinoza et al., 2019) distingue tres funciones tutoriales, las que poseen un carácter continuado y sistemático y requiere de una alta preparación de los profesionales que ejercerán funciones de tutorización. Estas funciones son:

- *Función para el diagnóstico* del comportamiento individual, familiar y de los resultados iniciales que van obteniendo sus estudiantes.
- *Función para la orientación* que permita a los futuros docentes conocer las mejores alternativas o rutas que le permitirán desempeñarse eficazmente.
- *Función para el control* sobre el grupo de estudiantes y sobre los resultados. Además, debe saber valorar y buscar herramientas educativas eficaces.

Por otra parte, García (2019) divide las funciones tutoriales en diferentes dimensiones, las que tienen como finalidad el desarrollo de cualidades manifestadas a modo de capacidades, destrezas y habilidades que demandan los diversos programas de formación superior, estas dimensiones y funciones tutoriales se resumen a continuación:

Tabla 12

Funciones tutoriales

Dimensiones	Funciones
Conocimiento	Promover la construcción de conocimiento científico a través de procesos de reflexión y análisis crítico de los precedentes. Facilitar el desarrollo de procesos de investigación y contribuir a este.
Académica	Analizar dificultades de aprendizaje. Ayudar a construir un plan de estudios realista y el seguimiento de este. Ayudar en la construcción del itinerario académico en función de los intereses del alumno. Motivar y animar hacia el estudio y el esfuerzo por profundizar en el conocimiento. Estimular el sentido crítico de los conocimientos presentados en las materias. Favorecer el interés por la ciencia y la investigación. Ayudar a construir vínculos relacionales entre los diferentes conocimientos.
Personal	Conocer al alumno y el desarrollo de sus cualidades. Ayudar en la resolución de problemas a través de procesos adecuados de toma de decisiones. Favorecer la autonomía y la singularidad.

	Promover el desarrollo personal en el ámbito de las profesiones.
	Favorecer la construcción de soluciones para los imprevistos que puedan surgir.
	Desarrollar la autoestima.
	Potenciar la integración universitaria.
Profesional	Promover el desarrollo de habilidades de inserción laboral.
	Ayudar a construir soluciones a demandas de su profesión.
	Favorecer la construcción de itinerarios profesionales coherentes y adaptados a las necesidades sociales.
	Ayudar a encontrar información sobre el desarrollo profesional de su carrera y a analizarla críticamente.

Nota. De García (2019).

Por su parte, Ruffinelli et al. (2020) concluye su estudio indicando que existen cinco roles o funciones del tutor:

- Rol amplio, el de acompañar al practicante por su paso en la escuela,
- Rol evaluativo, ayudando al practicante a lograr los objetivos y calificando,
- Rol socio-afectivo, de contención de situaciones emocionales asociadas a la práctica.
- Rol pedagógico/didáctico/disciplinar vinculado a interacciones del tutor y del estudiante que facilitarían la comprensión y uso apropiado y en contexto de las capacidades profesionales relacionadas a las distintas disciplinas del currículum escolar
- Rol integrador de los anteriores, el de vinculator entre la teoría y la práctica, en estrecha relación con el desarrollo reflexivo y profesional.

Para que exista un prácticum coherente en todos sus aspectos, es necesario incorporar a los tutores profesionales o profesores guías en el trabajo tutorial emanado desde la universidad, dado que estos poseen un rol formativo y evaluativo muy alto, y a la voz de los estudiantes sometidos al período de prácticum, además de una relación intrínseca y equilibrada entre las partes directamente involucradas (Alves et al., 2018)

5. ASPECTOS RELACIONADOS AL PERFIL DEL TUTOR

Debido a la creciente importancia que adquiere para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación profesional docente, la acción tutorial debe establecerse considerando ciertos lineamientos y supuestos mínimos para su realización, desde la ejecución por parte de profesionales altamente preparados para dar respuesta eficiente a las funciones tutoriales, hasta programas de formación docente con una estructura y organización que permita su implementación institucionalizada. Según Quintanal y Miraflores (2013) la labor tutorial debe llevarse a la práctica a través de profesionales que:

- Faciliten en los estudiantes la adaptación a la enseñanza universitaria.
- Aconsejar al alumnado en relación a lo que puede hacer y cómo actuar en los distintos momentos de su proceso formativo universitario.
- Orientar el aprendizaje del aprendiz mediante el desarrollo de distintos programas específicos en recomendación de actividades según las necesidades de cada estudiante.
- Desarrollar estrategias de labor intelectual y de aprendizaje autónomo

Por otra parte, Expósito et al. (2020), su estudio que buscaba identificar los elementos principales para el mejoramiento de la acción tutorial, identificó algunos elementos que deben ser considerados a la hora de promover el desarrollo personal y académico de los estudiantes, los que se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 13

Elementos para la Acción Tutorial.

Dimensión	Descripción
Dedicación	Considerando el tiempo semanal dedicado a tareas asociadas a la tutoría profesor-alumno
Emociones	Variable que se asocia al desarrollo de la inteligencia emocional, mejorar la comprensión de las emociones y su regulación
Trabajo en equipo	Tareas de capacitación que permitan a los estudiantes adquirir habilidades asociadas al trabajo con compañeros.

Socialización	Que ayuden a desarrollar habilidades sociales y construir relaciones más sólidas
Aprendizaje y estudio	Variable asociada al trabajo de estrategias de aprendizaje, como las estrategias de elaboración, organización o regulación de los esfuerzos
Coexistencia	Acciones vinculadas a la mejora del clima de aula y resolución de conflictos.
Satisfacción	Valorar la opinión de los alumnos en relación a las acciones realizadas desde una tutoría de acción, con el fin de adecuarlos a las demandas escolares

Nota: De Expósito et al. (2020, p. 618).

Los autores destacan el desarrollo emocional como elemento a considerar como parte de la acción tutorial y de regulación afectiva de los estudiantes, destacando que esta consideración es importante en la reevaluación cognitiva de los estudiantes, haciéndolos capaces de elaborar respuestas emocionales apropiadas. Es por esto que “la educación basada en las emociones, al tiempo que se dirige a las emociones, se convierte en un elemento preventivo y paliativo de muchos problemas que se encuentran en los entornos educativos” (Expósito et al., 2020, p. 624)

Los elementos que se constituyen como esenciales en la labor tutorial deben ser desarrollados, adquiridos o potenciados a través de procesos formativos permanentes, atendiendo a los perfiles de egreso que las universidades desean promover. Entre las principales cualidades que un tutor debe poseer se encuentra: comprensión; apertura; iniciativa; coherencia; sensibilidad; respeto; honestidad; responsabilidad que conlleva conocimiento; interés; compromiso (Aguilera, 2019), elementos que, según este autor, debieran propiciar

- Desarrollar y potenciar en los alumnos una plena comunicación educativa, en ajustada correspondencia con una educación universitaria de prestigio.
- Conocer el ámbito en que desarrolla su actividad.
- Tener facilidad para ayudar a los alumnos en las actividades de distinguir y elegir.
- Conocer informaciones sobre el proceder educativo universitario, la normativa universitaria, las funciones de la estructura organizativa.
- Tener experiencia investigadora.

La formación docente que considera la acción tutorial como base para el desarrollo de habilidades prácticas y la adquisición de elementos que permitan afrontar las tareas y responsabilidades que emanan de la formación inicial, debe concretarse a través de una formación continua de los agentes que intervienen en ella, es por esto que González-Herrera et al. (2017) señalan que el diseño de talleres de formación de profesorado para la mejora de la acción tutorial en el alumnado universitario es una medida de innovación y mejora de este servicio. Por esta razón, es que la labor tutorial debe cumplir con una serie de factores o elementos que la constituyan como una actividad consciente y de calidad, en donde sus involucrados puedan desempeñar de forma efectiva su función. Algunos de esos factores o elementos que permitirán mejorar la calidad de la función tutorial fueron resumidas por Martín et al. (2020) en su estudio que evidencia ciertos elementos declarados por tutores de universidades europeas respecto a la tutoría de calidad, estos fueron:

Tabla 14

Elementos para Tutorías de Calidad.

Orientación	Factores
Orientación académica	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos específicos • Dificultades académicas • Enseñanza adaptada • Coordinación docente • Compromiso
Orientación personal	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia interpersonal • Habilidades sociales • Conocimientos específicos
Orientación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos específicos • Experiencia profesional • Vínculos con realidad profesional • Investigación-acción
Orientación transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Reconocimiento institucional • Actuación global

- Colaboración estamentos
 - Acciones formativas
 - Conocimientos específicos
 - Trayectoria vital
 - Recursos
-

Nota. Adaptado de Martín et al. (2020).

La literatura presenta estos y otros elementos que constituyen una acción tutorial de calidad, delimitando perfiles e instancias de actuación, en donde destaca principalmente la acción tutorial sobre el prácticum, el que se desarrollará a continuación.

6. EL ROL DOCENTE EN EL PRÁCTICUM

El Prácticum forma parte esencial en la formación de un docente, ya que representa una instancia para el análisis y la reflexión sobre su enseñanza y de los hechos producidos en el aula, Además, simboliza el momento de conexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Sin embargo, la labor que cumple un docente en formación en el periodo practico representa una condición ambigua de actuación, que no posee un rol potente para tomar decisiones curriculares, y tampoco un rol débil como para solo hacer acto de presencia. Para González-Sanmamed y Fuentes (2011).

El prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos (p. 49).

La literatura hace frecuentes referencias a la definición de prácticum, asociándolo a algunos términos equivalentes, para algunos es el conjunto de actividades organizadas en entornos laborales que realizan los estudiantes universitarios (Armengol et al., 2019) por su parte Latorre-Medina y Blanco-Encomienda (2011) señalan que las experiencias que se producen en el prácticum son decisivas en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los aspirantes a profesor. Por otra parte, León y López (2006) reconocen que el prácticum ha sido ampliamente estudiado, señalando que esta etapa responde a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de experimentar, en contextos reales, lo que más

tarde será su actividad profesional y representa, por ello, una ocasión ideal para favorecer su inserción en la futura cultura profesional.

Latorre-Medina y Blanco-Encomienda (2011) señala que el prácticum es una instancia central para comprender el mundo laboral y el campo profesional de los futuros docente. El prácticum permite al docente desarrollar no solo los aspectos cognitivos, conceptuales o metodológico, sino que también posibilita la inclusión de los sentimientos, creencias, valores y emociones que forman parte del docente y de cualquier ser humano, en el prácticum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace (González-Sanmamed y Fuentes, 2011). De cierta forma, el prácticum contribuye a que los futuros docentes sean capaces de construir su propia identidad como profesor, asumir sus propios estilos de enseñanza y desarrollarlos, basándose en sus reflexiones diarias. Por este motivo es que resulta esencial una regulación y profundización más sustentable sobre los procesos que se suscitan en el Prácticum, consensuando la colaboración consciente de todos los agentes que intervienen en ella.

Los estudios actuales sobre el Prácticum dejan en claro su importancia en la configuración de los futuros docentes. Si bien es cierto que el papel del prácticum es esencial en cualquier programa de formación del profesorado, aún continúa siendo una preocupación en la comunidad investigativa encargada de la formación inicial docente, la que la considera como una de las prioridades básicas en la investigación educativa (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2011). Algunos de los aspectos más destacados sobre el prácticum y que le otorgan ese carácter primordial en la formación docente son: El rol fundamental que cumple en la formación inicial del profesorado; la aportación que, por sí solo, otorga a los diferentes aspectos o dimensiones en la formación de un profesional competente; y la eficacia con que el prácticum permite desarrollar las competencias profesionales de un docente.

La educación formal, dentro de las aulas universitarias, permitirá a los futuros docentes adquirir una serie de habilidades, conceptos y competencias que deberán reflejarlas en el prácticum, y será dicha puesta en práctica la que ayudará a la construcción de un perfil ajustado a las exigencias y necesidades que emanen de su entorno escolar. Según Pérez-García (2008) estas competencias pueden ser: Tener conocimiento de los contenidos a

enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica; poseer una formación científico-cultural y tecnológica; saber analizar y cuestionar tanto las concepciones de la educación que propone las entidades educativas gubernamentales como las que surgen de la investigación; Saber diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural; poseer la capacidad para organizar la enseñanza, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo; saber utilizar e incorporar correctamente en las actividades de enseñanza- aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación; saber utilizar la evaluación, en su función pedagógica y no meramente acreditativa; saber desempeñar la función tutorial, orientado a alumnos y a padres; saber participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; poseer capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno; saber qué documentos institucionales existen; y saber diseñar una prueba para evaluar a un alumno.

Las prácticas pedagógicas no representan únicamente un espacio de reproducción de metodologías de los mentores, ni mucho menos un lugar sólo para poner en práctica la teoría, sino que, posee una importancia en el aprendizaje de la forma en que enseñamos, de las metodologías, de las técnicas y de la aplicación de conceptos. Por tanto, es necesario que las instituciones que imparten carreras de pedagogía, se comprometan en estructurar un prácticum que tenga como foco final, la formación de un docente profesional, bajo la mirada de la reflexión y de la capacidad investigativa.

Por otra parte, el prácticum posee un componente integrador en el desarrollo profesional de los docentes, no sólo al incorporar los conceptos aprendidos durante la formación, sino que también las creencias, capacidades, habilidades y disposiciones que cada profesional pone al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. El ensayo y el error es una característica propia de las instancias prácticas, las que deben ser moderadas por el tutor o mentor. Cuando las expectativas propias de los docentes en formación chocan con la realidad en los contextos escolares, se producen las primeras decepciones y se vislumbran algunas incertidumbres que representan un desafío a sortear posteriormente. Para González-Sanmamed (2015) el conocimiento teórico, que posee inicialmente, una mayor valoración por su origen de la investigación académica, es rechazado posteriormente por los futuros docentes, y es el conocimiento práctico, cuyo

estatus, originalmente inferior por su origen situacional, experiencial y asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia en la enseñanza.

La labor docente, exige una capacidad de resolución de problemas que van más allá de la formación recibida y de las competencias desarrolladas en la universidad. Por tal motivo, encontrar el balance entre la teoría y la práctica representa un eje transcendental en las vivencias de los futuros docentes, los que intentarán reducir la distancia entre lo que conocen y lo que deberían conocer, entre cómo conocen y cómo deberían conocer (González-Sanmamed y Fuentes, 2011). En esta búsqueda, los tutores de los centros escolares pueden contribuir, ya que son los máximos exponentes del conocimiento teórico-práctico, y su experiencia les permitiría facilitar y equilibrar esta balanza.

En la dinámica de la adquisición de competencias profesionales desarrolladas en la formación superior, existen competencias que se van adquiriendo dentro de las aulas de estudio, otras en cambio lo hacen en contacto con situaciones reales producidas en el prácticum. Todas ellas representan capacidades que, según Pérez-García (2008) nos permiten “Saber reconocer los problemas relevantes de una profesión; saber prever y detectar la existencia de los mismos en situaciones reales o simuladas; saber organizar su solución” (p. 346). Esta misma autora señala una distinción de competencias en la formación superior (las competencias comunes y las competencias propias), señalando que las primeras corresponden a aquellas que debe procurar desarrollar las universidades como entidad global en cualquier carrera que esta ofrezca, mientras que las segundas, son aquellas competencias desarrolladas por los propios programas de formación, y que van de acuerdo a su visión, misión y perfil profesional.

Procurar la integración de habilidades, actitudes y conocimiento en la tarea por poner en práctica una competencia, implica poseer la capacidad de seleccionar de forma eficaz y pertinente los componentes de una competencia, además, supone un proceso reflexivo que nos lleva a modificar nuestra conducta en determinadas situaciones y no estandarizarla. En el campo de la formación del profesorado, no se trata solo de que los programas hagan una declaración de intenciones sobre las competencias a desarrollar de forma general, sino que, es necesario un trabajo más minucioso y riguroso, una selección y desglose de las competencias a desarrollar en diversas actividades, instancias, indicadores y tareas. El prácticum se instala por esencia en el escenario oportuno para la búsqueda por el desarrollo y promoción de las competencias profesionales, ya que: en él

se conjugan los aspectos teóricos en contextos reales; forma parte de la aproximación que tendrán los estudiantes al contexto escolar, por lo que es sociabilizador; Ofrece un marco ideal para la reflexión, la retroalimentación y el desarrollo del carácter investigativo de cada docente; ofrece un contacto directo y real con las realidades educativas. Las competencias por su parte, poseen un carácter evolutivo o taxonómico, ya que la utilización de ciertas competencias adquiridas previamente, servirán como insumo en la adquisición de nuevas competencias que el aprendiz pondrá en uso.

Los programas de formación del profesorado deberán considerar no sólo la selección de las competencias promovidas en el prácticum, sino que también, considerar el enfoque con el cual se formarán a los futuros docentes. El prácticum en sí mismo forma parte de la reflexión y es, además, la oportunidad para llevar a cabo el ejercicio de reflexionar, ya que esta conducirá a la indagación y por tanto el desarrollo del carácter investigativo de cada docente para la mejora de la práctica. Para llevar a cabo el proceso reflexivo dentro del prácticum, es necesario movilizar capacidades de análisis y pensamiento crítico, por otra parte, el conjunto de actividades realizadas y el contacto directo con la realidad, permitirán a los futuros docentes “adquirir habilidades de carácter reflexivo” (Gallego et al., 2009, p. 136)

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado presentaremos los elementos metodológicos que configuran nuestra investigación, la que se encuentra dividida en tres capítulos (Tabla 1).

En el primer capítulo realizamos una descripción del diseño de investigación utilizada en el estudio. Mediante un discurso superficial sobre las nociones de paradigma y enfoque metodológico, nos adentramos a profundizar en el diseño metodológico escogido en este estudio y caracterizar los sujetos participantes.

En el segundo capítulo serán recogidos los aspectos más importantes de los instrumentos de recogida de datos, dividiendo el capítulo en dos apartados. El primer apartado describirá el instrumento para la fase empírica cuantitativa y posteriormente el instrumento de recogida de datos para la fase empírica cualitativa. Para ambos instrumentos se explicará el proceso de construcción y validación.

El tercer capítulo abordará el proceso de análisis de datos llevados a cabo en la investigación, para cada una de las fases de la investigación. Finalizaremos señalando los aspectos que brindar rigor científico al estudio.

Tabla 15

Organización de capítulos

Bloque	Capítulos
Metodología	Capítulo 7: Metodología de la investigación Capítulo 8: Técnicas e instrumentos de recogida de datos. Capítulo 9: Análisis de datos y rigor de la investigación

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Introducción**
- 2. Metodología de investigación**
 - 2.2. Metodología mixta**
 - 2.3. Diseños mixtos**
- 3. Diseño de la investigación**
 - 3.1. Diseño mixto específico del estudio**
 - 3.2. Fases investigativas**
- 4. Sujetos participantes**
 - 4.1. Caracterización de los participantes**

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se hace una descripción de los componentes y el procedimiento metodológico que se ha llevado a cabo en esta investigación. Empleando un diseño metodológico mixto se utilizan técnicas e instrumentos para la recopilación de información de tipo cuantitativa y cualitativa, entendiendo que la integración y discusión conjunta de estas modalidades permitirán tener una comprensión más profunda del objeto de estudio, la que está determinada a conocer la labor tutorial en el prácticum y su orientación hacia una práctica reflexiva dentro de la formación inicial docente, concretando finalmente las bases para sentar un modelo que apunte a dicho objetivo. Dentro de este capítulo se detalla el diseño utilizado y las fases metodológicas que guían la investigación.

2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN

El proceso metodológico que configura el presente estudio, debe situarse dentro de un paradigma de investigación, el que permitirá darle sentido al proceso investigativo y dotarlo de coherencia interna.

Popkewitz (1989) señala que en la ciencia de la educación han aparecido tres paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación, indicando que dichos paradigmas se encuentran sometidos en procesos de cambios y debates continuos, ya que forman parte de un contexto dinámico. Al respecto, Bisquerra (2014) según lo señalado por Latorre et al. (1996, p. 44) se refiere a tres paradigmas de la investigación, estas son:

- *Paradigma positivista*, cuya finalidad es explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías.
- *Paradigma interpretativo*, cuyo propósito es comprender e interpretar la realidad educativa, lo significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones
- *Paradigma crítico*, cuyo objetivo es analizar la realidad, emancipar, concienciar e identificar el potencial para el cambio.

Teniendo como referencia lo que implica investigar bajo el alero de un paradigma, de acuerdo a sus objetivos esta investigación se inserta dentro de dos paradigmas: El paradigma

positivista y el interpretativo, puesto que utiliza aspectos metodológicos, criterios de calidad, técnicas de recogida de información y de análisis de ambos paradigmas dependiendo de su etapa.

Respecto al paradigma positivista presente en este estudio, existen ciertas características que orientan el proceso investigativo, algunas de ellas las declara Bisquerra (2014, p. 71):

- Se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos que son objeto de estudio, en nuestro caso la percepción de los estudiantes respecto de la labor tutorial.
- El objetivo de la investigación, común a las ciencias naturales y sociales, es describir la percepción del estudiantado es el que nos entregan los cuestionarios y explicar la relación causa y efecto.

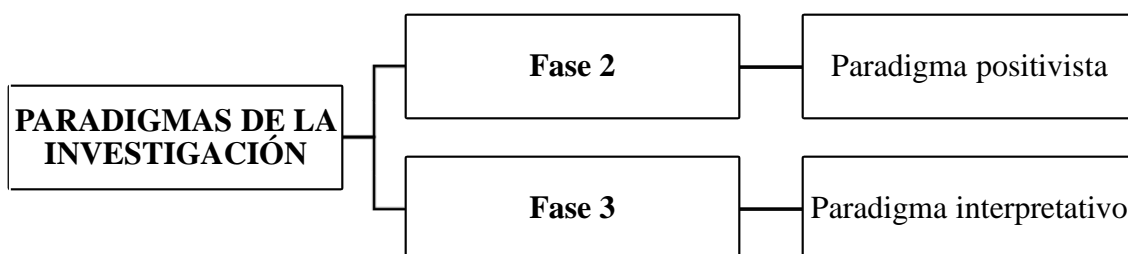
Por otra parte, las características principales que configuran el paradigma interpretativo que forma parte del estudio, según lo declarado por Guba & Lincoln (1989) son:

- El objeto de la investigación es la acción humana y las causas de esas acciones, las que son evidenciadas mediante las entrevistas a los participantes
- La función final consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas a la luz de un marco de referencia. Para esta investigación el marco de referencia está constituido por los estudios respecto al desarrollo de la formación inicial docente, la reflexión y la labor tutorial en el prácticum.

La figura 1 esquematiza los paradigmas asociados a esta investigación, el que se detallará posteriormente.

Figura 8

Paradigmas de cada Fase Investigativa.



Nota. Elaboración propia.

2.1. Metodología Mixta

El presente estudio denominado “*Bases para el desarrollo de un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación*” utiliza una metodología mixta de investigación. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que:

La metodología mixta representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, utilizando técnicas de recogida y análisis cualitativos como cuantitativos, así como también su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias de la información recabada, logrando un mayor entendimiento del fenómeno en estudio (p. 612).

La construcción metodológica de la investigación y la naturaleza del objeto de estudio que es, compleja, dinámica, enriquecedora y multidisciplinar, nos empujó a optar por un doble enfoque metodológico, ya que esta estrategia nos permitiría responder de mejor forma a las preguntas de investigación. Al utilizar elementos del enfoque cualitativo y del cuantitativo (Cook y Reichardt, 2005), se abre un abanico de posibilidades instrumentales para darle sentido al estudio. Cabe señalar que la utilización y complementación de distintos enfoques metodológicos (cualitativo y cuantitativo) no sólo constituye la utilización de distintas técnicas de recogida y de análisis de información, sino que también, una visión filosófica respecto del objeto de estudio, la que complementada con la visión del investigador encuentra un lugar en el contexto estudiado.

La esencia de cualquier método de investigación consiste en dar respuesta a las preguntas de investigación a través de vías que le aporten la mejor oportunidad para extraer una respuesta. Johnson y Turner (2003) señalan que cuando utilizamos el método mixto de

investigación, estamos asumiendo las características más relevantes de los enfoques cualitativos y cuantitativos, asimismo, Johnson y Onwuegbuzie (2004) concluyen señalando que “adquirir una posición no purista, compatibilista o mixta permite a los investigadores mezclar y combinar los componentes del diseño que ofrecen la mejor oportunidad de responder a sus preguntas de investigación específicas” (p. 15). La tabla 2 señala algunas ventajas de la utilización de enfoques cualitativos y cuantitativos (Johnson & Turner, 2003; Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018).

Tabla 16

Ventaja de los Enfoques de Investigación.

Cuantitativos	Cualitativos
Búsqueda de la mayor objetividad posible en el proceso investigativo, los datos son recogidos sin influir en la percepción de los estudiantes.	El proceso es más flexible y se desplaza entre la experiencia, la acción y los resultados de los docentes que ejercen como tutores y coordinadores.
Construcción de situaciones que eliminan la influencia de confusiones de muchas variables, las que no son manipuladas por el investigador para su conveniencia.	Los datos están basados en categorías de significado, tanto para la construcción de las entrevistas como para su posterior análisis.
Recolección de datos encontrados en muestras (Estudiantes) permite generalizar resultados a un universo mayor (población).	Es útil para estudiar en profundidad un número de casos limitados.
La recolección de datos es relativamente rápida, gracias al método de encuesta que fue considerado en este estudio.	Se van generando hipótesis durante el proceso y se refinan con la obtención de datos. No se intenta probar hipótesis planteadas a priori, en nuestro caso a preguntas de investigación.
Aporta precisión, cantidad y datos numéricos.	Provee información de casos individuales, los que son obtenidos en las entrevistas.
La rigurosidad científica de un proceso permite altos estándares de validez y confiabilidad, los que son abordados desde la construcción del instrumento.	Posee un componente interpretativo, ideal para encontrar sentido a los fenómenos en función del significado que los tutores le otorgan.
Las conclusiones permiten la generación de conocimiento.	Los datos son recogidos de modo natural., en donde pueden surgir otros códigos de significado.
El análisis de datos requiere de menos tiempo, la que en nuestro estudio está	El análisis permite generar descripciones detalladas del fenómeno estudiado. En

simplificada gracias a la utilización del software SPSS.

Es útil para estudiar un gran número de personas, las que está determinada por la autorización docente y la voluntad de los estudiantes a participar de forma voluntaria.

Permite conocer la realidad externa o fenómeno estudiado tal y como es, o al menos, aproximarse lo mejor posible. En nuestro caso, la valoración estudiantil sobre el rol del tutor.

esta investigación el fenómeno será las estrategias reflexivas y la valoración de los tutores al prácticum, la reflexión y la labor tutorial.

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a las ventajas señaladas anteriormente, el investigador debe ser capaz de entrelazar los dos métodos anteriores, sin embargo, la utilización de una metodología mixta no significa sumar técnicas, estrategias y procedimientos de ambos enfoques, sino que implica una interacción y potenciación. La elección de una ruta mixta de investigación como proceso metodológico se refuerza a través de las fortalezas que representa para el investigador.

2.2. Diseños Mixtos

Como ya antecediámos, la metodología mixta combina métodos cualitativos y cuantitativos, lo que supone una triangulación para alcanzar los resultados esperados. Al respecto, Tashakkori y Teddlie (1998) proponen niveles taxonómicos para entender los diseños de investigación con metodología mixta.

- a) **Diseños de estatus equivalentes:** En este tipo de diseños podemos encontrar los procedimientos secuencial y paralelo. En el procedimiento secuencial, primeramente, se recogen y analizan datos cuantitativos o cualitativos y posteriormente se recogen y analizan datos del otro. En el procedimiento paralelo se recogen y analizan datos cualitativos y cuantitativos de forma simultánea.
- b) **Diseños dominantes-menos-dominantes:** En este tipo de diseños el procedimiento secuencial y paralelo poseen las mismas de base, sin embargo, se le otorga mayor importancia a un enfoque (Cuantitativo/cualitativo) por sobre el otro.

- c) **Diseños con multiniveles:** En este diseño el investigador hace uso de diferentes métodos en circunstancias disímiles. Podría analizar datos cuantitativos en unos individuos y analizarlos cualitativamente cuando los mismos individuos forman parte de un colectivo.

Por otra parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que los diseños de metodologías mixtas requieren de ciertos elementos para decantarse por una de ellas, estos se resumen a continuación:

Tabla 17

Elementos para Decidir sobre Diseños.

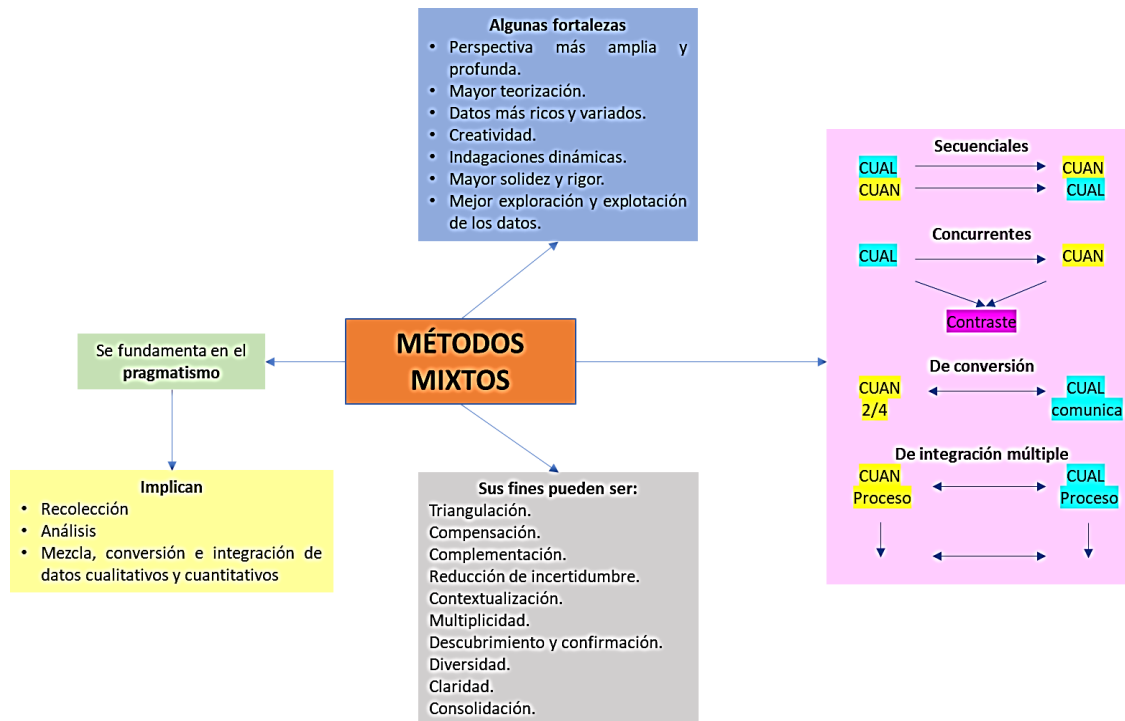
Tiempos	Prioridad o peso	Mezcla más común	Teorización
Concurrente (no hay secuencia)	Igual	Integrar ambos métodos	Explícita
Secuencial: Primero el método cualitativo	Cualitativo (CUAL)	Conectar un método con el otro	Implícita
Secuencial: Primero el método cuantitativo	Cuantitativo (CUAN)	Anidar o incrustar un método dentro del otro	Implícita

Nota. De Hernández- Sampieri y Mendoza (2018).

En síntesis, con esta descripción y caracterización sobre la metodología mixta utilizada en esta investigación, nos acercamos a entender los diferentes aspectos que configuran el proceso investigativo que se persigue, el que se resume en la siguiente figura:

Figura 9

Características de la metodología mixta



Nota: Adaptado de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018)

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta, primeramente, el diseño mixto específico que utiliza la investigación, caracterizándolo y definiéndolo en función de los paradigmas y a los objetivos planteados, posteriormente, se exponen las fases investigativas, las que son relacionadas con un enfoque cuantitativo o cualitativo, según corresponda.

3.1. Diseño Mixto Específico del Estudio

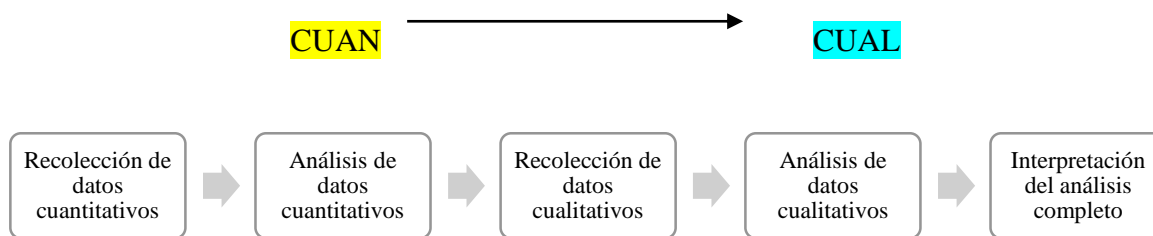
El diseño de la presente investigación es de tipo explicativo secuencial (DEXPLIS), este diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. El método mixto y la mezcla, señalada por Johnson & Onwuegbuzie (2004) ocurre cuando “los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 634). Por tal motivo, la recolección de datos cuantitativos, a través de los instrumentos utilizados en esta investigación, nos dará luces parciales de cómo

entender el fenómeno estudiado, pero al mismo tiempo, dichas conclusiones, nos permitirán perfilar los aspectos relevantes a recabar en la segunda etapa cualitativa.

El objetivo metodológico de la segunda fase (cualitativa) del presente estudio, es que dichos resultados permitan potenciar el análisis y la interpretación de los descubrimientos de la primera fase (cuantitativa) y al mismo tiempo profundizar y comprender los componentes que configuran la realidad estudiada, con el fin de construir las bases para un modelo que permita dar respuesta al objetivo general de la investigación. El formato de este diseño se presenta en la siguiente figura:

Figura 10

Esquema del Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).



Nota. De Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

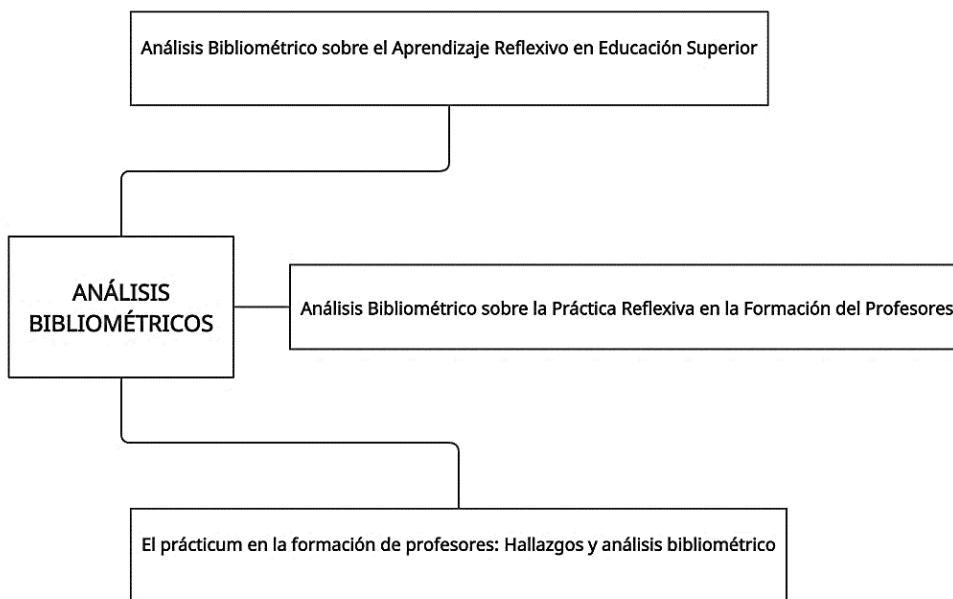
3.2. Fases Investigativas

Tomando como referencia lo propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la presente investigación se ejecutará en fases metodológicas. Primeramente, desarrollamos la *fase 1 "Conceptual"*, esta fase constituye una revisión del estado del arte para la elaboración de las bases teóricas que sustentarán la construcción de los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativo y, además, permitirá tener una comprensión más rigurosa sobre el fenómeno sujeto de estudio. Las grandes temáticas abordadas en esta primera fase son: Formación Inicial Docente; Formación Inicial Docente en el contexto chileno; Formación Inicial Docente en el contexto español; La reflexión en la Formación Inicial Docente; La Acción tutorial en el Prácticum. El tratamiento de las temáticas anteriormente señaladas son fruto de los análisis bibliométricos que se llevaron a cabo sobre el estado del arte (Figura 4). Se ha utilizado el mapeo científico mediante métodos bibliométricos para

analizar la producción científica existente, considerando este es el método más pertinente para lograr un corpus de conocimiento inicial. El objetivo del mapeo científico es crear una representación de la estructura del área de investigación mediante la división de elementos (documentos, autores, revistas, palabras) en diferentes grupos. Según Zupic y Čater (2015) “los métodos bibliométricos permiten a los investigadores basar sus hallazgos en datos bibliográficos agregados producidos por otros científicos que trabajan en el campo y que expresan sus opiniones a través de citas, colaboración y escritura” (p.2), con estos datos se buscará hacer una representación de la realidad investigada.

Figura 11

Análisis bibliométricos realizados.



Nota. Elaboración propia.

La fase 2 “Empírica cuantitativa” se sustenta bajo un paradigma positivista, la que busca explicar los fenómenos que son objeto de estudio. En esta fase metodológica, este paradigma se encuentra en concordancia con el instrumento de recolección de información y cuyo análisis será bajo un enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014; McMillan & Schumacher, 2012). La relación entre sujeto-objeto es neutral, es decir, el investigador adopta una actitud independiente y libre de valores que puedan afectar la recolección de datos (Bisquerra et al.,

2014). El objetivo de esta fase es obtener un acercamiento al objeto de estudio, pesquisando la valoración de los estudiantes sobre la labor tutorial respecto a las orientaciones reflexivas que reciben durante su prácticum.

La fase 3 “*Empírica Cualitativa*” se encuentra dentro del paradigma interpretativo, por lo que se busca comprender e interpretar la realidad educativa. La intención en esta etapa es entender la realidad surgida en la etapa anterior y completarla con una recopilación y análisis de datos recogidos con técnicas cualitativas (Cohen y Manion, 2002) utilizando los significados de las personas le asignan (Bisquerra et al., 2014). Los instrumentos y análisis de esta fase guardan relación con el paradigma interpretativo y su objetivo consiste en tener un visión más clara y específica del tema de estudio, conociendo las dimensiones del trabajo tutorial declaradas por los involucrados (docentes, coordinadores, tutores, etc.) y sus acciones para favorecer o no la reflexividad en sus estudiantes. Para Flick (2004) las reflexiones del investigador que surjan del análisis cualitativo, sus notas de campo, sus impresiones, irritación, sentimientos, etc. forman parte de la interpretación válida.

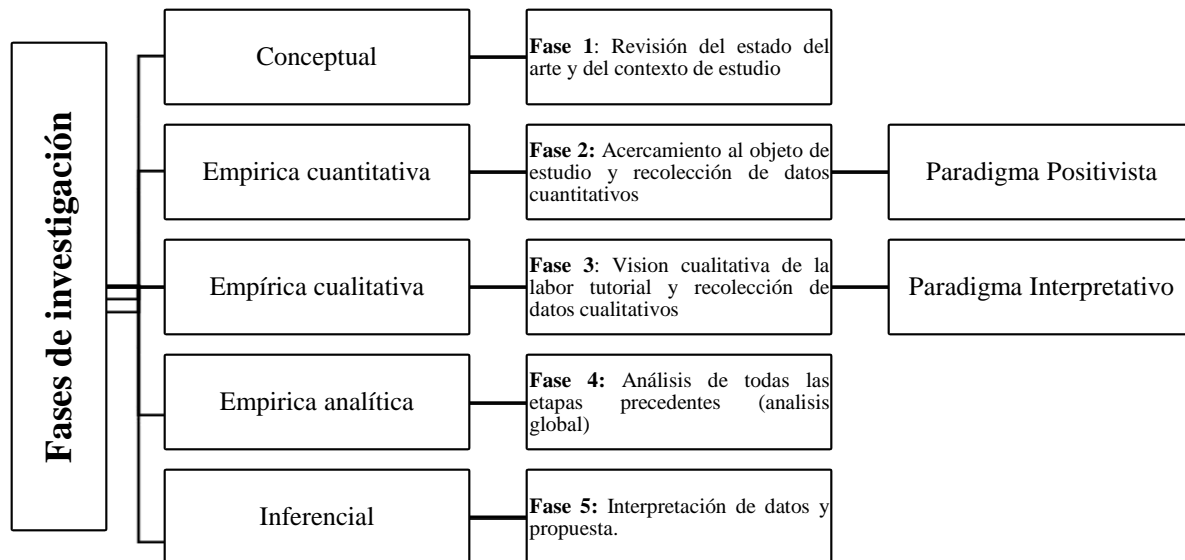
La fase 4 “*Análisis de resultados*” considera una complementación de los obtenidos a través de todas las fases precedentes, para establecer aquellas similitudes o discrepancias entre lo que se necesita, lo que se declara y lo que se ejecuta. En el proceso de análisis cuantitativo se ha tomado como referencia el “proceso para efectuar análisis estadístico” propuesto por (Hernández et al, 2014). Para el proceso de análisis de datos cualitativos, la presente investigación opta por utilizar el método de *Análisis del Discurso* mediante un *Análisis Conversacional o de Contenido* (Denzin y Lincoln, 2015), ya que esta técnica nos permitía conocer en profundidad el fenómeno estudiado.

Finalmente, la fase 5 “*Inferencial*” tiene por objetivo interpretar los datos en función de dar respuesta a las preguntas de investigación y de evidenciar el logro de los objetivos propuestos. Con este análisis se pretenden sentar bases para un modelo de tutorización orientado a la práctica reflexiva, tomando en cuenta la evidencia científica sobre la temática obtenida en la primera fase, sobre la realidad educativa evidenciada cuantitativamente en la segunda fase y aquellas dimensiones profesionales que tienen los docentes tutores y que han sido descritas cualitativamente en la tercera fase.

La siguiente figura esquematiza de forma general las fases a desarrollar en la presente investigación:

Figura 12

Fases de la investigación.



Nota. Elaboración propia.

4. SUJETOS PARTICIPANTES

La selección de la muestra, para los fines de la presente investigación considera, en primera instancia, cumplir con las dos condiciones que Bisquerra (2014) denomina como esenciales o básicas, como lo es la representatividad y el tamaño. El primero de ellos se refiere al grado en que la muestra de una investigación es el reflejo de su población, mientras que el segundo se refiere al número de individuos participantes que permite garantizar la representatividad (Bisquerra, 2014).

La elección del tipo de muestreo dependerá del tipo de investigación que se esté llevando a cabo y de los propósitos investigativos que se persigan. Algunos autores como McMillan & Schumacher (2012) y Bisquerra (2014) identifican, bajo una perspectiva cuantitativa, dos

grandes muestreos, los que son denominados como Muestreo Probabilístico y muestreo No Probabilístico.

Según McMillan y Schumacher (2012) el muestreo probabilístico se realiza para determinar estimaciones válidas para una población, a partir de las observaciones y conclusiones de un grupo pequeño (Muestra). Para esta investigación usaremos las referencias entregadas por Bisquerra (2014) sobre los tipos de muestreo.

Tabla 18

Tipos de Muestreo probabilístico

Tipos de muestreo

Muestreo aleatorio simple: Modalidad que pretende seleccionar a una muestra mediante un sorteo del total de la población, la que se puede ejecutar de forma mecánica mediante números aleatorios, con el uso de programas informáticos o algún procedimiento que contribuya a tal efecto.

Muestreo aleatorio sistemático: Es una modalidad similar al muestreo aleatorio simple, sin embargo, conviene su utilización para poblaciones grandes ya que permite escoger a los individuos de la población en un intervalo de selección sistemática.

Muestreo aleatorio estratificado: Este método aumenta la precisión de la muestra seleccionada mediante estratos que se presentan en la población. El número de individuos de cada estrato puede decidirse por afiliación simple en que las partes son iguales o por proporcionalidad, en donde se considera el número de individuos o muestras de cada estrato.

Muestreo por conglomerados: También denominado Cluster sampling, es un método usado cuando la población se presenta por unidades de análisis o agrupaciones naturales, como las clases de un colegio o universidad. Una vez definidos los conglomerados se accede a los individuos mediante las técnicas de muestreos anteriormente presentados.

Muestreo Polietápico: Se presenta como un método integrador en las investigaciones que utilizan más de una técnica de muestreo secuenciados en etapas investigativas.

Nota. Elaboración a partir de Bisquerra (2014)

Por otra parte, existen los muestreos no probabilísticos, lo que según Bisquerra (2014) suponen un proceso informal de selección de la muestra, en función de lo que determine el investigador. identifican igualmente tres tipos de muestreo, lo que son detallados a continuación:

Tabla 19

Tipos de Muestreo no probabilístico

Tipos de muestreo

Muestreo por conveniencia o casual: Es un tipo de muestreo que opera bajo la noción de accesibilidad y adecuación, es decir, la muestra de individuos se debe a que se tiene facilidad de acceso a ellos. Un aspecto a destacar es que debido a que una de sus limitaciones sea la cautela a la hora de generalizar, a medida que la investigación acumula más y más muestras por conveniencia, la credibilidad global de los resultados aumenta.

Muestreo intencionado u opinático: Este método se utiliza para seleccionar a individuos particulares de acuerdo a ciertas características determinadas por el investigador. Los individuos seleccionados son expertos en algún tema, informantes relevantes sobre un elemento de interés o podrían aportar datos más adecuados para responder a los propósitos de investigación.

Muestreo por cuotas: Este método se utiliza cuando el investigador no utiliza un muestreo probabilístico, pero quiere obtener una muestra representativa de la población. Se determinan “cuotas” y se escoge a la muestra de una población de acuerdo a esas características

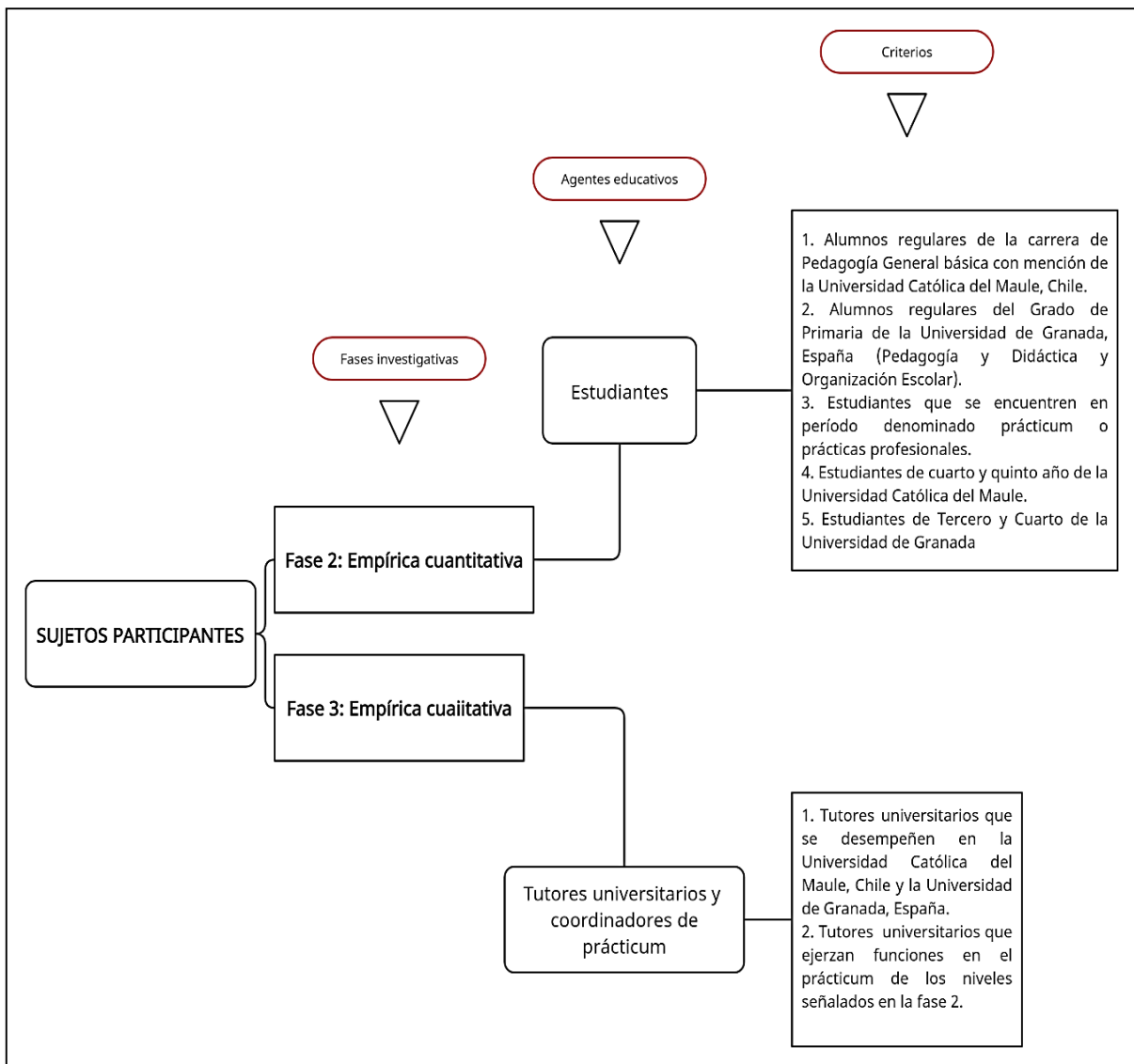
Muestreo de bola de nieve: Este método consiste en seleccionar a ciertos individuos que aportan información que conducen a otros individuos y estos a otros, de tal forma que la muestra inicial va aumentando a medida que se obtiene más información

Nota. Adaptado de Bisquerra (2014)

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la presente investigación utiliza un muestreo de tipo no probabilístico para la selección de la muestra. En la fase investigativa n°2 (Empírica cuantitativa) y en la fase investigativa n°3 (Empírica cualitativa) se utiliza un muestreo de tipo intencionado u opinático (McMillan y Schumacher, 2012; Bisquerra, 2014) de acuerdo a ciertas características predeterminadas y de especial relevancia para el investigador.

Figura 13

Sujetos Participantes y Criterios.



Nota. Elaboración propia.

4.1. Caracterización de los Participantes

Los sujetos que forman parte de esta investigación está constituido por estudiantes y profesionales de la educación de Chile y España. Los profesionales se dividen en coordinadores de prácticum; Tutores académicos; tutores profesionales. Es importante distinguir que los tutores académicos son docentes universitarios que guían los procesos formativos de los estudiantes en el prácticum a través de supervisiones o la organización de los seminarios de prácticum, mientras que los tutores profesionales son los docentes que reciben a los estudiantes en los centros escolares y acompañan su proceso diario en el prácticum

4.1.1. Estudiantes

En la fase de la investigación “*Empírica Cuantitativa*” se aplica el cuestionario construido a los estudiantes que cursen la Carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule y a los estudiantes del Grado de Primaria de la Universidad de Granada, que son caracterizados a continuación:

Tabla 20

Caracterización estudiantes participantes.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Institución académica	Universidad Católica del Maule, Chile	297	79 %
	Universidad de Granada, España.	79	21 %
Género	Masculino	95	25,3 %
	Femenino	279	74,2 %
	No Binario	2	0,5 %
Curso	Tercero	125	33,2 %
	Cuarto	217	57,7 %
	Quinto	34	9 %

Nota. Elaboración propia.

4.1.2. Coordinadores de prácticum

Para obtener la visión sobre cómo se viven los procesos del prácticum desde una mirada organizativa, se llevaron a cabo entrevistas a los coordinadores los que son caracterizados a continuación:

Tabla 21

Caracterización de coordinadores participantes.

Código	Institución	Especialidad	Trayectoria en formación del profesorado
Coord. 1	Universidad Católica del Maule	Historia, geografía y Ciencias Sociales Magíster en Educación.	Tutor y supervisor de prácticas. Profesor titular universitario. Coordinador de prácticas.
Coord. 2	Universidad Granada	Titulación de Pedagogía licenciada en Filosofía y Letras. Doctora en Ciencias de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de Vicedecanato de prácticum. • Tutora académica. • Profesora titular de Universidad.

Nota. Elaboración propia.

4.1.3. Tutores académicos

El trabajo de acompañamiento y supervisión es llevado a cabo por los tutores académicos, docentes pertenecientes a la universidad que guían la etapa de prácticum de los futuros docentes. Las características más relevantes de los tutores académicos participantes son detalladas a continuación:

Tabla 22

Caracterización de tutores académicos participantes.

Código	Institución	Especialidad	Trayectoria en formación del profesorado
Acad. 1	Universidad Católica del Maule	Biología y en Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora titular de Universidad. • Coordinadora de Mención de Ciencias Naturales.

				<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora de prácticum. • Directora de escuela de pedagogía. • Revisora para la Comisión Nacional de Acreditación, Chile.
Acad. 2	Universidad Católica del Maule	del	Lenguaje y Comunicación con especialidad en Lectura y Escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora titular de Universidad. • Tutora de prácticum. • Coordinadora de prácticum. • Miembro del área de investigación de la Universidad.
Acad. 3	Universidad Granada	de	Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Historia de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor ayudante de Universidad. • Tutor de prácticum • Profesor titular de Universidad.
Acad. 4	Universidad Granada	de	Audición y Lenguaje Licenciada en Psicopedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor ayudante de Universidad. • Tutora de Universidad. • Relatora de cursos de formación del profesorado. • Profesora titular de Universidad

Nota. Elaboración propia.

4.1.4. Tutores profesionales

Para obtener una visión complementaria, siendo esta de importancia, pero no abarcada en profundidad en esta investigación, se ha recolectado la opinión de los tutores profesionales de colegios, los cuales se caracterizan a continuación:

Tabla 23

Caracterización de tutores profesionales participantes.

Código	Institución	Especialidad	Trayectoria en el acompañamiento del profesorado
--------	-------------	--------------	--------------------------------------------------

Prof. 1	Escuela Italia	Profesor de Educación General Básica con Mención en Ciencias Naturales.	Profesor tutor profesional de futuros docentes.
Prof. 2	Colegio Cristo de la Yedra. Jesús & María	Profesora especialista en educación infantil, educación musical y lengua extranjera.	Profesora tutora de futuros docentes de educación infantil. Profesora tutora de futuros docentes de educación primaria en el área de lengua extranjera.

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 8

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

1. Introducción
2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos
3. Instrumentos fase empírica cuantitativa: Cuestionario
 - 3.1. Construcción del cuestionario
 - 3.2. Validez del cuestionario
 - 3.3. Fiabilidad del cuestionario
 - 3.4. Aplicación del cuestionario
4. Instrumento fase empírica cualitativa: Entrevistas em profundidad
 - 4.1. La entrevista
 - 4.2. Tipos de entrevista
 - 4.3. Entrevista semi estructurada como técnica de investigación
 - 4.4. Validación de la entrevista

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se describirán las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación, es decir, conoceremos los enfocados a la fase cuantitativa y cualitativa. Primeramente, abordaremos la construcción, validación y cálculo de fiabilidad del instrumento para el estudio cuantitativo (cuestionario). Posteriormente, conoceremos la construcción y validación del instrumento para la recogida de datos del estudio cualitativo.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La definición de los elementos que configuran una investigación, como la problematización, objetivos, diseño metodológico y sujetos participantes, abren paso a una de las tareas más importantes en el proceso metodológico como lo es, la planificación de la recogida de datos y determinación de las técnicas que permitirán su recopilación. Al respecto, Jiménez (2020) señala que:

Las técnicas de recogida de datos se refieren a la variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para utilizar datos que se emplearán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción (p. 128).

Dependiendo del grado de implicación donde se sitúe el investigador en el estudio, la relación entre investigador y los sujetos investigados o la forma en que se pretende obtener la información se reconocen distintas técnicas de atención de la información, las que según Del Rincón (1995) se clasifican en: Instrumentos, estrategias y medio audiovisuales.

- Los instrumentos son “medios” reales que son elaborados por el investigador para registrar la información. Estos permiten conformar una determinada realidad independiente de quién aplique el instrumento, los que generalmente obtienen datos de tipo digital y representan fielmente el rasgo que se pretende medir, una vez que se cumplan ciertas características, como lo son: La validez; La homogeneidad; La Fiabilidad. Algunos tipos de instrumentos son los test, las pruebas objetivas, escalas, cuestionarios u observación sistemática.
- Las estrategias se refieren a “procesos” de interacción entre el investigador y el investigados con el fin de recabar información. Las estrategias requieren una

interacción social entre los participantes, precisan de un contacto cercano y directo y un ambiente cercano y cálido. En las estrategias el investigador se transforma en la técnica más importante, adentrándose en el contexto, recabando para obtener más información relevante, analizándola e interpretándola. Algunos tipos de estrategias son la observación participante, las entrevistas, el análisis documental, las autobiografías o las historias de vida.

- Los medios audiovisuales son “recursos” que los investigadores utilizan para registrar la información. Al igual que los instrumentos son elementos tangibles, sin embargo, sólo se focalizan en aquellos que el investigador pretende registrar, generan una relación neutral entre el investigador e investigado, el contacto no es directo sino artificial. Algunos medios audiovisuales son los videos, films, fotografías, magnetofón o las diapositivas.

Son diversas las técnicas de recogida de la información que han sido propuestas por autores, los que son divididos en técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas, según el enfoque donde se desarrollen. Jiménez (2020) señala que en las técnicas cuantitativas podemos encontrar las técnicas de encuesta (cuestionarios y escalas de actitudes) y las técnicas observacionales (lista de control y escalas de estimaciones), mientras que en las técnicas cualitativas se encuentran las técnicas de encuesta (la entrevista), técnicas observacionales cualitativas (observación participante) y las técnicas narrativas (Historias de vida y relatos de vida).

Por su parte, McMillan y Schumacher (2012) identifica las siguientes técnicas de recogida de información.

Tabla 24

Técnicas de recogida de información.

Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas
<p>Observación estructurada: El investigador observa directamente, auditiva y visualmente algún fenómeno de su interés, posteriormente registra de forma sistemáticamente los datos de acuerdo a categorías específicas predeterminadas.</p>	<p>Observaciones participantes: Es una técnica interactiva de “participación” del entrevistado, de forma natural y durante un período de tiempo y registrar extensas notas de campo que describen lo que ocurre.</p>

Entrevistas estandarizadas: Conjunto de preguntas predeterminadas y planteadas de forma oral y personal. Generalmente las preguntas pueden dar una respuesta única o semiestructuradas.

Test de lápiz y papel: Tipo de técnica en donde se presentan al entrevistado una serie de preguntas que están puntuadas objetivamente, cuyos resultados se constituyen como los datos de la investigación.

Cuestionarios: Modalidad en donde el sujeto debe responder a una serie de cuestiones que permiten conocer su reacción, opinión o actitud sobre algo. El investigador prepara una batería de preguntas y entrega escalas de valoración.

Evaluaciones alternativas: Son medidas de rendimiento que requieren la demostración de un nivel de eficiencia al solicitar del entrevistado producir o crear algo.

Observaciones de campo: Son descripciones detalladas de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios.

Entrevistas en profundidad: Es una conversación que persigue un objetivo, en donde el investigador plantea una serie de preguntas específicas y anima al entrevistado a detallar aún más el tema de interés.

Documentos y artefactos: Son registros de sucesos pasados que han sido escritos o impresos (cartas, diarios, anécdotas, documentos). Mientras que los artefactos son objetos materiales que revelan procesos, significados y valores sociales.

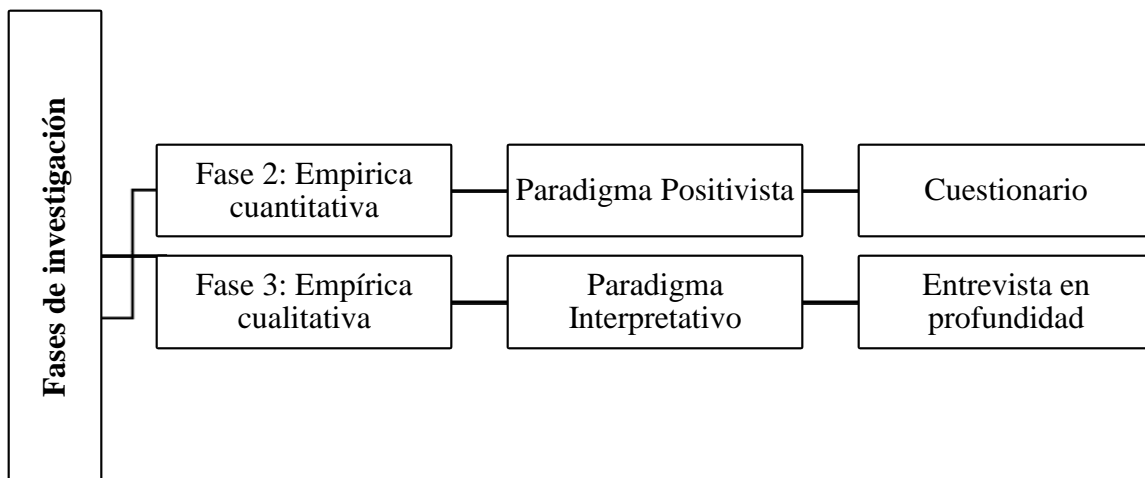
Técnicas suplementarias: Son aproximaciones seleccionadas para ayudar a interpretar, elaborar y corroborar los datos obtenidos previamente con otras técnicas.

Nota. Elaboración propia.

Para los propósitos de esta investigación y atendiendo al diseño metodológico elegido para alcanzar los objetivos propuestos se han seleccionado dos tipos de técnicas de recogida de información. Bajo en enfoque cuantitativo de este diseño mixto se construirá y utilizará un cuestionario, mientras que para el apartado con enfoque cualitativo se utilizará la entrevista en profundidad.

Figura 14

Instrumentos según fases investigativas.



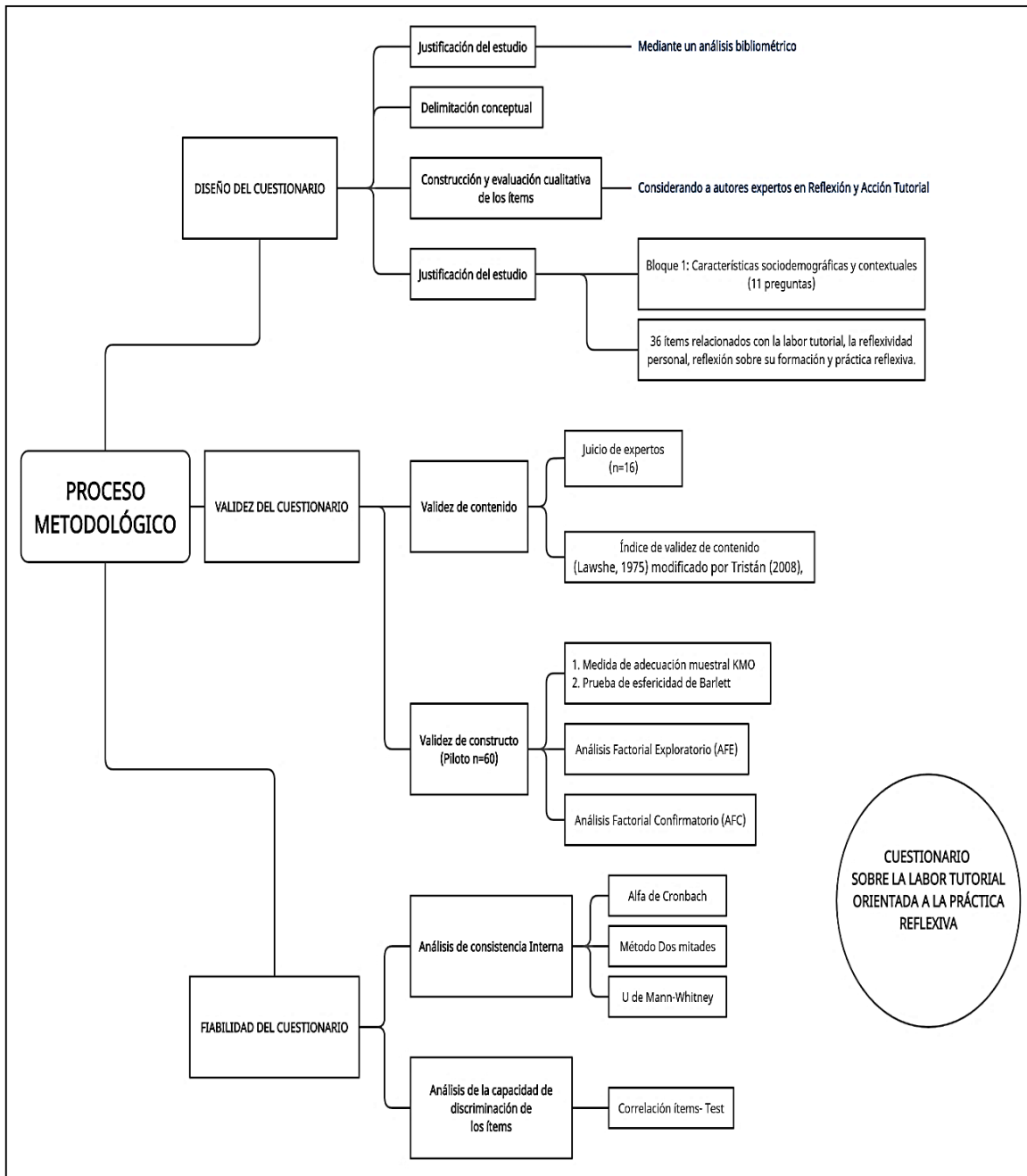
Nota. Elaboración propia.

3. INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUANTITATIVA: CUESTIONARIO

La creación de un instrumento debe ceñirse a un proceso riguroso que elabora, validez y fiabilidad del mismo. Siguiendo el proceso metodológico recomendado por Carretero-Dios y Pérez (2005) se estructura un cuestionario que permite conocer la percepción de los estudiantes sobre la labor del tutor universitario y el grado de acercamiento que sus acciones tienen a la práctica reflexiva (Figura 8).

Figura 15

Proceso de construcción y validación de cuestionario.



Nota. Elaboración propia.

La puesta en marcha de una investigación que busca recopilar datos de una población numerosa y variada implica una recogida de información que esté en concordancia con las variables del estudio (McMillan y Schumacher, 2012). Este proceso conlleva el levantamiento de un objetivo de investigación y la identificación de dimensiones como parte fundamental para la construcción de un instrumento, las que deben ser medibles, tangibles,

operativas o registrables, es decir, las dimensiones deben dar paso a conceptualizaciones operativas y estos a aseveraciones o preguntas (Ruiz, 2014).

4.2. Construcción del Instrumento

Para la elaboración del cuestionario, primeramente, se ha determinado el objetivo que permitirá identificar a quiénes y el qué se pretende medir.

Objetivo Específico de la investigación

Conocer las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule, Chile y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas promovidas en el prácticum.

Posteriormente, se han definido cuatro (4) dimensiones, su conceptualización operativa y 12 ítems que permitirán recoger de manera efectiva la información relevante para los propósitos del estudio.

Dimensión 1_ Características sociodemográficas y de contexto: Está constituido por preguntas relacionadas con la identificación y contextualización de los sujetos que completan el cuestionario, tales como:

- *Género:* Este primer apartado considera las categorías de género tradicionales (Masculino y Femenino) como parte de la regulación actual sobre igualdad de género declarado por Observatorio de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres del Ministerio de Igualdad (Gobierno de España) y que permite dar respuesta al Real Decreto 1686/2000. Este observatorio tiene como objetivo la construcción de un sistema de información con la capacidad de conocer el estado actual de las mujeres, respecto de los hombres en las diferentes áreas de actuación social, y el impacto que poseen las políticas públicas para promover la participación de las mujeres en el plano de la igualdad. Asimismo, se ha considerado una categoría que actualmente se erige con fuerza en el mundo de la investigación, como lo es “no binario”. Lo anterior, en respuesta al reconocimiento del género no binario como parte identificativa de un porcentaje de la población (Sainz & Blanco, 2018). Por su parte, Stang (2019) afirma

categoricamente que el reconocimiento de la diversidad sexual es una variable prácticamente invisible estadísticamente en Latinoamérica y el mundo.

- *Edad*: Es significativo considerar la edad del profesor en cuanto que conforma ciclos vitales que determinan la visión de la profesión y su forma de actuación (Fernández Cruz, 2015).
- *Curso*: Se pretende conocer los niveles educativos que cursan los sujetos participantes de esta investigación, para establecer relaciones con otras variables del cuestionario. Es por esto que los niveles considerados son: Tercero, cuarto y quinto, este último para el contexto educativo chileno.
- *Institución*: Esta variable permite identificar la institución de formación que pertenecen los sujetos encuestados. Lo anterior, permite establecer una comparación entre los resultados obtenidos en ambas universidades.
- *Asistencia a clases*: Con el propósito de conocer el grado de compromiso de los estudiantes de ambas universidades y posteriormente establecer juicios sobre esta variable respecto a otras que se precisan en el cuestionario.
- *Financiamiento de tu carrera*: Esta variable contribuye a caracterizar a los sujetos participantes y conocer de qué forma las políticas públicas permiten la formación inicial docente de forma más accesible, entendiendo que las realidades educativas y la inyección económica es distinta en cada país.
- *Nivel socioeconómico*: Junto a los mencionados, Domingo (2001) y Pérez y otros (2004) señalan como relevantes otras variables tales como diferencias por cargo, tipo de centro, etc. Además, en relación a nuestros objetivos de investigación nos interesa determinar el grado de integración que la cultura de prevención en riesgos laborales pueda tener en los diversos niveles del sistema educativo.

Finalmente se redactan tres preguntas tricotómicas que permiten conocer la valoración que los estudiantes les asignan a los elementos centrales de esta investigación, como lo son: el prácticum, la reflexión docente y la labor tutorial.

Dimensión 2_Reflexión sobre su formación: Se redactaron 12 ítems cuya finalidad es conocer si el tutor promueve que el futuro docente reflexione sobre su competencia para desempeñarse profesionalmente en un contexto escolar, su inmersión en este y la relación que establece con normativas externas.

Dimensión 3_Práctica reflexiva: Se redactaron 12 ítems que buscan conocer si el tutor promueve en el estudiante una reflexión sobre el desempeño personal como docente, enfatizando en la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

Dimensión 4_Reflexividad personal: Se redactaron 12 ítems conocer si el tutor promueve al estudiante a reflexionar sobre su crecimiento personal y de sus alumnos, buscando contribuir en el contexto y a las necesidades afectivas de sus estudiantes. Además, permite la reflexión en torno a cuestiones políticas, sociales, éticos y morales de la educación, para evidenciar el aporte del docente a la construcción social.

Finalmente, atendiendo las recomendaciones propuestas por Bisquerra (2014) y McMillan y Schumacher (2012) se redactan ítems en formato cerrado, considerando las siguientes características:

- Ítems claros y precisos para facilitar su interpretación.
- Apuntan a un solo objetivo.
- Utiliza un lenguaje comprensible y directo.
- Son de extensión corta.
- No poseen una formulación en negativo para evitar malinterpretación.
- Poseen una secuencia lógica y agrupación relacionada.

Respecto a los ítems, se han considerado como referencias los estudios sobre reflexión desarrolladas por Pérez-García (2001), Ajayi (2011) y Derobertmeasure y Dehon (2012b) los cuáles proponen niveles reflexivos y su asociación con algunos elementos centrales vividos en el prácticum. Asimismo, se reconoce la importancia que el rol del tutor universitario posee en el prácticum de los estudiantes en formación de Pérez-García (2005), Cid &

Ocampo (2006), García (2008), García (2019) LOE (2006), MINEDUC (2008) y Ruffinelli et al. (2020).

La escala utilizada en el cuestionario es de tipo Likert, detallada a continuación:

Tabla 25

Escala Likert para cuestionario

Categoría	Frecuencia de la categoría
1= El profesor tutor no me estimula NADA a realizar esta acción.	Ausencia total del indicador observado.
2= El profesor tutor me estimula POCO a realizar esta acción.	Presencia en menor grado del indicador observado.
3= El profesor tutor me estimula SUFICIENTE a realizar esta acción.	Presencia adecuada del indicador observado.
4= El profesor tutor me estimula BASTANTE a realizar esta acción.	Presencia en mayor grado del indicador observado.
5= El profesor tutor me estimula MUCHO a realizar esta acción.	Presencia total del indicador observado.

Nota. Elaboración propia.

4.3. Validez del Cuestionario

La elaboración de un instrumento que cumpla con estándares de calidad para ser aplicado en contextos cuyas características sean similares a la población del estudio, requiere de un proceso metodológico y sistemático para comprobar, primeramente, su validez. Al respecto, Lacave et al. (2014) señalan que “la validez se refiere al grado en que un instrumento mide lo que se pretende medir” (p. 136), mientras que para McMillan y Schumacher (2012) la validez se refiere al grado en que las explicaciones que la ciencia tiene sobre un fenómeno se condicen con la realidad.

En el presente estudio, se lleva a cabo el proceso de validez de contenido y validez de constructo. El primer proceso se encuentra dividido en dos momentos:

1. Con el fin de determinar el grado de comprensión de los ítems planteados, se recurre a un análisis y evaluación por juicios de expertos, que pretende obtener una valoración subjetiva de personas calificadas en la temática respecto de los ítems planteados.

2. Para fortalecer el proceso metodológico, se calcula el índice de validez de contenido (Lawshe, 1975) modificado por Tristán-López (2008) y así cuantificar la valoración que los jueces han otorgado a cada ítem.

Posteriormente se realiza la validez de constructo, la que busca explorar el instrumento creado y determinar si existe relación entre las variables que permita definir una estructura dimensional para ser aplicado a distintas poblaciones. Dicho proceso de validez de constructo se lleva a cabo en tres momentos:

1. Para conocer las correlaciones existentes entre las variables se busca calcular la medida de adecuación muestral KMO, siendo este confirmado a través de la Prueba de esfericidad de Bartlett.
2. Para determinar el número de dimensiones subyacentes, variables o dimensiones que posee el instrumento se realiza un Análisis Factorial Exploratorio (AFE).
3. Finalmente, se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio, que permitirá confirmar los resultados dimensionales del instrumento de la exploración previa.

3.2.1. Validez de contenido (Juicio de Expertos)

En esta etapa de validación se ha solicitado la colaboración a 16 expertos cualificados y de reconocido prestigio, agrupados en dos áreas de interés. Los grupos de expertos están compuestos por profesionales de la educación, cuyo desempeño docente sea en la esfera de la educación superior, seis de ellos con especialización en el ámbito de la metodología de la investigación, y otros diez profesionales expertos con investigación acreditada sobre el prácticum o los procesos de reflexión, los que son caracterizados a continuación:

El grupo de expertos que formaron parte de este proceso están integrados 14 profesionales del género femenino (87,5%) y dos del género masculino (12,5%), cuyas edades se encuentran entre los 34 y los 69 años. El 43,75% de los expertos pertenecen a la Universidad de Granada, el 18,75% a la Universidad Católica del Maule, el 12,5% a la Universidad de Jaén, mientras que con un 6,25% pertenecen a la Universidad de Chile, Universidad de Sevilla, Universidad de Valparaíso y Universidad S. Pablo CEU Sevilla.

La totalidad (100%) de los expertos poseen el grado de doctor y se desempeñan en el contexto de educación superior, sin embargo, existen diferencias en los años de experiencias, los que oscilan entre los 7 años (6,3% del total) y los 40 años (6,3% del total). Los años de experiencia que se encuentran en mayor porcentaje corresponden a los 12, 15, 25 y 27 años de experiencia, que pertenecen al 12, 5% del total de los expertos, mientras que con expertos con 20 años de experiencia se encuentran en un porcentaje del 18,8% del total. Entre los profesionales se encuentran 14 profesores titulares y 2 coordinadores de prácticum.

Para concretar el proceso de validación del cuestionario se envió a los expertos, vía correo electrónico, los siguientes documentos: 1) Carta de solicitud de participación en el proceso de validación; 2) Cuestionario inicial; 3) Hoja de validación. Se les solicita a los expertos leer y analizar críticamente el cuestionario inicial, realizando una evaluación de todos los componentes del instrumento (Bloques, dimensiones, ítems) y de forma especial se les pidió realizar una evaluación general del instrumento, atendiendo a diez indicadores con una escala de 1 a 4, donde 1 es el puntaje más bajo y 4 el puntaje más alto, evaluación que es sintetizada en la siguiente tabla:

Tabla 26

Estadísticos descriptivos sobre valoración general del instrumento.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
Relevancia de la información solicitada	16	3	4	3,63	,500	,250
Pertinencia del tema a investigar	16	3	4	3,87	,342	,117
Exigencia de tiempo en su cumplimentación	16	1	4	3,31	,793	,629
Extensión y amplitud de las cuestiones	16	1	4	3,31	,946	,896
Formato de las preguntas	16	3	4	3,31	,479	,229
Respeto al anonimato	16	2	4	3,69	,704	,496
Descripción clara de la finalidad del cuestionario.	16	1	4	3,31	,873	,763
Estructura del cuestionario.	16	2	4	3,50	,632	,400
Organización de las cuestiones planteadas	16	1	4	3,13	,957	,917
Objetividad de la información a recoger	16	2	4	3,37	,885	,783
N válido (por lista)	16					

Nota. Elaboración SPSS.

El análisis crítico de los expertos al instrumento permitió concretar ciertas modificaciones que lo dotan de validez metodológica, los que se encuentran agrupadas en dos tipos: Primeramente, se encuentran las modificaciones generales, que corresponden a reubicaciones de ítems de un bloque a otro, y así estar en consonancia con la dimensión que realmente la representa (Tabla 27)

Tabla 27

Modificaciones generales del instrumento.

Bloque de origen	Ítems	Enunciado	Bloque de destino	Ítems
3	12	Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	12
3	4	Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	2	5
1	10	Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	2	12
2	12	Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	3	11
2	5	Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	3	12

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente se presentan las modificaciones gramaticales, que apuntan a la sustitución de palabras o la redacción de los ítems (Tabla 28).

Tabla 28

Modificaciones gramaticales del instrumento.

Bloque	Ítems	Enunciado inicial	Enunciado final
	1	Me motiva a profundizar mi conocimiento didáctico.	Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico.

1	2	Me estimula a evaluar críticamente mi propia enseñanza.	Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa .
	4	Me motiva a profundizar mi conocimiento pedagógico.	Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico .
	5	Evalúa mi proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.	Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas .
	7	Me impulsa a dominar el plan de estudios de la disciplina que enseño.	Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.
	8	Estimula a que conozca el currículum y el rol que conlleva el ejercicio de la profesión docente.	Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión .
	9	Me orienta a utilizar artículos o cualquier recurso científico en la planificación de mis clases.	Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.
2	11	Facilita que pueda desarrollar mi capacidad investigadora en los centros escolares.	Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.
	3	Me instruye a identificar problemas emergentes y buscar la mejor solución	Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.
	6	Me instruye a cómo utilizar y analizar los eventos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.
	7	Me estimula a que mis conclusiones reflexivas consideren los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes	Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.
3	10	Genera espacios para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa
	6	Me ayuda a la contención emocional de situaciones que emanan de la práctica	Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica
	8	Me orienta a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

3.2.2. Índice de Coeficiente de Validez

Para sintetizar la valoración de los jueces expertos y cuantificar el grado de acuerdo que estos poseen sobre cada ítem, se ha calculado el coeficiente de validez, a través del método de validez de contenido (Lawshe, 1975) modificado por Tristán (2008), considerando de forma especial tres criterios: Claridad, Adecuación y Significatividad.

El índice de validez de contenido permite medir, mediante el juicio de expertos, el grado de suficiencia de las dimensiones que se pretende evaluar, oscilando entre +1 y -1 de acuerdo al número de jueces que participen (Arregui, 2017). Para elaborar un instrumento que cumpla con estándares de calidad y rigurosidad metodológica, la razón de validez de contenido ajustado (CVR') no debe ser menor a 0,5823, que es el límite inferior, de tal forma que todos los ítems que “tienen un CVR' superior a 0.5823 se clasifican como “Aceptables” y en caso contrario se denominan “No aceptables” (Tristán, 2008. p. 45). Los valores calculados en el instrumento, de acuerdo a la valoración por los jueces expertos son resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 29

Coeficiente de razón de validez ajustado de Tristán (2008).

Bloque	Ítems	Claridad	Adecuación	Significatividad	Conclusión por ítems
Bloque 1	1	0.82	0.94	0.94	Aceptable
	2	0.82	0.88	0.88	Aceptable
	3	0.88	1.00	1.00	Aceptable
	4	0.82	0.82	0.82	Aceptable
	5	0.88	0.94	0.94	Aceptable
	6	0.82	0.88	0.94	Aceptable
	7	0.76	0.88	0.88	Aceptable
	8	0.82	0.94	0.94	Aceptable
	9	0.88	0.94	0.94	Aceptable
	10	0.88	0.94	1.00	Aceptable
	11	0.88	0.88	0.94	Aceptable
	12	0.88	0.94	0.94	Aceptable

Bloque 2	13	0.82	0.76	0.88	Acceptable	
	14	0.94	0.88	0.88	Acceptable	
	15	0.76	0.82	0.94	Acceptable	
	16	1.00	0.94	0.94	Acceptable	
	17	1.00	1.00	1.00	Acceptable	
	18	0.71	0.88	0.94	Acceptable	
	19	0.88	0.82	0.94	Acceptable	
	20	0.82	1.00	0.94	Acceptable	
	21	0.94	0.94	0.94	Acceptable	
	22	0.94	0.88	0.88	Acceptable	
	23	0.88	0.76	0.82	Acceptable	
	24	0.94	0.94	0.94	Acceptable	
	Bloque 3	25	1.00	1.00	1.00	Acceptable
		26	0.94	0.88	0.88	Acceptable
27		0.94	1.00	1.00	Acceptable	
28		0.88	0.82	0.94	Acceptable	
29		0.76	0.88	0.82	Acceptable	
30		0.82	0.76	0.82	Acceptable	
31		0.88	0.88	0.88	Acceptable	
32		0.88	0.82	0.82	Acceptable	
33		0.94	1.00	1.00	Acceptable	
34		0.94	0.94	0.94	Acceptable	
35		0.82	0.88	0.88	Acceptable	
36		0.82	0.88	0.88	Acceptable	
		0.87	0.90	0.92		

Nota. Elaboración propia

El 100% de los ítems del instrumento presentan valores de CVR' elevados en sus tres criterios. Respecto al criterio "claridad" del instrumento, sus valores fluctúan entre los CVR'= 0,71 y CVR'= 1 cuyo promedio general es de CVR'= 0,87, sobre el criterio "adecuación" del instrumento, los valores oscilan entre CVR'= 0,76 Y CVR'= 1 con un

promedio $CVR' = 0,90$, finalmente, en el criterio “significatividad” del instrumento, sus valores están entre los $CVR' = 0,82$ y $CVR' = 1$, siendo su promedio un valor $CVR' = 0,92$.

3.2.3. Validez de constructo (Prueba Piloto)

Esta etapa está constituida por una prueba piloto que permitió conocer los resultados de una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule. Dichos datos son recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 30

Caracterización de participantes prueba piloto

Variable	Categoría	Porcentaje
Género	Hombre	21,7%
	Mujer	78,3%
	No binario	0%
Edad	Entre 21 y 25 años	70%
	Entre 26 y 30 años	18,3%
	Más de 30 años	11,7%
Curso	Cuarto	58,3%
	Quinto	41,7%
Nivel socioeconómico	Clase baja	35%
	Clase Media	65%
	Clase Alta	0%
Financiamiento de la Carrera	Recursos propios	1,7%
	Recursos familiares	5%
	Beca	76,7%
	Crédito Universitario	3,3%
	Otros	13,3%

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, el 100% de los estudiantes destaca la importancia que poseen el prácticum y la reflexión en la formación inicial docente, y un 5% declara ser indiferente respecto a la labor del tutor universitario.

El tiempo real para cumplimentar el cuestionario en el pilotaje fue de 27 minutos, y en ella se pudo constatar aquellas dudas de los estudiantes sobre el cuestionario, valorándolas para mejorar el instrumento. Finalizada la aplicación del instrumento, se recopilaron y codificaron los datos para ser analizados mediante el paquete estadístico SPSS desarrollado por IBM.

Para llevar a cabo un análisis factorial, una de las primeras pruebas de validez de constructo llevadas a cabo fue determinar la medida de adecuación muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett. Estas dos pruebas nos permitirán conocer si los ítems redactados se encuentran bien agrupados en las tres dimensiones determinadas a priori y si es que dichas dimensiones nos permiten explicar los resultados obtenidos por los 36 ítems que conforman el cuestionario.

Tabla 31

Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,894
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	2824,089
Bartlett	gl
	630
	Sig.
	,000

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

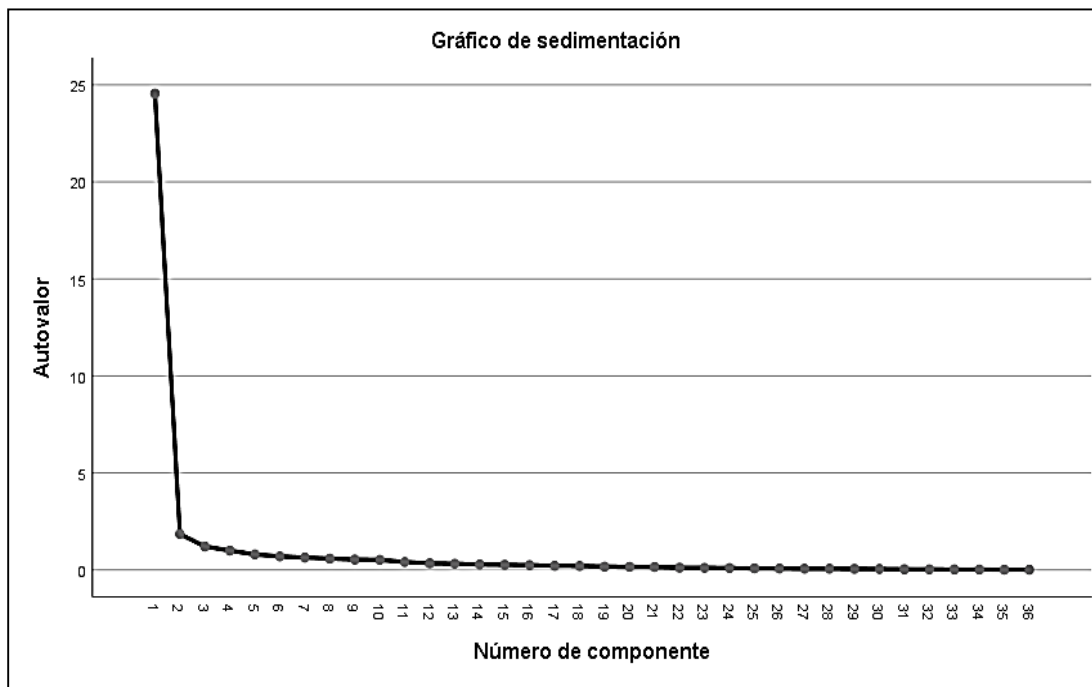
El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) entregó un valor de 0,894 ($>0,5$), mientras que el valor del nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es de 0,000. El resultado de ambas pruebas nos permite confirmar que la correlación entre las variables es significativa, por lo que un análisis factorial es absolutamente viable.

3.2.4. Análisis factorial exploratorio

Para determinar si las dimensiones establecidas a priori poseen una coherencia estadística se aplicó un análisis factorial exploratorio, analizando los componentes principales, con una rotación Promax. Los resultados muestran que existen tres dimensiones o factores latentes con auto valores mayores que 1, los que son presentados en el siguiente gráfico de sedimentación:

Figura 16

Gráfico de sedimentación de factores.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

El AFE nos permite establecer una distribución de las variables (ítems) en las dimensiones encontradas.

3.2.5. Análisis factorial confirmatorio

El modelo de tres dimensiones o factores latentes que fue estimado en el AFE está constituido teóricamente por 16 ítems asociados a la dimensión denominada Reflexividad Personal (RP); 12 ítems asociados a la dimensión denominada Reflexión sobre su Formación (RF); 8 ítems asociados a la dimensión denominada Practica Reflexiva (PR).

La siguiente tabla muestra la matriz de patrón entregado por el paquete estadístico SPSS de IBM. El método de extracción utilizado fue el de máxima verosimilitud con tres factores y con rotación Promax, cuyo KMO fue de ,894 y la significancia en la Prueba de esfericidad de Bartlett es ,000

Tabla 32

Matriz de patrón de tres factores latentes.

	Factor		
	1	2	3
ITEM34	,963		
ITEM33	,857		
ITEM21	,850		
ITEM14	,823		
ITEM31	,810		
ITEM35	,703		
ITEM23	,666		
ITEM32	,588		
ITEM30	,580		
ITEM28	,556		
ITEM36	,532		,412
ITEM17	,509		
ITEM11	,486		,317
ITEM18	,453	,301	
ITEM24	,451	,400	
ITEM10		1,000	
ITEM13		,802	
ITEM5	-,342	,640	,502
ITEM12		,604	,356
ITEM15	,343	,601	
ITEM16		,599	,433
ITEM20	,349	,447	
ITEM19		,438	,392
ITEM27			,851
ITEM1			,736
ITEM4			,699
ITEM25	,356		,592
ITEM7		,326	,581

ITEM2		,429	,578
ITEM26			,562
ITEM9			,553
ITEM29	,458		,538
ITEM3		,413	,497
ITEM6		,306	,491
ITEM22	,413		,481
ITEM8	,316		,394

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Finalmente, con los resultados obtenidos en el AFC se determinan tres dimensiones del instrumento, modificándose levemente la estructura obtenida en el AFE y quedando de la siguiente forma:

Tabla 33

Distribución de ítems del instrumento.

Dimensión	Ítems
Reflexividad Personal	34, 33, 21, 14, 31, 35, 23, 32, 30, 28, 36, 17, 11, 18, 24.
Reflexión de su formación	27, 1, 4, 25, 7, 2, 26, 9, 29, 3, 6, 22, 8.
Práctica Reflexiva	10, 13, 5, 12, 15, 16, 20, 19.

Nota. Elaboración propia.

3.3. Fiabilidad del Cuestionario

La fiabilidad se refiere al grado en que los resultados son similares aún con circunstancias o condiciones distintas de recogida de datos (McMillan y Schumacher, 2012). Para Lacave et al. (2014) “se refiere a la confianza que se concede a los datos que se obtienen con el mismo y está relacionado con la coherencia o consistencia interna y la precisión de las medidas recopiladas” (p. 136). Por tal motivo, el cuestionario es sometido a un proceso de validación empírica denominada *prueba piloto*, con el propósito de obtener y analizar su fiabilidad (Ruiz, 2014). En esta etapa del proceso metodológico se busca:

- Determinar el grado de fiabilidad que posee el instrumento.

- Corroborar si el instrumento posee un alto grado de comprensión de los ítems, es decir, conocer si los estudiantes comprenden cada ítem.
- Establecer de forma aproximada el tiempo que los estudiantes toman para completar el cuestionario.
- Analizar la consistencia interna del instrumento y las correlaciones entre un ítem y otro.
- Finalmente, de ser necesario, realizar los ajustes para su aplicación final.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento, se llevan a cabo dos tipos de análisis:

1. Análisis de la consistencia interna, a través del cálculo del coeficiente de Alpha de Cronbach
2. Coeficiente de Dos mitades.
3. Análisis de la capacidad de discriminación de los ítems, aplicando pruebas de normalidad y la correlación ítems-test mediante el cálculo de coeficiente de correlación de Spearman.
4. Medición de la validez de información del instrumento y su propósito mediante la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney (Variables: Género, Curso y nivel socioeconómico).

3.3.1. Coeficiente de Alpha de Cronbach

Este tipo de fiabilidad permite medir la consistencia interna del instrumento, la que resulta ser uno de los métodos más apropiados para cuestionarios que tienen rangos de respuestas para cada uno de los ítems (McMillan y Schumacher, 2012), cuyos resultados fueron:

Tabla 34

Estadística de fiabilidad: Alpha de Cronbach general del instrumento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,986	,986	36

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

En la tabla 35 se presentan algunos resultados de cada ítem, tales como el número de individuos que responden, la media por cada ítem, la desviación estándar y el Alfa de Cronbach si el elemento es suprimido del instrumento.

Tabla 35

Estadísticos de ítems.

Ítems	Nº Individuos	Media	Desviación	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	60	3,93	,989	,986
2	60	4,00	1,008	,986
3	60	3,87	1,096	,986
4	60	3,83	1,107	,986
5	60	4,23	,871	,986
6	60	3,85	1,102	,986
7	60	3,97	,991	,986
8	60	3,37	1,134	,986
9	60	3,48	1,200	,986
10	60	3,97	,956	,986
11	60	3,45	1,156	,986
12	60	4,10	,933	,986
13	60	4,08	1,013	,986
14	60	3,48	1,172	,986
15	60	4,02	,965	,986
16	60	4,05	1,032	,986
17	60	3,98	1,049	,986
18	60	3,80	1,190	,986
19	60	3,92	1,183	,986
20	60	3,93	1,103	,986
21	60	3,63	1,193	,986
22	60	3,80	1,070	,986
23	60	3,67	1,145	,986
24	60	3,75	1,083	,986

25	60	3,88	1,027	,986
26	60	4,02	1,000	,986
27	60	3,90	1,115	,986
28	60	3,92	1,124	,986
29	60	3,95	1,111	,986
30	60	3,55	1,156	,986
31	60	3,55	1,126	,986
32	60	3,80	1,038	,986
33	60	3,75	1,068	,986
34	60	3,62	1,091	,986
35	60	3,53	1,171	,986
36	60	3,73	1,177	,986

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Los resultados expuestos en la tabla anterior, tanto en su media, desviación estándar y Alpha de Cronbach entregan un alto grado de consistencia interna del instrumento, esta puntuación positiva no varía significativamente si suprimiéramos uno de los ítems, los que quedarían con un valor de ,986 igual al Alpha general.

3.3.2. Método de dos mitades

Con el objetivo de confirmar los resultados obtenidos en el método Alpha de Cronbach se aplica el método por dos mitades. Este método consiste en dividir la muestra participante en dos mitades comparables para calcular el coeficiente de correlación entre ellos. Si cada uno de los individuos posee una valoración aproximada con su grupo, para cada mitad, entonces se concluye que la correlación es alta y por lo tanto es un instrumento fiable (McMillan y Schumacher, 2012).

Tabla 36

Cálculo de coeficiente dos mitades.

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,972
		N de elementos	18 ^a
	Parte 2	Valor	,977
		N de elementos	18 ^b
	N total de elementos		36
Correlación entre formularios			,930
Coeficiente de Spearman-Brown	de Longitud igual		,964
	de Longitud desigual		,964
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,962

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

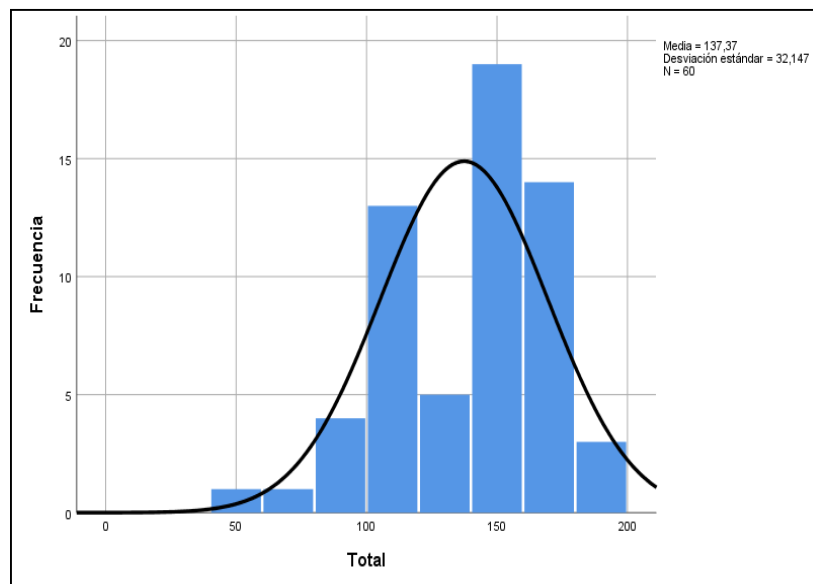
Los resultados obtenidos nos permiten reafirmar la alta consistencia interna que posee el instrumento. Los valores de del Alfa de Cronbach en ambas partes es cercano al 1 y con poca variación entre ellos, además, los valores del coeficiente de Spearman-Brown y dos mitades de Guttman son elevados y de igual forma cercanos al 1.

3.3.3. Correlación ítems test

Otro de los métodos aplicados para determinar la fiabilidad del instrumento fue calcular la correlación que existe entre los ítems y el valor total de la escala. Para realizar una prueba de correlación, es necesario conocer si nuestros datos poseen una distribución normal, y con ello determinar la más adecuada. Para muestras mayores a 50 datos se revisa la prueba de normalidad de Kolmogórov – Smirnov y cuando el valor de significación es superior a 0,05 podemos concluir que los datos poseen una distribución normal. De acuerdo a los resultados expuestos en la tabla de prueba de normalidad del cuestionario, el valor de significación es de $,007 < \alpha < ,05$ por lo que su distribución es anormal (Figura 3).

Figura 17

Histograma de normalidad



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Este resultado conlleva la aplicación de correlaciones no paramétricas para determinar la correlación de los ítems con el test, concretamente el coeficiente de correlación de Spearman (Tabla 37).

Tabla 37

Correlación Ítem – Test de Spearman.

Ítems	Enunciado	Correlación Ítem-Test de Spearman
1	Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico.	.824**
2	Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa.	.712**
3	Me orienta a identificar las necesidades de mis estudiantes.	.816**
4	Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico.	.813**
5	Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	.692**
6	Me motiva a que identifique mis principales dificultades profesionales.	.853**
7	Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.	.786**
8	Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión.	.738**

9	Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.	.810**
10	Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	.744**
11	Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	.882**
12	Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.832**
13	Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	.768**
14	Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza- aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	.714**
15	Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	.827**
16	Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	.790**
17	Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	.794**
18	Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	.920**
19	Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	.849**
20	Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	.891**
21	Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	.841**
22	Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	.841**
23	Promueve mi reflexión sobre la toma decisiones espontáneas que surgen en el aula.	.836**
24	Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	.717**
25	Me motiva a reflexionar sobre mi crecimiento personal.	.790**
26	Me orienta a considerar las necesidades educativas de los estudiantes.	.833**
27	Me estimula a reflexionar sobre el desarrollo integral de mis estudiantes.	.888**
28	Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	.817**
29	Me instruye a comprender las limitaciones que el contexto a presenta.	.763**

30	Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	.779**
31	Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	.849**
32	Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	.844**
33	Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	.766**
34	Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	.763**
35	Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	.797**
36	Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	.796**

Nota. Elaboración propia.

3.3.4. Prueba U de Mann-Whitney y diferencias entre variables sociodemográficas y de contexto.

El procedimiento llevado a cabo en esta etapa metodológica fue la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para comparar y establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres dimensiones o factores latentes que constituyen el cuestionario, cuyos estadísticos (media, desv. estándar, mínimo y máximo) se muestran en la tabla 38 y las variables género, curso y nivel socioeconómico.

Tabla 38

Estadísticos y prueba U Mann-Whitney según variables.

Variable		Reflexivida d Personal	Práctica Reflexiva	Reflexión de su Formación
Género	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879
	U de Mann-Whitney	243,000	271,500	274,000
	Z	-1,188	-,683	-,609
	Sig. asintótica(bilateral)	,235	,495	,543
Curso	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879

	U de Mann-Whitney	239,500	296,500	289,000
	Z	-3,145	-2,367	-2,397
	Sig. asintótica(bilateral)	,002	,018	,017
Nivel socioeconómico	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879
	U de Mann-Whitney	296,000	345,000	366,000
	Z	-1,863	-1,119	-,726
	Sig. asintótica(bilateral)	,062	,263	,468

Nota. Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la tabla 38 muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables “género” y “nivel socioeconómico” con respecto a las dimensiones del cuestionario. Sin embargo, en la variable “Curso” el p valor de Sig. asintótica (bilateral) es de ,002 para la dimensión Reflexividad Personal, de ,018 para la dimensión Práctica Reflexiva y de ,017 para la dimensión Reflexión de su Formación. Dichos valores se encuentran por debajo del nivel de significancia 0,05, por lo que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que tienen los estudiantes de cuarto y de quinto año sobre el rol del tutor y su orientación a una práctica reflexiva.

3.4. Aplicación de Cuestionario

Una vez ajustadas las modificaciones resultantes en la etapa de validación a juicio de expertos y de las pruebas de fiabilidad que fueron ejecutadas, se obtiene un cuestionario finalizado (Anexo I) y que fue aplicado a los sujetos participantes descritos anteriormente. Dicho cuestionario se compone de los siguientes bloques:

- Presentación, instrucciones y estructura del instrumento
- Bloque 1_características sociodemográficas y de contexto.
- Bloque 2_Reflexión sobre su formación.
- Bloque 3_Practica reflexiva.
- Bloque 4_Reflexividad personal.

4. INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUALITATIVA: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Uno de los componentes claves en estudios con diseños cualitativos es que tienen como propósito la descripción e interpretación de las realidades educativas a estudiar, para alcanzar una comprensión o la aplicación de ajustes necesarios a dicha realidad, la que se desprende del significado que las personas que forman parte de la realidad estudiada entregan al investigador (Bisquerra, 2014). Para McMillan y Schumacher (2012) la investigación cualitativa es “interactiva cara a cara” (p. 440), lo que supone un tiempo considerable para la observación sistemática, las entrevistas y el registro de ciertos componentes relevantes para la investigación.

Algunos autores destacan algunas técnicas de recogida de la información que son propias de los estudios con diseños cualitativos, McMillan y Schumacher (2012) señalan que las estrategias metodológicas comunes en los estudios cualitativos son: La observación participante; las entrevistas en profundidad y la selección de artefactos. Por otra parte, Hernández et al. (2014) menciona las principales técnicas del investigador cualitativo: Anotaciones y bitácoras de campo; Observación; Entrevistas; Grupos de enfoque; Documentos, registros y artefactos; Biografías e historias de vida.

Para Denzin y Lincoln (2015) las investigaciones con diseños cualitativos conllevan la aplicación de un conjunto de prácticas que demandan del investigador un cuestionamiento sobre el qué y con qué investigar y cómo se interpretarán los resultados. Es por esta razón que proponen una variada gama de estrategias de recolección y análisis de datos, los cuales son: La investigación narrativa; La investigación con base en las artes; La entrevista; La observación; Los métodos visuales; La auto etnografía; La etnografía online; La arqueología y la genealogía de Foucault; Los grupos focales.

4.1. La Entrevista

En esta fase de la investigación, la cual posee un diseño cualitativo, utilizamos la entrevista como técnica de recogida de la información. Esta técnica tiene como objetivo adentrarse en la realidad estudiada a través de los ojos de los participantes, el objetivo de la entrevista es “conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbeta et al., 2010, p. 344). Asimismo, la entrevista representa el mecanismo ideal para

acceder a aquellos aspectos más técnicos del fenómeno estudiado, profundizar teóricamente en el discurso especializado del entrevistado sobre un tema (Báez y Pérez, 2007). Para Bisquerra (2014) la entrevista se alza como una técnica con identidad propia, pero a la vez complementaria a otras técnicas de recogida de la información, como lo es el caso de la observación o los grupos focales.

La entrevista como técnica de recolección de datos comporta un conjunto de características que permiten darle sentido y entender su dinámica. Sobre esto, Corbeta et al. (2010) señala que esta es una conversación: provocada; aplicada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; considera un número importante de sujetos; su finalidad es cognitiva; es guiado por el entrevistador; es flexible y no estandarizado. Báez y Pérez (2007) distinguen algunas características propias de las entrevistas:

- Es un diálogo, cara a cara, directo y espontáneo
- Posee un elevado nivel de concentración e intensidad
- Se realiza a través de unos intereses informativos, con un guion previo
- El discurso es invariablemente individual
- Pretende obtener información sobre un tema predeterminado por el entrevistador
- Debe ser lo más precisa posible
- Pretende que el entrevistado vaya realizando asociaciones libres
- El entrevistador debe mantener una actitud de escucha durante toda la entrevista

4.1.1. Consideraciones Generales de la Entrevista

La entrevista se erige como una técnica que permite acceder al conocimiento que tienen las personas, asimismo, se constituye como un mecanismo de control en donde, quien pregunta, conduce al entrevistado. De la misma forma, la entrevista se enmarca en un momento y tiempo determinado, que generalmente es acordado entre entrevistador y entrevistado. Para Gordo y Serrano (2008) “mediante la entrevista el investigador social enmarca histórica y socialmente las experiencias personales de sus entrevistados y busca comprender los procesos sociales que subyacen a las valoraciones e interpretaciones subjetivas individuales” (p. 132).

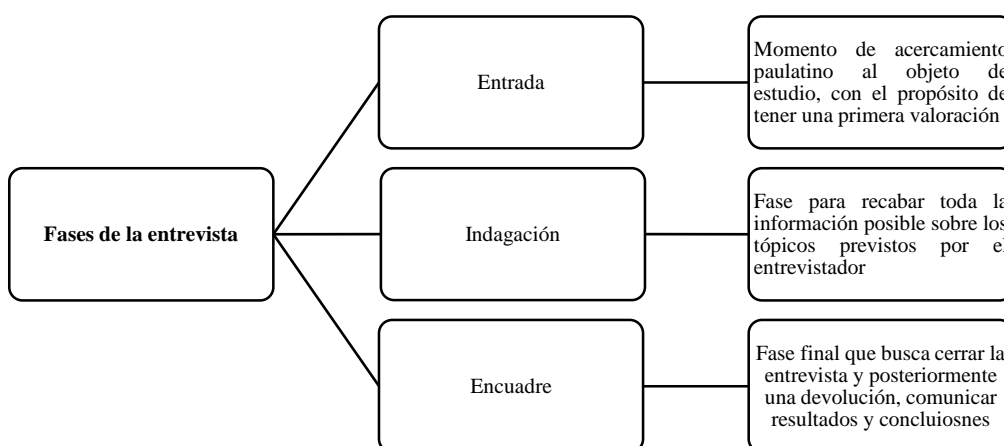
Bisquerra (2014) señala que las entrevistas se conciben a través de un procedimiento que considera tres momentos:

- Momento de preparación. En donde se determinan los objetivos de la entrevista y las personas entrevistadas, además de preparar las preguntas y el lugar donde se llevará a cabo.
- Momento de desarrollo. Cuyo propósito es generar un ambiente adecuado para promover la espontaneidad en la entrevista, la que viene dada por la actitud del entrevistador. En este espacio, se lleva el registro de la información en las modalidades que el entrevistador considere pertinente.
- Momento de valoración. Constituye el instante de valoración del investigador, en donde se evalúan las decisiones tomadas previa a la entrevista y durante el desarrollo de esta.

Por su parte Delgado y Gutiérrez (1995) distinguen tres fases metodológicas a considerar en las entrevistas, las que son sintetizadas en la siguiente figura.

Figura 18

Fases metodológicas de la entrevista.



Nota. Adaptada de Delgado y Gutiérrez (1995)

Otra de las consideraciones importantes en la dinámica de la entrevista es, precisamente, el papel que juega el entrevistador. Entre las capacidades más relevantes

de un entrevistador debe estar la objetividad, la empatía, el respeto, el asertividad al plantear preguntas, la auto comprensión de sus emociones y limitaciones, además de un nivel adecuado de conocimientos psicológicos (Delgado y Gutiérrez, 1995). Al respecto, Denzin y Lincoln (2015, pp. 152-153) puntualizan algunas consideraciones que los entrevistadores deben atender durante el desarrollo de la entrevista:

- Nunca explique de forma detallada el estudio; utilice las explicaciones estándares provistas por el supervisor.
- Nunca se desvíe de la introducción del estudio, el orden de las preguntas o la forma de enunciarla.
- Nunca permita que otra persona interrumpa la entrevista; no deje que responda por el entrevistado o dé su opinión sobre la pregunta.
- Nunca sugiera una respuesta o concuerde o difiera con una respuesta. No le proporcione al entrevistador idea alguna acerca de sus opiniones personales sobre los temas o preguntas de la encuesta.
- Nunca interprete el significado de una pregunta; tan solo repita la pregunta o proporcione instrucciones o haga las aclaraciones provistas por el supervisor o en la capacitación.
- Nunca improvise, por ejemplo, agregando categorías de respuestas o cambiando algunas palabras.

Es importante considerar aquellos aspectos esenciales que un entrevistador debe poner en desarrollo antes, durante y después de ocurrida la entrevista, sin que se vean disminuidas sus características personales y comunicativas. Algunas de ellas son resumidas a continuación:

Tabla 39

Consideraciones del Entrevistador.

Consideraciones	Descripción
Ser un buen comunicador	Dar muestras de dominio del lenguaje oral y corporal, proporcionando a los entrevistados un ambiente cómodo para la indagación.
Saber escuchar	El entrevistador debe tener la capacidad de receptividad a lo que dicen los entrevistados. Manteniendo una atención e interés

	constante, lo que permitirá mayor fluidez y espontaneidad en los relatos.
Saber preguntar	Es una cualidad relacionada con el asertividad, expresando de manera adecuada y directa lo que se busca conocer.
Saber Callar	Consiste en otorgar el espacio necesario para las respuestas y opiniones de quién es el entrevistado, en donde las opiniones, creencias, discrepancias o concordancias del entrevistador no son de interés.
Saber motivar	El entrevistador debe poseer una actitud de atención activa, crear un ambiente de espontaneidad dialógica y conocer de qué forma puede estimular a los entrevistados para aportar información relevante.
Actitud empática	Consiste en mantener una distancia afectiva, es decir, un punto medio entre la excesiva frialdad y excesiva calidez. El entrevistador debe situarse en el lugar del entrevistado para entender mejor su discurso.
Complicidad	Debe inspirar confianza para propiciar un clima de diálogo abierto y distendido.
Ecuanimidad imparcialidad	e El entrevistador debe poseer una actitud de imparcialidad y respeto hacia el entrevistado, actitud que debe estar alejada de juicios valóricos.
Discreción	Guarda relación con la confidencialidad que los entrevistados quieren respecto a sus opiniones o a su propia identidad, la que debe ser respetada y considerada por el investigador.
Experiencia	El entrevistador debe poseer un grado de experticia en las entrevistas, ya que eso permitirá identificar lo que hace bien y aquello que hace mal para buscar corregirlos

Nota. Adaptada de Báez y Pérez (2007)

Para McMillan y Schumacher (2012) las consideraciones del investigador que utiliza la entrevista como técnica de recolección de datos deben apuntar, entre otros aspectos, en cómo son planteadas las preguntas de una entrevista, las que deben considerar: Una secuencia y orden, el tipo de pregunta según el propósito que persigue el investigador, por último, el grado de complejidad y profundidad de las preguntas que forman parte de la entrevista.

4.2. Tipos de Entrevista

La literatura especializada hace una profunda distinción de los diversos tipos de entrevistas que existen a disposición de los investigadores, cada uno de ellos con distintas características y propósitos metodológicos.

Denzin y Lincoln (2015) presentan una serie de entrevistas que responden a la estructura, el grado de formalidad o el grupo objetivo.

Tabla 40

Tipos de Entrevistas.

Tipo de entrevista	Descripción
La entrevista estructurada	En ella el entrevistador formula una serie de preguntas preestablecidas, con un número limitado de respuestas. Las respuestas son registradas por un sistema de codificación previo, existe un control absoluto de la entrevista por parte del entrevistador y existen pocos espacios para la improvisación. En este tipo de entrevista no se deja nada al azar.
La entrevista grupal	Técnica fundamentada en la interrogación sistemática a varios individuos de forma simultánea, en situaciones formales o informales. Este tipo de entrevista también es denominada grupo focal y sus modalidades pueden variar en: Grupos focales; Lluvia de ideas; Exploratorio nominal/ de Delfos; De campo natural; De campo formal.
La entrevista no estructurada	Técnica que intenta comprender la compleja conducta de los miembros de un colectivo sin imponer categorizaciones que limiten la investigación. Existe un grado menor de estructuración y mayor de flexibilidad comunicativa. Algunas variaciones de este tipo de entrevistas son: Entrevistas creativas; Historia oral; Entrevista posmoderna; Entrevistas de género.

Nota. Adaptada de Denzin y Lincoln (2015).

Kvale (2011) por su parte, señalan que las entrevistas son una de las principales técnicas para la recolección de información en las investigaciones cualitativas. En las conversaciones de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre sus situación escolar y laboral, su vida familiar y social (Kvale, 2011, pp. 23-24). Este mismo autor distingue algunos tipos de entrevistas, las que son útiles para propósitos diferentes, es así como se encuentran las: Entrevistas factuales; Las entrevistas conceptuales; Entrevistas de grupos de discusión; Entrevistas narrativas; Entrevistas discursivas; Entrevistas de confrontación.

4.3. Entrevista Semi Estructurada como Técnica de Investigación

La investigación supone un proceso de continuo de recopilar información, a través de la elaboración de un marco teórico, así como la aplicación de instrumentos que se orienten

a dar cumplimiento a determinados objetivos. Por tal motivo, en esta investigación se ha optado por asumir la modalidad de entrevista semiestructurada para recabar la información necesaria respecto de los docentes que ejercen un rol tutorial en el prácticum de la Universidad de Granada y de la Universidad Católica del Maule.

Esta técnica de recogida de datos se caracteriza por disponer de un guion sobre los temas que se van recabar en la entrevista, es decir, existe una elección previa de los aspectos que el entrevistador busca conocer del entrevistado (Bisquerra, 2014; McMillan y Schumacher, 2012; Corbetta et al., 2007). Respecto a la estructura de esta técnica según Gil (2011) en las entrevistas semiestructuradas el entrevistador es propio investigador quién controla el orden y la formulación de las preguntas, las que son elaboradas de forma abierta para enriquecer el conocimiento que se quiere conocer (Bisquerra 2014; McMillan y Schumacher, 2012).

El guion de la entrevista es elaborado con el propósito de establecer los márgenes de la entrevista, en los cuales se moverá el entrevistador, pero siempre, considerando que es el propio investigador quién decide el grado de profundidad que espera de cada pregunta.

Tabla 41

Guion de entrevista

Tema	Sub tema	Pregunta
Presentación	• Especialidad profesional	¿Cuál es su especialidad o área del conocimiento como profesional?
	• Trayectoria	¿Cuál es su trayectoria en la formación inicial del profesorado?
Práctica reflexiva	• Concepción de práctica reflexiva	Según su opinión ¿Qué es la práctica reflexiva?
	• Importancia de la práctica reflexiva	Según su experiencia en la formación inicial del profesorado ¿Qué importancia le asigna usted al aporte que brinda la práctica reflexiva en la formación docente?
	• Desarrollo docente gracias a la práctica reflexiva.	
	• Instrumentos	¿Qué instrumentos o técnicas de seguimiento consideraría usted importante para facilitar la práctica reflexiva en los docentes en formación?
	• Técnicas	
	• Seguimiento de práctica reflexiva	

Prácticum	<ul style="list-style-type: none"> • Aportes del prácticum a la formación docente 	¿Cuáles son los principales aportes que brindan las prácticas educativas a la formación docente?
	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas del prácticum 	¿Cuáles son las principales fortalezas del prácticum que permiten desarrollar una práctica reflexiva?
	<ul style="list-style-type: none"> • Debilidades del prácticum 	¿Cuáles son las principales debilidades del prácticum que restringen el desarrollo de una práctica reflexiva?
	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración universidad-centro escolar 	¿Cómo evaluaría usted la colaboración que existe entre universidad y centros escolares en el período de prácticum?
	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis 	Según su opinión ¿Cómo sintetiza usted la experiencia que viven los estudiantes en el prácticum?
	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de los estudiantes 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional 	¿Qué perfil profesional de los tutores consideran al momento de la selección de los mismos?
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo articulado 	¿Cómo es articulado el trabajo entre el tutor y el coordinador de prácticum?

Nota. Elaboración propia.

Para efectos de la presente investigación se elaboraron tres guiones de entrevistas, las que consideran preguntas específicas para los sujetos participantes, es decir, coordinadores de prácticum (Anexo II) y tutores académicos (Anexo III) de la Universidad Católica del Maule, Chile y de la Universidad de Granada, España, y tutores profesionales (Anexo IV) de los centros escolares público. Dichas preguntas se contextualizan para cada agente educativo, a través de un objetivo y están sujetas a temas y subtemas.

4.4. Validación de la Entrevista

Para llevar a cabo el proceso de validación de la entrevista y buscar un instrumento que metodológicamente sea riguroso y válido, se llevó a cabo un proceso de valoración a juicio de seis expertos, estos docentes son caracterizados a continuación:

Tabla 42

Perfiles de cada juez experto

Experto	Descripción
Experto 1	Doctora con especialidad en pedagogía y con 21 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada.

Experto 2	Doctora con especialidad en didáctica y organización escolar, con 35 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada.
Experto 3	Doctor con mención internacional, especialidad en pedagogía y con 13 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada.
Experto 4	Doctora con especialidad en didáctica y organización escolar, con 42 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada.
Experto 5	Doctora con especialidad en pedagogía y con 30 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada
Experto 6	Doctora con especialidad en pedagogía y con 25 años de experiencia académica. Docente de la Universidad de Granada

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, la tabla 43 caracteriza algunos aspectos generales de los expertos que han participado en el proceso de validación de la entrevista. Estas características son importantes para valorizar que dichas entrevistas han sido validadas por profesionales con grado de doctor y con vasta trayectoria en la formación de profesores.

Tabla 43

Características generales de los jueces expertos.

Variable	Categoría	Porcentaje
Género	Masculino	16,7%
	Femenino	83,3%
Sector profesional	Universidad	100%
Grado académico	Máster	0%
	Doctor	100%
	Post-Doctorado	0%
Especialidad	Pedagogía	33,3%
	Didáctica y formación escolar	66,7%

Nota. Elaboración propia.

Se les proporcionó a los expertos de una matriz de validación (Anexo V) de la entrevista para tutores académicos, profesionales y coordinadores de prácticum. En dicha matriz, los expertos debían señalar el grado de acuerdo según los criterios redacción, contenido y pertinencia.

4.4.1. Cálculo de índice de validez de contenido

Una vez obtenidos las valoraciones entregadas por el panel de expertos se buscó cuantificar el grado de acuerdo de los expertos mediante el cálculo de coeficiente de validez de contenido (Lawshe, 1975) modificado por Tristán (2008). Como se antecedía en el apartado anterior, para obtener un instrumento cuyas preguntas posean calidad y rigurosidad metodológica, la razón de validez de contenido ajustado (CVR') no debe ser menor a 0,5823 ya que serían consideradas “no aceptables”, en caso contrario (superior a 0,5823) la pregunta es considerada “aceptable” (Tristán, 2008. p. 45). A continuación, se presentan los índices finales de cada pregunta de acuerdo a los criterios redacción, contenido y pertinencia:

Tabla 44

Índice validez de contenido entrevista a tutores académicos y profesionales

Pregunta	CRV' Redacción	CRV' Contenido	CRV' Pertinencia	Observación
P1	0,67	1,00	1,00	Aprobado
P2	0,83	1,00	1,00	Aprobado
P3	0,67	0,83	0,83	Aprobado
P4	0,50	0,83	0,83	Se requiere ajustar redacción.
P5	0,83	1,00	1,00	Aprobado
P6	0,67	1,00	1,00	Aprobado
P7	0,83	1,00	1,00	Aprobado
P8	0,83	0,83	0,83	Aprobado
P9	0,83	1,00	1,00	Aprobado
P10	0,67	1,00	1,00	Aprobado
P11	0,67	0,83	0,83	Aprobado
P12	0,50	0,83	1,00	Se requiere ajustar redacción.
P13	0,50	0,83	1,00	Se requiere ajustar redacción.
P14	1,00	1,00	1,00	Aprobado
P15	1,00	1,00	1,00	Aprobado
P16	1,00	1,00	1,00	Aprobado
P17	0,67	0,83	1,00	Aprobado
P18	0,67	0,67	0,67	Aprobado

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 100% de las preguntas a tutores académicos se encuentran aprobadas en los criterios pertinencia y contenido, los que poseen valores mínimos de $CRV' = 0,67$ y valores máximos que alcanzan $CRV' = 1,00$. Sin embargo, respecto al criterio “redacción”, en las preguntas P4, P12 y P13 los valores del CRV' se encuentran por debajo del límite inferior 0.5823, por lo que es necesario realizar ajustes a dichas preguntas. Dichas modificaciones son extraídas de las observaciones que los expertos realizaron en la matriz de validación.

A continuación, se presentan los índices de validez de contenido de las preguntas de los coordinadores:

Tabla 45

Índice validez de contenido entrevista a coordinadores de prácticum.

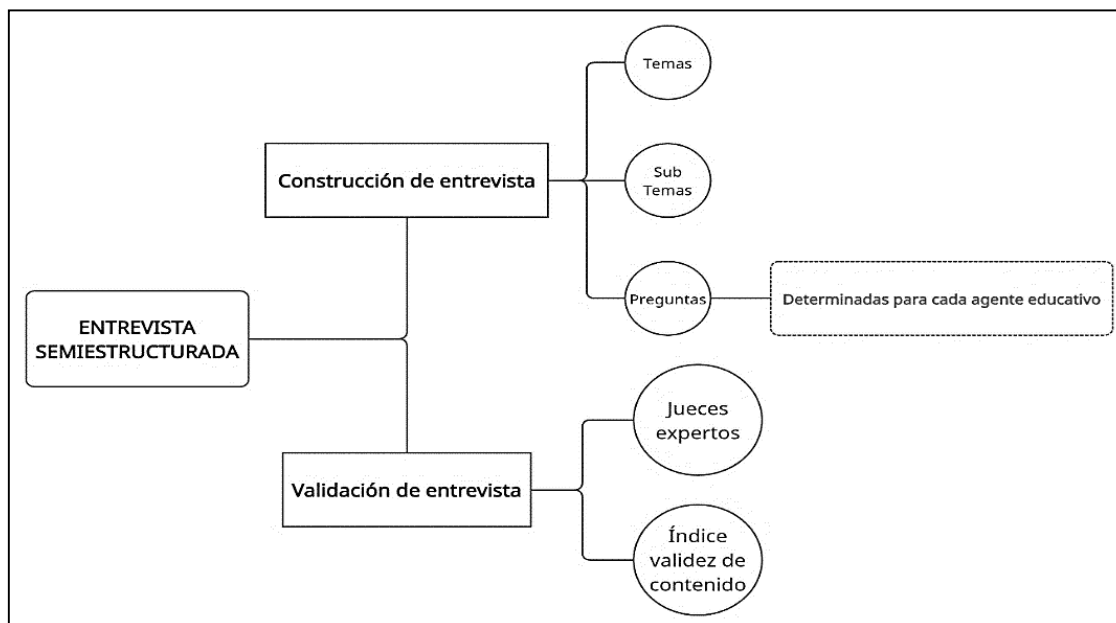
Pregunta	CRV' Redacción	CRV' Contenido	CRV' Pertinencia	Observación
	CRV'	CRV'	CRV'	
P1	1,00	1,00	1,00	Aprobado
P2	1,00	1,00	1,00	Aprobado
P3	0,83	1,00	1,00	Aprobado
P4	0,67	0,83	1,00	Aprobado
P5	0,83	1,00	1,00	Aprobado

Nota. Elaboración propia.

En el caso de las preguntas para coordinadores académicos el 100% de ellas se encuentran aprobadas por el panel de expertos con valores CRV' que oscilan entre los 0,67 y 1,00.

Figura 19

Proceso de construcción y validación de entrevista



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, el resultado del proceso de validez de juicio de expertos y el cálculo de validez de contenido permitió tener un instrumento para ser aplicado a tutores académicos, profesionales y coordinadores de prácticum de la Universidad Católica del Maule, Chile y la Universidad de Granada, España.

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS DE DATOS Y RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.** Introducción
- 2.** Análisis de datos
 - 2.1.** Proceso para el análisis de datos cuantitativos
 - 2.2.** Proceso para el análisis de datos cualitativos
- 3.** Rigor de la investigación
 - 3.1.** Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase empírica cuantitativa.
 - 3.2.** Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase empírica cualitativa.
 - 3.3.** Medidas adicionales

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo nos brinda los procesos llevados a cabo para analizar los datos recogidos en la fase cuantitativa (cuestionario) y en la fase cualitativa (entrevistas). Apoyado por el estudio de diversos autores, el apartado muestra ambos procesos de análisis, para finalizar entregando los componentes de la investigación que la dotan de rigor científico

2. ANALISIS DE DATOS

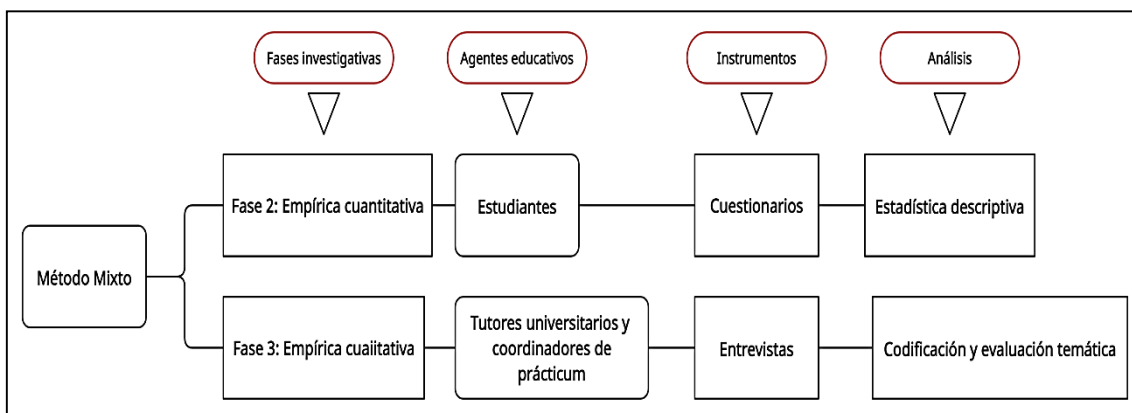
Desde un método mixto, la presente investigación considera técnicas de análisis de datos que engloben los dos paradigmas que conforman el estudio, es decir, técnicas específicas que considere la mirada cuantitativa y cualitativa. Los datos recopilados en etapas anteriores requieren dotarlos de forma y significado a través de procesos estadísticos y reflexivos para darle sentido. Para Bisquerra (2014) “El propósito fundamental de la fase de *análisis de datos* consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar; describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (p. 152).

Los estudios con enfoque mixto requieren de procedimiento de análisis de los datos que se ajusten al tipo de información obtenida. Asimismo, la selección de técnicas, y modelos para el análisis debe ser coherente con el planteamiento del problema, el diseño metodológico, así como también a los objetivos específicos que posee la investigación.

- Desde el enfoque cuantitativo. El objetivo consiste en aplicar *métodos estadísticos* para analizar los datos numéricos obtenidos a través de la aplicación del “Cuestionario sobre la Acción Tutorial orientada a la Reflexión en el Prácticum”. Además de la recolección de datos, se organizan, tabulan e interpretan para comprender y describir el fenómeno estudiado, actividades esenciales en la estadística descriptiva.
- Desde el enfoque cualitativo. El objetivo es la codificación y evaluación temática de las entrevistas realizadas a tutores académicos, profesionales y a coordinadores de prácticum. Los datos son recogidos en un contexto flexible y abierto de acuerdo a unidades de análisis predeterminadas (categorías) para la interpretación y extracción de conclusiones.

Figura 20

Análisis de datos según fase investigativa.



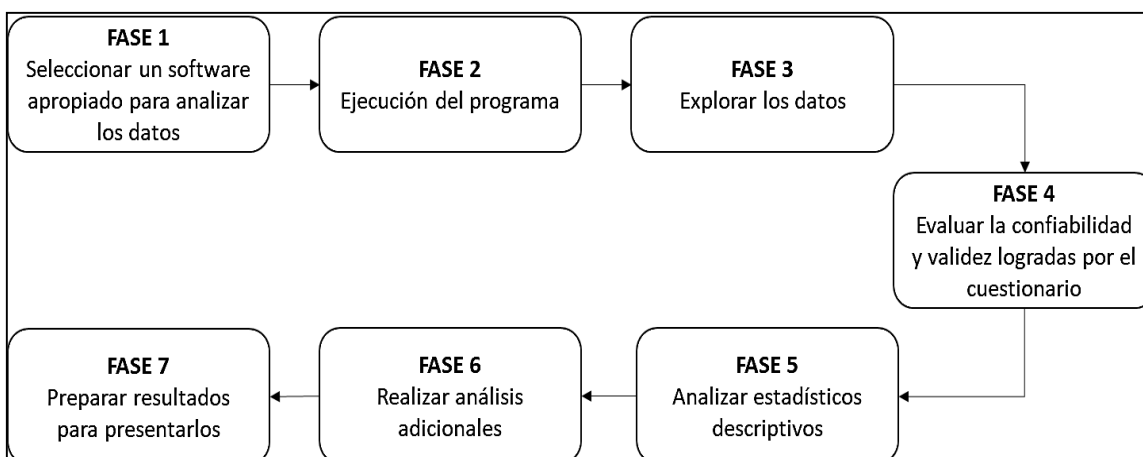
Nota. Elaboración propia.

2.1. Proceso para el Análisis de datos Cuantitativos

Una vez que los datos fueron recopilados, codificados y “limpiado de errores” el siguiente paso es el análisis de datos. En el proceso de análisis cuantitativo se ha tomado como referencia el “proceso para efectuar análisis estadístico” propuesto por (Hernández et al., 2014), el que se detalla en la siguiente figura:

Figura 21

Proceso para efectuar análisis estadísticos.



Nota. Tomado de Hernández et al. (2014)

Dentro de este proceso de análisis las etapas 1, 2, 3,4 corresponden a instancias de preparación de los datos para su tratamiento, lo que implica una depuración y disposición

para hacerla más comprensible. Por otra parte, la etapa 5 y 6 forman parte de los análisis ejecutados gracias al programa estadístico y que permitió tener un conocimiento general y específico del objeto estudio. Finalmente, la etapa 7 forma parte de la disposición de los datos dentro de esta investigación.

2.1.1. Fase 1. Selección de software apropiado para analizar los datos

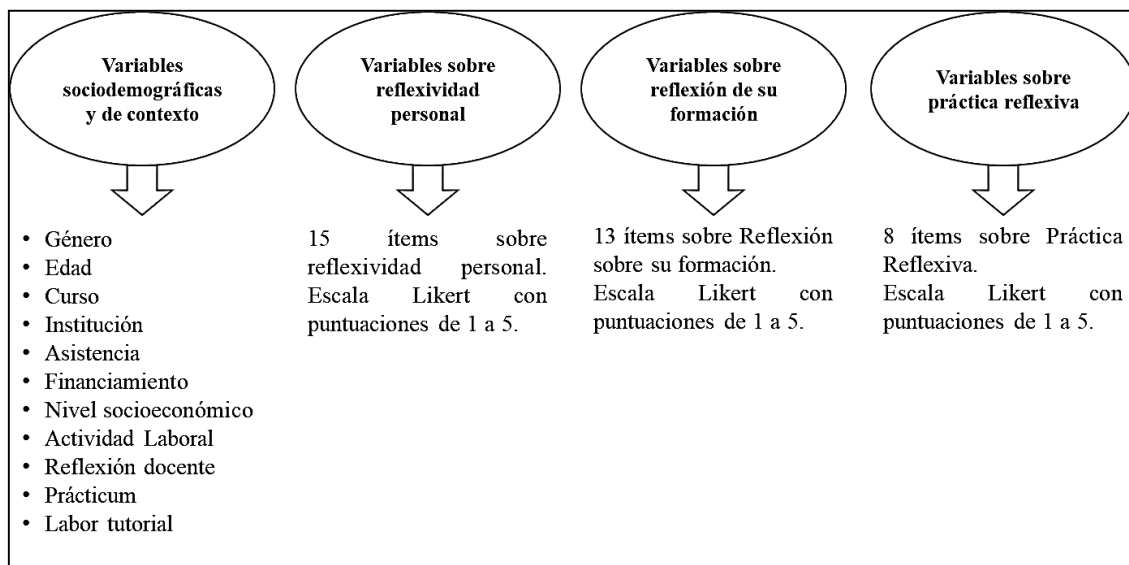
Una vez que los datos de la muestra fueron recogidos mediante la aplicación del cuestionario a estudiantes de grado en primaria de la Universidad de Granada y Pedagogía general Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule se elaboró una matriz de datos para trasvasijar las respuestas que los estudiantes asignaron en cada ítem. Para tal efecto se utilizó la hoja de cálculo Excel desarrollada por Microsoft para Windows.

Debido a que contiene más del 80% de los análisis para una investigación (Hernández et al., 2014) se opta por utilizar el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25. Los datos contenidos en la hoja de cálculo Excel fueron transferidos al programa SPSS comenzando a su vez con la creación de matrices de datos de cada cuestionario. Posteriormente, se precisaron los parámetros de la matriz de datos, es decir, en el apartado de “vista de variable” se asignaron nombres a cada una de las variables, ítems, categoría, ancho, tipo de variable, etiqueta, etc.

Dichas categorías se encontraban diferenciadas en correlación a los bloques que constituían el cuestionario, el que se detalla a continuación:

Figura 22

Variables en matriz de datos.



Nota. Elaboración propia.

2.1.2. Fase 2. Ejecución del programa

Corresponde a la fase más sencilla pero trascendental del proceso de revisión de los datos, ya que se solicitan y ejecutan, los análisis adecuados para la investigación en curso. Los análisis solicitados al programa SPSS se relacionan con el primer objetivo específico planteado en el capítulo 1, estos son:

Tabla 46

Técnicas de análisis cuantitativo.

Fase de análisis	Tipo de análisis	Objetivo
FASE 3. Explorar los datos.	Alpha de Cronbach Prueba de Dos Mitades	Para determinar el grado de fiabilidad y validez de los datos obtenidos.
	Prueba de Normalidad de <i>Kolmogórov-Smirnov</i> y Prueba de Levene.	Para determinar si las variables se ajustan a una distribución normal.
FASE 4. Evaluar las confiabilidad y validez lograda por el cuestionario.	Validez de contenido: Juicio de expertos y índice de validez de contenido.	Conocer el grado en que las explicaciones que la ciencia tiene sobre un fenómeno se condicen con la realidad
	Validez de constructo: KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett; Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio.	Conocer la distribución de los ítems en relación a las dimensiones que permitan explicar el fenómeno estudiado.

	Análisis de consistencia interna: Alpha de Cronbach; Prueba de Dos Mitades; U de Mann-Whitney.	Conocer la fiabilidad del cuestionario completo y por factor.
	Análisis de la capacidad de discriminación de ítems.	Analizar La correlación que existe entre los ítems y el valor total de la escala.
FASE 5. Analizar estadísticos descriptivos.	Distribución de frecuencias. Medidas de tendencia central (media, mediana, moda) Medidas de variabilidad (rango, desviación típica, varianza) Gráficas y puntuaciones Z.	Conocer las distribuciones de las puntuaciones obtenidas de la muestra.
FASE 6. Realizar análisis adicionales	Rho coeficiente correlación de Spearman. U de Mann-Whitney	Analizar las asociaciones entre variables. Analizar las relaciones y diferencias entre grupos sobre alguna variable.

Nota. Elaboración propia.

2.1.3. Fase 3. Explorar los datos

Esta fase de análisis de datos cuantitativos subyace dentro de las etapas metodológicas previamente determinados, es decir, supone una correlación con:

1. El planteamiento del problema.
2. La determinación de los objetivos que persigue la investigación.
3. La concesión de un diseño metodológico.
4. La identificación de variables.
5. La construcción y validación de un cuestionario.
6. La recolección de datos.

La secuencia metodológica que siga el investigador y el grado de reflexión con que desarrolle cada una de las tareas facilitará la exploración de datos. Tras la creación de la matriz de datos en SPSS, se procedió a analizar las primeras pruebas estadísticas que buscaban determinar el grado de validez y fiabilidad del instrumento considerando todos los datos recolectados (Alpha de Cronbach y Prueba de Dos Mitades) y para conocer los

supuestos de normalidad y homocedasticidad de las variables estudiadas (Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov y prueba de Levene).

2.1.4. Fase 4. Evaluar las confiabilidad y validez lograda por el cuestionario

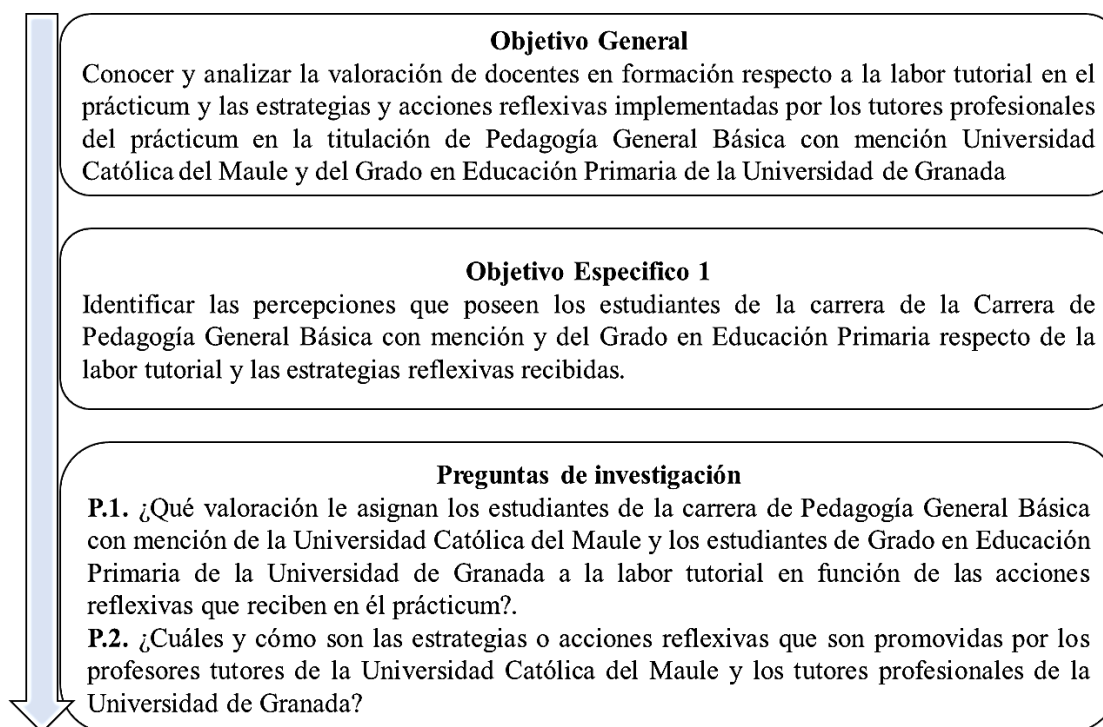
Esta fase fue abordada y detallada en el apartado “INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUANTITATIVA: CUESTIONARIO”.

2.1.5. Fase 5. Analizar estadísticos descriptivos

Una de las tareas más importantes en el proceso de análisis es describir las variables que se han determinado previamente y que formaron parte del proceso de recogida de datos. Para Etxeberria & Tejedor (2005) esta etapa de análisis “tiene como objetivo el recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos” (p. 32), permitiendo así tener una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Bisquerra, 2014). Es por este motivo que se deben considerar ciertos aspectos que formaron parte del diseño metodológico de esta investigación, como lo fueron los objetivos y preguntas de investigación, y que son detallados a continuación:

Figura 23

Objetivos y preguntas que guían el análisis cuantitativo.



Nota. Elaboración propia.

Para dar cumplimiento a los objetivos, tanto general como específicos, y concretamente a las preguntas de investigación P.1. y P.2., se ejecutaron pruebas de estadística descriptiva para conocer de forma detallada las aportaciones entregadas por los estudiantes de ambas universidades respecto a la labor tutorial y el grado con que sus acciones se orientan a una práctica reflexiva en el prácticum. Dicho análisis descriptivo se dividió en los cuatro bloques que conforman el cuestionario, dichas pruebas estadísticas son:

- a. *Distribución de frecuencias*. Esta técnica constituye una de las formas más básicas para organizar la información, agrupando las puntuaciones en relación a una variable, la que en nuestro caso corresponde a las variables sociodemográficas y de contexto y los ítems correspondientes a la Reflexividad Personal, Reflexión sobre su Formación y Práctica Reflexiva. Dichas distribuciones de frecuencias serán complementadas mediante histogramas, diagramas de tallo y hoja y en algunos casos con polígonos de frecuencia.
- b. *Medidas de tendencia central (media, mediana, moda)*. Este tipo de análisis nos permitirá conocer ciertos puntos en relación a una variable estudiada, las que son presentadas por ítems o por agrupación de ítems.
- c. *Medidas de variabilidad (rango, desviación típica, varianza)*. Este tipo de estadística descriptiva nos permite conocer la dispersión de los datos pertenecientes a una variable. Según Bisquerra (2014) este tipo de análisis descriptivo nos permite analizar y medir hasta qué punto existen diferencias individuales en las puntuaciones de los ítems o variables.
- d. *Gráficas y puntuaciones Z*. Para complementar la información obtenida en análisis descriptivo se calcula la puntuación Z y así conocer la distancia existente respecto a la media en unidades de desviaciones estándar (Hernández et al., 2014).

2.1.6. Fase 6. Realizar análisis adicionales

Para complementar la información obtenida en el análisis descriptivo, se ejecutan algunas pruebas de estadística inferencial o multivariante. Al aplicar pruebas de este tipo somos conscientes de su complejidad y que el conocimiento que se obtiene es probabilístico, es decir, no es absoluto (Bisquerra, 2014) por lo que su análisis y las

conclusiones extraídas de ella, deben ser cuidadosamente estudiadas y reflexionadas. Las pruebas adicionales que constituyen esta fase son:

- a. *Rho coeficiente correlación de Spearman*. Esta prueba permite encontrar las asociaciones entre las variables que poseen escalas de medida ordinal (Meissner, 2014).
- b. *Prueba U de Mann-Whitney*. Esta prueba permite establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre dos variables y está reconocida como una de las pruebas no paramétricas más robustas para datos cuantitativos (Etxeberria y Tejedor, 2005)

2.1.7. Fase 7. Preparar resultados para analizarlos

Esta etapa lo constituyen los aspectos más relevantes que fueron extraídos de las anteriores fases de análisis de datos. Utilizando principalmente los programas Excel y SPSS se presentaron los resultados utilizando histogramas, gráficos, tablas entre otros recursos encontrados en estos softwares.

2.2. Procesos para el Análisis de datos Cualitativos

El proceso de análisis de datos cualitativos comienza con la recolección de datos en el contexto real (Bisquerra, 2014), la que según Gibbs y Blanco (2012) ha dejado de ser una “investigación no cuantitativa” (p. 12) sino que posee sus propias características.

El proceso de análisis cualitativo es entendido como una metodología para efectuar inferencias válidas de un texto donde se extrae información para someterla a un análisis e interpretación (Ruiz, 2012). Lo anterior, reafirma que el análisis de datos cualitativos busca encontrar premisas para posteriormente ser analizadas y con ello comprender la realidad.

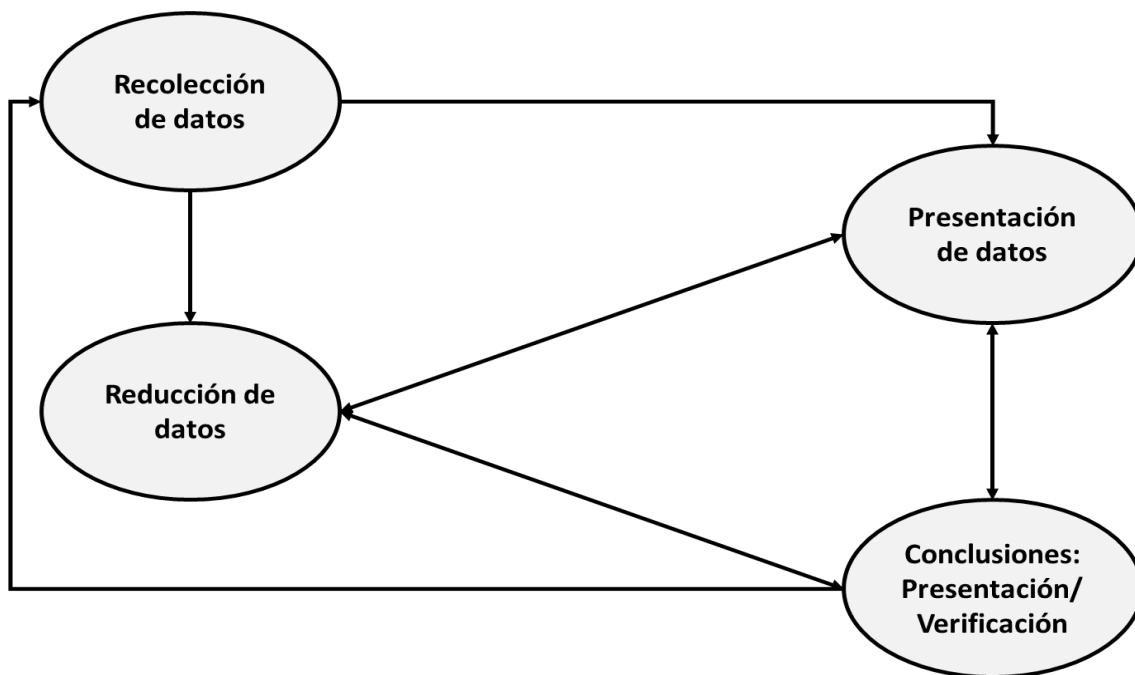
En este estudio, la información es recogida a través de la entrevista con preguntas abiertas, detallada en el apartado “INSTRUMENTO FASE EMPÍRICA CUALITATIVA: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD”. Si bien es cierto que no existe un mecanismo o proceso único y estandarizado para el análisis de datos cualitativos, sí se pueden distinguir algunas operaciones para efectuar procesos analíticos básicos (Rodríguez et al., 1996). Lo anterior, reafirma la decisión reflexiva al escoger el método de análisis cualitativo, ya que existen algunas que pueden utilizarse para el discurso

escrito como oral, mientras que otros son sólo válidos para datos escritos (Denzin y Lincoln, 2015).

Debido a esta gran variedad de análisis de datos cualitativos, la presente investigación opta por utilizar el método de *Análisis del Discurso* mediante un *Análisis Conversacional o de Contenido* (Denzin y Lincoln, 2015), ya que esta técnica nos permitía conocer en profundidad el fenómeno estudiado. Por otra parte, el análisis de contenido es una técnica de abordaje metodológico que puede ser soportada por el proceso de análisis de datos cualitativos (Figura 24) propuesto por Miles y Huberman (1994) y que constituye el plan general de esta investigación.

Figura 24

Componentes del análisis de datos cualitativos.



Nota. De Miles y Huberman (1994, p. 255)

2.2.1. Recolección de datos

En esta etapa es cuando ocurren los primeros análisis de los datos (Miles y Huberman, 1994; McMillan y Schumacher, 2012). El objetivo de esta primera etapa consiste en conocer el fenómeno estudiado en sus contextos naturales principalmente recogidos a través de las entrevistas, en las que el investigador asume un rol reflexivo que permita la creación de un ambiente sensible, abierto y flexible (Hernández et al., 2014).

La recogida de datos necesitó de un cronograma de actividades que determinara la ruta y los mecanismos para acceder a la información requerida. Dicho plan de acción se concreta en la siguiente forma:

- Elaboración de guion de entrevista para tutores y coordinadores de prácticum, las que poseen temas, subtemas y las preguntas asociadas a dichos temas.
- Tomar contacto, vía correo electrónico, con los posibles entrevistados para informarlos acerca del estudio, sus objetivos y concretar una fecha para la entrevista.
- Entrevista a participantes. La que considera a cuatro tutores académicos, dos tutores profesionales y dos coordinadores de prácticum, quedando registrada mediante programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communication.
- Transcripción de las entrevistas. A través del software de procesamiento de textos Word creado por Microsoft. En dicha transcripción se incorporó la totalidad del dialogo propio de la entrevista, diferenciando las intervenciones entre entrevistado y entrevistador.
- Asegurar los principios de confidencialidad recomendado por Hernández et al. (2014), reemplazando los nombres de los participantes por códigos (tabla 47)

Tabla 47

Código y tiempo de entrevistas

Agente educativo	Código	Duración de entrevista
Coordinador de Prácticum	Coord.1	00:50:57 hrs.
	Coord.2	00:41:07 hrs.
Tutores Académicos	Acad.1	00:48:29 hrs.
	Acad. 2	01:25:52 hrs.
	Acad. 3	00:37:52 hrs.
	Acad. 4	00:42:35 hrs.
Tutores Profesionales	Prof. 1	00:35:14 hrs.
	Prof. 2	00:44:41 hrs.

Nota. Elaboración propia.

2.2.2. Reducción de datos

Esta etapa de análisis se concibe, según palabras de Rodríguez et al. (1996) como la “simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable” (p. 205). En esta investigación, dicho proceso implica la organización de la información para ser analizada a través de un método deductivo en donde se busca verificar supuestos establecidos a priori, es decir, analizar los datos en base a categorías preestablecidas considerando los objetivos del estudio.

Con esta determinación previa de categorías se busca obtener de la información bruta las unidades de significado que también se denominan *categorías de contenido* (Bisquerra, 2014). Asimismo, este proceso de categorización permite asignar a cada unidad de significado su propio código, abriendo paso a la *codificación* de los datos, que es entendida como la tarea de reagrupación de datos para identificar aspectos comunes, patrones, irregularidades o principios. Dicha categorización y codificación se resume en la siguiente tabla:

Tabla 48

Categorías, subcategorías y códigos para la reducción de datos.

Coordinadores de prácticum					
Categoría	Sub-Categoría		Tipo de pregunta	Código	
Practica Reflexiva	Concepción	de práctica	Preguntas abiertas	CONCEP.PRA.RE.	
	reflexiva				
	Importancia	de práctica	Preguntas abiertas	IMP.PRA.RE.	
	reflexiva				
	Desarrollo docente		Preguntas abiertas	DES.DOC.	
Instrumentos evaluativos		Preguntas abiertas	INST.		
Técnicas seguimiento		Preguntas abiertas	TEC.		
Instancias de seguimiento		Preguntas abiertas	INS.SEGUI.		
Prácticum	Aportes		Preguntas abiertas	APOR.	
	Fortalezas		Preguntas abiertas	FORTA.	
	Debilidades		Preguntas abiertas	DEBI.	
	Colaboración universidad y colegios		entre Preguntas abiertas	COLAB.	
	Experiencia estudiantil		Preguntas abiertas	EXPE.EST.	
Perfil profesional		Preguntas abiertas	PERF.PRO.		
Articulación del trabajo		Preguntas abiertas	ARTI.		

	Síntesis	Preguntas abiertas	SINTE.
Tutores de prácticum			
Categoría	Sub-Categoría	Tipo de pregunta	Código
Práctica Reflexiva	Concepción de práctica reflexiva	Preguntas abiertas	CONCEP.PRA.RE.
	Importancia de práctica reflexiva	Preguntas abiertas	IMP.PRA.RE.
	Desarrollo docente	Preguntas abiertas	DES.DOC.
	Instrumentos evaluativos	Preguntas abiertas	INST.
	Técnicas seguimiento	Preguntas abiertas	TEC.
	Instancias de seguimiento	Preguntas abiertas	INS.SEGUI.
	Aspectos éticos	Preguntas abiertas	ASP.ETI.
	Aspectos culturales	Preguntas abiertas	ASP.CUL.
Labor Tutorial	Políticas educativas	Preguntas abiertas	POLIEDU.
	Rol del tutor	Preguntas abiertas	ROLTU.
	Promotores de Práctica Reflexiva	Preguntas abiertas	PROM.PRA.RE.
	Investigación	Preguntas abiertas	INVEST.
	Estrategias metodológicas	Preguntas abiertas	ESTRA.METO.
Prácticum	Condiciones	Preguntas abiertas	CONDI.
	Criterios de calidad	Preguntas abiertas	CRI.CAL.
	Fortalezas	Preguntas abiertas	FORTA.
	Debilidades	Preguntas abiertas	DEBI.
Reflexión docente	Modificaciones	Preguntas abiertas	MODIF.
	Inclusión de la reflexión en la formación docente	Preguntas abiertas	INCLU.RE.
	Competencias que facilitan la reflexión	Preguntas abiertas	COMPE.RE.
	Estrategias reflexivas	Preguntas abiertas	ESTRA.RE
	Valores y creencias	Preguntas abiertas	VALO.CRE.
	Concepción docente reflexivo	Preguntas abiertas	CONCE.DO.RE.

Nota. Elaboración propia.

El tratamiento para la reducción de datos requirió de la utilización del software para el análisis cualitativo de datos MAXQDA ya que su interfaz facilita la etapa de análisis, codificación, interpretación y presentación de los datos (Hernández et al., 2014). Este tipo de programas resultan ser adecuados para el tratamiento de la

información, principalmente de textos, la que presupone una tarea del investigador en la transcripción de los datos, el desarrollo previo de un sistema categorial y la asignación de códigos para el análisis (Bisquerra, 2014).

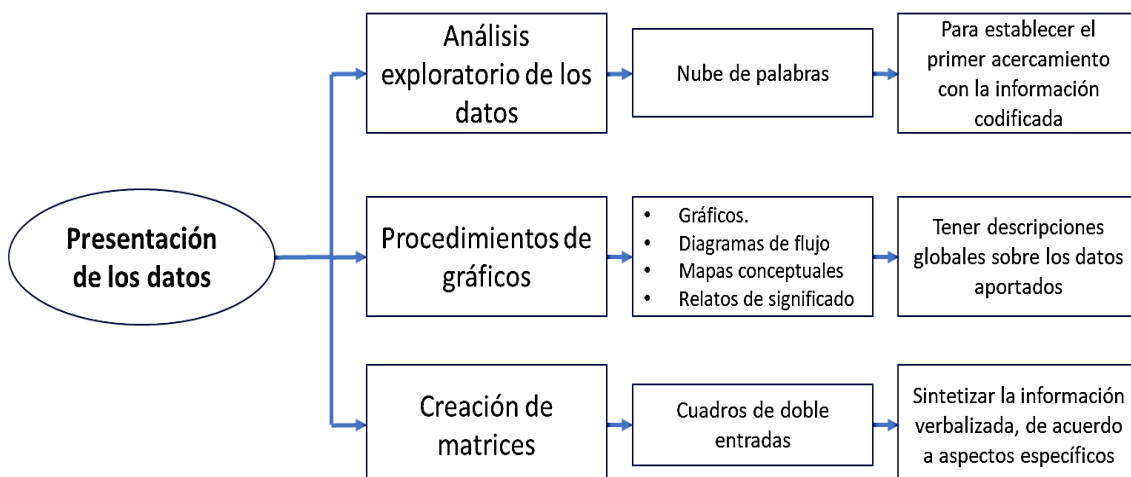
2.2.3. Presentación de los datos

Esta etapa de análisis es definida según Miles y Huberman (1994) “como un ensamble organizado y reducido de información que permite llegar a conclusiones y/o realizar acciones” (p. 256).

El trabajo consiste en organizar, sintetizar y unificar la información obtenida a través de diversos elementos o procedimientos que permitan clarificar la información aportada por los entrevistados, los que son graficados en la siguiente figura:

Figura 25

Técnicas informáticas para el tratamiento de datos.



Nota. Elaboración propia.

2.2.4. Conclusiones: Presentación/ Verificaciones

En esta última fase de análisis se elaboran las primeras conclusiones y se comprueba el logro de los objetivos propuestos, lo que presume una reflexión sobre el proceso y el contenido en el discurso (Bisquerra, 2014). En principio, las conclusiones iniciales son genéricas y escasamente reflexivas, situación que cambia con el proceso de reducción, categorización y codificación de la información, transformando en conclusiones que poseen estructura, orden, generalizaciones, patrones, similitudes, descreencias, frecuencias, etc. Miles y Huberman (1994) señalan al respecto:

La variedad de tácticas utilizadas parece ser grande y va desde la típica y amplia utilización de la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la clasificación conjuntada y el uso de metáforas para confirmar tácticas, como la triangulación, la búsqueda de casis negativos, las sorpresas posteriores y la comparación de datos con otros (p. 256)

En esta investigación las principales tareas del proceso de análisis cualitativo fueron:

- Determinación de coherencia entre lo aportado y los objetivos de estudio.
- Confrontación de las ideas más relevantes aportadas por los entrevistados, diferenciada por institución y labor que desempeña.
- Comparación de los resultados, pesquisando las diferencias y semejanzas de los sujetos participantes.
- Extracción de las conclusiones más relevantes que nos entreguen elementos para sentar las bases de un modelo de acción tutorial orientada a la práctica reflexiva de docentes en formación.

3. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

Como estudio con metodología mixta es natural vislumbrar el uso de técnicas de recogida y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Esto impulsa al investigador a encontrar estándares de calidad para asegurar un rigor a la investigación y respetar los *códigos éticos* (Bisquerra, 2014) que sustentan la labor de investigar. Por tal motivo, esta investigación considera ciertos aspectos éticos que forman parte transversal en los procesos de recogida y análisis de la información, estos códigos son:

Sobre la participación de los sujetos.

- a. *El respeto por la autonomía de los participantes.* Informando los objetivos y propósitos que pretende alcanzar el estudio y permitir la libre decisión de participación. La declaración de intenciones en esta investigación fue abordada mediante “cartas de solicitud de participación”.
- b. *El valor de la privacidad.* Esto comprende un anonimato y confidencialidad de los datos y de quiénes participan del estudio. Lo anterior, fue suplida mediante consentimientos informados de forma escrita y oral, principalmente al momento de aplicar los instrumentos que conforman la investigación.

- c. *El acceso y estancia en el campo.* Permitió difundir de forma abierta y flexible los propósitos del estudio, dejando la posibilidad a los estudiantes de reservar su derecho a participación.

Sobre el rol del investigador.

- a. La investigación posee un valor de *credibilidad* ya que todos los datos son reales y no existe una apropiación de datos de otros investigadores, es decir, no existe el *plagio*.
- b. No existe engaño respecto a las fuentes o resultados obtenidos, lo que le otorga un valor de *verdad*.
- c. Todos los datos recopilados se encuentran en formato escrito o digital, permitiendo hacer uso de ellos para su publicación o su comprobación.

Sobre la comunicación de resultados.

- a. Todos los datos son presentados en su estado original, no existe manipulación o mala intención que abra paso a dudas.
- b. Los resultados son presentados o sociabilizados con los involucrados, para ser utilizados por estos y evitar el uso inadecuado de las conclusiones.
- c. Los resultados sociabilizados a los participantes se encuentran en lenguaje comprensible y simplificado.

3.1. Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase Empírica Cuantitativa.

En el transcurso de esta parte de la investigación fueron aplicadas diferentes mecanismos para asegurar el rigor de la investigación. Estas medidas de rigurosidad metodológica tenían como objetivo dotar a este apartado de validez y fiabilidad para obtener un estudio de calidad. Llevamos a cabo las siguientes medidas:

- Construimos un marco teórico sustentado en revisiones de la literatura en base de datos de prestigio (SCOPUS, ERIC, WoS) sustentada principalmente en análisis bibliométricos y de contenido difundidos en congresos y revistas.
- Elaboramos un instrumento que permite darle soporte y validez a los objetivos, dimensiones y variables abordadas en este apartado de la investigación.

- Sometimos el instrumento a procesos de revisión de docentes expertos en el área de la formación del profesorado y en metodología de investigación educativa. Con esto se asegura la validez de la investigación y tanto las sugerencias como las puntuaciones de los expertos permiten concluir en aquello.
- Aplicamos una prueba piloto con estudiantes chilenos. Con esto aseguramos la fiabilidad del estudio, ya que nos permitió aplicar un instrumento a una muestra con características similares a los sujetos de investigación.
- Ejecutamos pruebas estadísticas para la validez de contenido, de constructo y la fiabilidad del instrumento.
- Aplicamos pruebas de estadística descriptiva e inferencial, que permitió conocer e interpretar de forma rigurosa los datos aportados por los encuestados y concluir en torno a ellos.

3.2. Medidas para asegurar el rigor metodológico: Fase Empírica Cualitativa.

Para asegurar el rigor científico en esta fase de la investigación hemos seguido las recomendaciones de Hernández et al. (2014) para establecer cierto paralelo con la validez y fiabilidad estadística que podemos encontrar en estudios con método cuantitativo. Estas medidas son:

Sobre el criterio de dependencia.

- Obtuvimos una confiabilidad cualitativa al explicar de forma específica el diseño utilizado, así como los criterios para la selección de los sujetos participantes y las herramientas para la recolección de datos.
- Minimizamos la presencia de sesgos mediante la estructuración y la documentación coherente y cuidadosa de las entrevistas.
- Aplicamos de forma coherente un método de análisis, en nuestro caso, análisis de contenido.
- Utilizamos softwares computacionales (MAXQDA, Excel) que contribuya a mantener la sistematicidad en todas las etapas del análisis de datos.
- Revisión de transcripciones para que no existan errores u omisiones.

Sobre el criterio de credibilidad.

- Evitar la influencia de nuestras creencias y opiniones que puedan afectar los datos aportados por los entrevistados, asegurando la validez cualitativa.
- Ser conscientes de la influencia de los participantes en nosotros y de nosotros en ellos.
- Llevamos un muestreo dirigido o intencionado, enriqueciendo los datos con aportaciones de sujetos de distintos géneros, funciones, instituciones y países.
- Valoramos las evidencias, contradicciones, similitudes y discrepancias aportadas por los entrevistados por igual.
- Realizamos una triangulación de teorías, es decir, contrastamos las opiniones bajo las diferentes opiniones entregada por los sujetos participantes (Tutores y coordinadores).

Otros criterios.

- Sobre el criterio de transferencia. Este dependerá del lector el valor y la utilidad de acuerdo a su utilidad y el investigador sólo dará a conocer sus interpretaciones las herramientas para que sean evaluadas por otros.
- Sobre la representatividad de voces. Se buscó la participación de todos los grupos de interés, es decir, los agentes educativos que nos posibiliten conocer la realidad del contexto y puedan nutrir nuestras conclusiones y propuestas.
- Sobre la autenticidad. Durante las entrevistas se adoptó una actitud abierta y flexible para permitir que los entrevistados pudieran expresarse tal y como son, sin palabras rebuscadas ni sobre exageradas.

3.3. Medidas adicionales

Como última medida de rigor científico, en la fase de exploración de datos detallado en capítulo VII (apartado 8.1.2., tabla 38), antes de realizar los análisis descriptivos que permitirán caracterizar la percepción de los estudiantes respecto a la labor del tutor académico y su orientación a una práctica reflexiva, se realizaron dos tipos de pruebas:

- Para determinar el grado de fiabilidad y validez de los datos obtenidos (Alpha de Cronbach y Prueba de Dos Mitades)

- Para determinar si las variables se ajustan a una distribución normal (Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov y Prueba de Levene).

Los resultados obtenidos por el programa IBM SPSS Statistics 25 muestran la fiabilidad de los datos, representado mediante el cálculo del Alpha de Cronbach para toda la muestra, la que posee un valor ,974. Por otra parte, la prueba de fiabilidad obtenida a través del cálculo de coeficiente de dos mitades se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 49

Fiabilidad método dos mitades.

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,952
		N de elementos	18 ^a
	Parte 2	Valor	,951
		N de elementos	18 ^b
	N total de elementos		36
Correlación entre formularios			,923
Coeficiente de Spearman- Brown	Longitud igual		,960
	Longitud desigual		,960
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,959

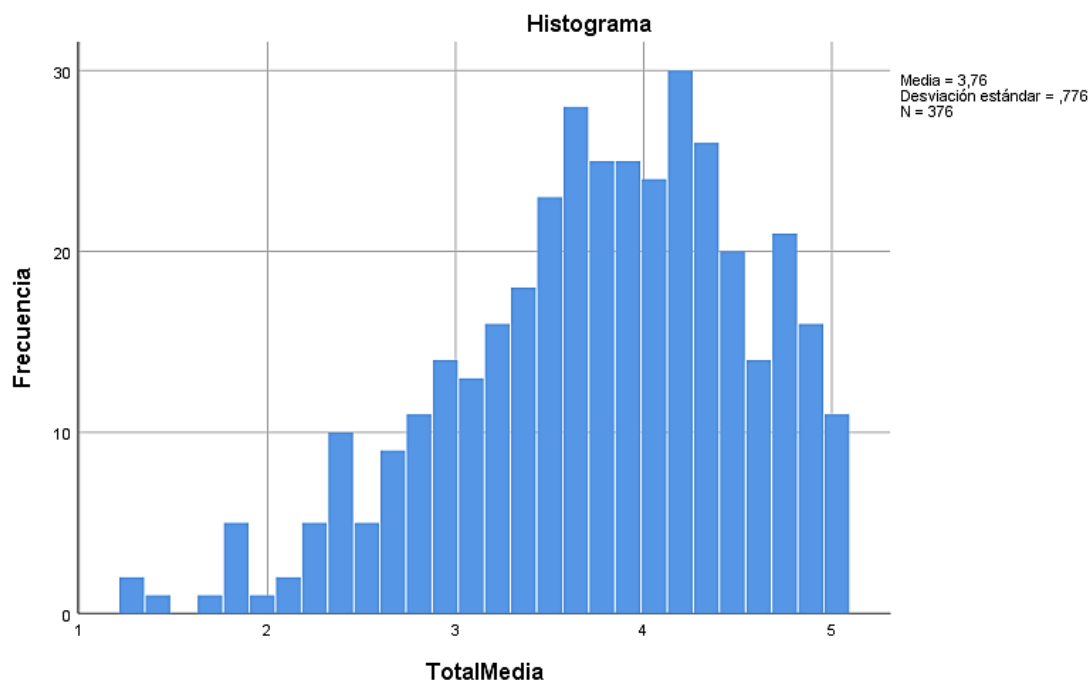
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Lo anterior, nos permiten concluir la alta consistencia interna que poseen los datos para ser analizados, ya que los valores entregados en ambas pruebas son cercanos al 1.

Para conocer el tipo de pruebas (paramétricas o no paramétricas) que se ejecutarán posteriormente, los datos fueron sometidos a dos pruebas. La primera para conocer la distribución que posee la muestra, a través de la prueba de normalidad de *Kolmogórov-Smirnov* (Figura 26).

Figura 26

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Los datos anteriores muestran que la distribución de los datos de la muestra no sigue una distribución normal, ya que el valor de significancia es de ,002. Por tal motivo, el tipo de pruebas que le corresponde son las no paramétricas.

La segunda prueba permite conocer el grado de homocedasticidad entre las variables, mediante la prueba de Levene (Tabla 50).

Tabla 50

Prueba de homocedasticidad de varianza Levene.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total media	Se basa en la media	4,140	1	374	,043
	Se basa en la mediana	3,055	1	374	,081
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,055	1	370,527	,081
	Se basa en la media recortada	3,885	1	374	,049

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Dado a que el p-valor obtenido ($p=,081 > \alpha=,05$) confirmamos que los datos poseen varianzas iguales o varianzas con igual homocedasticidad.

Finalmente, junto con responder a lo señalado anteriormente, la presentación de los resultados y el análisis de esta fase buscará establecer una comparación entre la realidad chilena y española sobre el rol tutorial y la orientación de sus acciones a una práctica reflexiva.

TERCERA PARTE

**ANÁLISIS Y
PRESENTACIÓN DE
RESULTADOS**

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se muestran los resultados y las discusiones de la investigación, los que se encuentran organizados en torno a los dos paradigmas que constituyen el estudio (cuantitativo y cualitativo). Por tal motivo, la estructura de este apartado es la siguiente:

Tabla 51

Organización de los resultados y discusión

Bloque	Instrumento	Capítulos	Sujetos	Objetivos
Resultados y análisis de la fase empírica cuantitativa	Cuestionario	<p>Capítulo 10: Dimensión: Características Sociodemográficas y Contextuales.</p> <p>Capítulo 11: Dimensión: Reflexividad Personal.</p> <p>Capítulo 12: Dimensión: Reflexión sobre su Formación.</p> <p>Capítulo 13: Dimensión: Práctica Reflexiva.</p>	Estudiantes.	1
Resultados y análisis de la fase empírica cualitativa	Entrevistas	<p>Capítulo 14: Análisis exploratorio de los datos.</p> <p>Capítulo 15: Valoración del Desarrollo de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente.</p> <p>Capítulo 16: Valoración sobre la labor tutorial en la Formación Inicial Docente.</p> <p>Capítulo 17: Valoración sobre el Prácticum en la Formación Inicial Docente.</p> <p>Capítulo 18: Valoración sobre la inclusión de la reflexión en el Prácticum</p>	Tutores académicos, profesionales y coordinadores de prácticum.	2

Nota. Elaboración propia.

El primer bloque muestra los resultados cuantitativos de la investigación, los que fueron relacionados con el objetivo específico que caracteriza esta fase y que son recogidos mediante el “Cuestionario sobre la Acción Tutorial orientada a la Reflexión en el Prácticum”. Una vez aplicadas las pruebas de análisis que son detalladas en el apartado 8 “Análisis de datos” pertenecientes al capítulo 7 “Metodología de la Investigación”, se

disponen los principales hallazgos mediante un discurso teórico y descriptivo de los datos obtenidos.

El segundo bloque muestra los resultados cualitativos de la investigación, los que fueron relacionados con el objetivo específico que caracteriza esta fase y cuyos datos han sido recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a tutores académicos, profesionales y coordinadores de prácticum. Una vez aplicados los procesos de análisis que son detalladas en el apartado 8 “Análisis de la Información” pertenecientes al capítulo 7 “Metodología de la Investigación”, los resultados son expuestos, discutidos y complementados con algunos extractos de las declaraciones hechas por los participantes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA FASE EMPÍRICA CUANTITATIVA

Introducción

Este apartado de la investigación constituyó el primer acercamiento con los participantes y la primera fase de recogida de datos. Es necesario precisar que los resultados son coherentes con la finalidad del estudio, las preguntas de investigación, el objetivo general y específico que justifica esta fase investigativa, los cuales son:

Tabla 52

Preguntas y objetivos fase empírica cuantitativa.

	Descripción
Pregunta de investigación	¿Qué valoración le asignan los estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y los estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada a la labor tutorial en función de las acciones reflexivas que reciben en el prácticum?
Objetivo General	Conocer y analizar la valoración de docentes en formación respecto a la labor tutorial en el prácticum y las estrategias y acciones reflexivas implementadas por los tutores profesionales del prácticum en la titulación de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada.
Objetivo específico	Identificar las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención y del Grado en Educación Primaria respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas recibidas.

Nota. Elaboración propia.

Junto con responder a los objetivos y preguntas de investigación, este apartado se encuentra sub dividido en las dimensiones que conforman el “Cuestionario sobre la Acción Tutorial orientada a la Reflexión en el Prácticum”, dichas dimensiones son:

- Dimensión Características sociodemográficas y contextuales.
- Dimensión Reflexividad Personal (RP).
- Dimensión Reflexión sobre su formación (RF).
- Dimensión Práctica-Reflexiva (PR).

CAPÍTULO 10

DIMENSIÓN: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y CONTEXTUALES

- 1.** Introducción
- 2.** Género
- 3.** Edad
- 4.** Curso e Institución
- 5.** Asistencia a clases
- 6.** Financiamiento de la carrera
- 7.** Nivel socioeconómico
- 8.** Preguntas cerradas

1. INTRODUCCIÓN

En esta primera dimensión se han considerado algunas variables que aportan datos de gran valor para el análisis de los resultados posteriores y que caracterizan con mayor profundidad a los participantes. Las variables de la dimensión “Características Sociodemográficas y Contexto” son las siguientes: Género, edad, curso, institución, asistencia a clases, financiamiento de tu carrera, nivel socio-económico. Además, se han incluido cuatro preguntas cerradas para conocer aún más la percepción de los estudiantes, estas preguntas fueron: ¿Trabaja y estudia al mismo tiempo?, ¿Consideras importante el período de práctica o prácticum en tu formación docente?, ¿Consideras importante la reflexión docente?, ¿Consideras importante la labor del tutor universitario?

2. GÉNERO

Los primeros resultados que se presentan corresponden a la variable género. Estos muestran que existe un alto porcentaje de mujeres (74,2%) correspondiente a 279 individuos, mientras que los hombres representan el 25,3% de los sujetos participantes, lo que corresponde a 95 individuos. La realidad anterior confirma la proporción recogida por el informe de igualdad en cifras MEFP (2022), en donde el 67,1% del profesorado es mujer, variando entre 72% de primaria y ESO hasta llegar al 97,7% en educación infantil en España, mientras que en Chile las mujeres representan el 73% de la dotación docentes y los hombres el 27% (CPEIP, 2020). Finalmente, solo 2 individuos declaran pertenecer al género “No Binario” correspondiente a un porcentaje de 0,53% de los participantes.

Tabla 53

Resultados generales de la variable género.

	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Hombre	95	25,3
	Mujer	279	74,2
	No binario	2	,5
	Total	376	100,0

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

3. EDAD

La segunda variable representada es la edad (tabla 54). Esta variable permite conocer la distribución etaria que caracteriza a los futuros docentes de ambas universidades, además de aproximarse a la visión que posee el docente de acuerdo a su ciclo vital (Fernández, 2015). Si bien, las edades pueden ser agrupadas de diversas formas, en la presente investigación se ha optado por representarlas en cuatro intervalos. El primer intervalo corresponde a aquellos estudiantes que poseen 20 años o menos, lo que poseen un porcentaje del 18,4% en relación al número total de participantes. Con un 72,9% se posicionan los estudiantes cuya edad oscila entre los 21 y 25 años, este intervalo se encuentra en mayor proporción probablemente porque representa la edad lógica de finalización de estudios de grado que constituyen los estudiantes encuestados (alumnos de tercero, cuarto y quinto año). El tercer intervalo está representado por estudiantes con edades que oscilan entre 26 y 30 años que representan el 5,9% y que es coherente con el ejercicio docente propiamente. Finalmente, un 2,9% de los estudiantes de más de 30 años se encuentra cursando la carrera docente.

Tabla 54

Resultados generales de la variable edad.

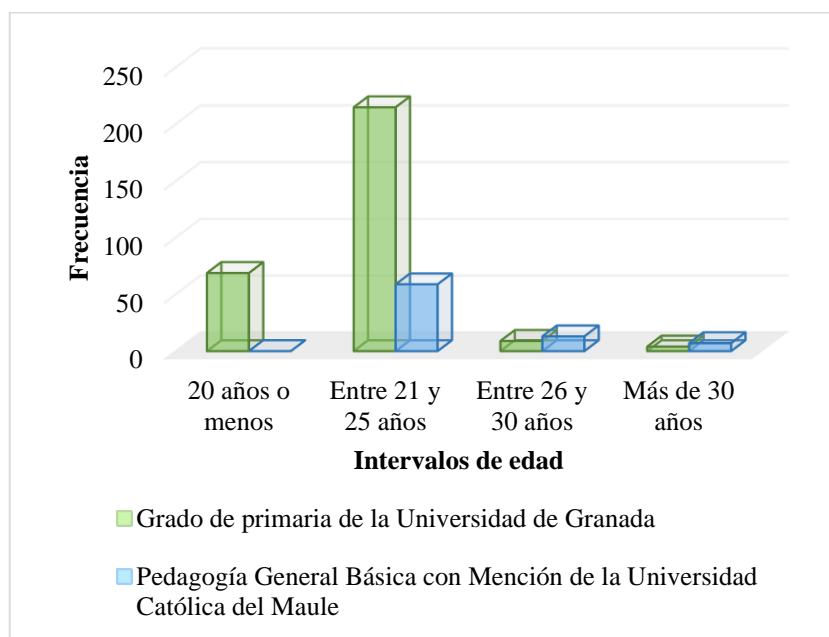
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
20 años o menos	69	18,4	18,4
Entre 21 y 25 años	274	72,9	91,2
Entre 26 y 30 años	22	5,9	97,1
Más de 30 años	11	2,9	100,0

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Considerando el componente comparativo que esta investigación pretende abarcar, se realiza un análisis de distribución entre las variables edad e institución. En el gráfico de la figura 27 se muestra una realidad similar cuando analizamos los dos primeros intervalos, sin embargo, en el intervalo 3 y 4 existe una mayor proporción, aunque no significativa, de estudiantes de Chile que de España.

Figura 27

Caracterización de estudiantes según variable edad e institución.



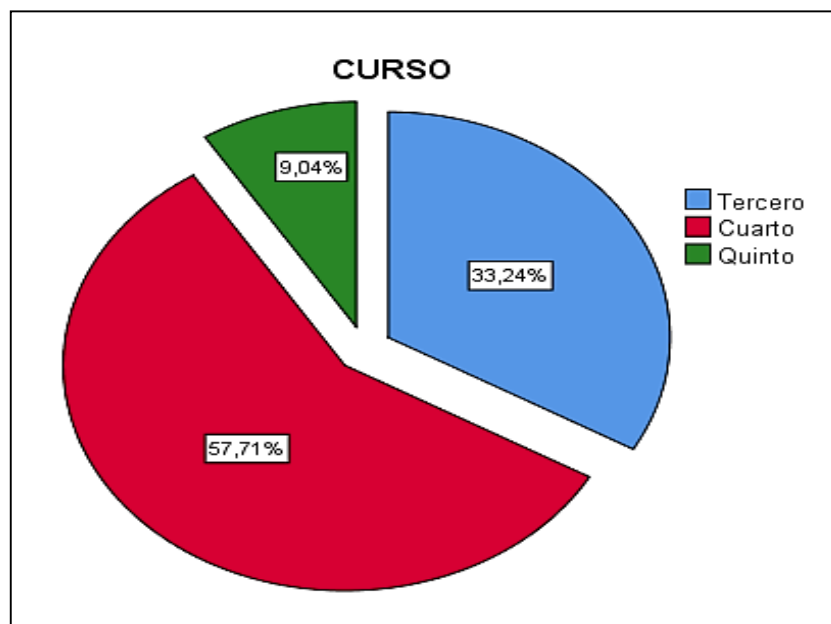
Nota. Elaboración propia.

4. CURSO E INSTITUCIÓN

Buscando una mejor comprensión de los datos expuestos en este apartado, hemos optado por exponer y analizar los datos pertenecientes a las variables curso e institución. La figura 28 muestra que un 9% de los estudiantes se encuentra cursando tercero, considerando que algunos de estos estudiantes poseen ramos o cursos atrasados o reprobados, debiendo repetirlos. La más alta proporción de estudiantes se encuentra en cuarto año de su carrera, lo que representa el 57,7% del total. Finalmente, un 33,2% de los estudiantes cursan quinto año de su carrera, esta realidad es sólo aplicable en el contexto chileno, ya que en el grado de primaria de la Universidad de Granada sólo cursan hasta cuarto año.

Figura 28

Resultados generales de la variable curso.

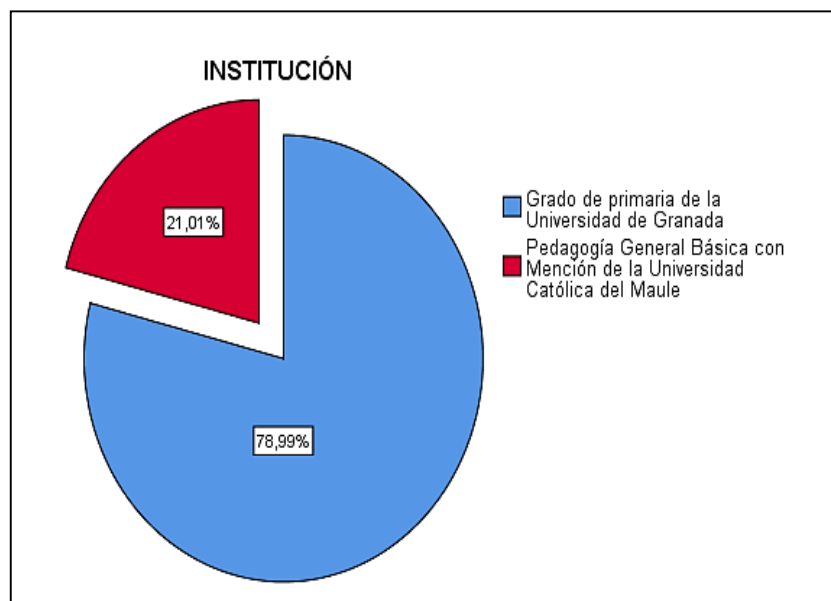


Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Por otra parte, la figura 29 presenta la distribución de los estudiantes según la institución a la que pertenecen. En esta variable existe una clara y significativa diferencia entre ambas instituciones, donde la Universidad Católica del Maule posee un número de 79 participantes, pues el número de estudiantes por generación no supera los 50 individuos, pudiendo estos escoger entre cuatro disciplinas (Ciencias, Historia, Lenguaje o Matemática). Por otra parte, el número de estudiantes de la Universidad de Granada asciende a 297 individuos, los que representan a un universo mucho mayor de estudiantes que se distribuyen en diversas disciplinas (Educación física, Lengua extranjera inglés o francés, Didáctica y organización escolar, Educación Especial).

Figura 29

Resultados generales de la variable institución.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

5. ASISTENCIA A CLASES

Esta variable permite conocer el grado de compromiso que los estudiantes de ambas universidades poseen sobre su formación profesional. En general, un gran porcentaje de los estudiantes (59%) declaran su asistencia total a las clases y un 37,8% a muchas clases. Por otra parte, un porcentaje reducido del estudiantado 2,7% declara ir a suficientes clases y un 0,5% que no ha asistido a las clases de tutorías o clases relacionadas con el prácticum.

Tabla 55

Resultados generales de la variable asistencia a clases.

Asistencia a clases	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No he asistido a clases	2	,5	,5	,5
He asistido a suficientes clases	10	2,7	2,7	3,2
He asistido a muchas clases	142	37,8	37,8	41,0
He asistido a la totalidad de las clases	222	59,0	59,0	100,0

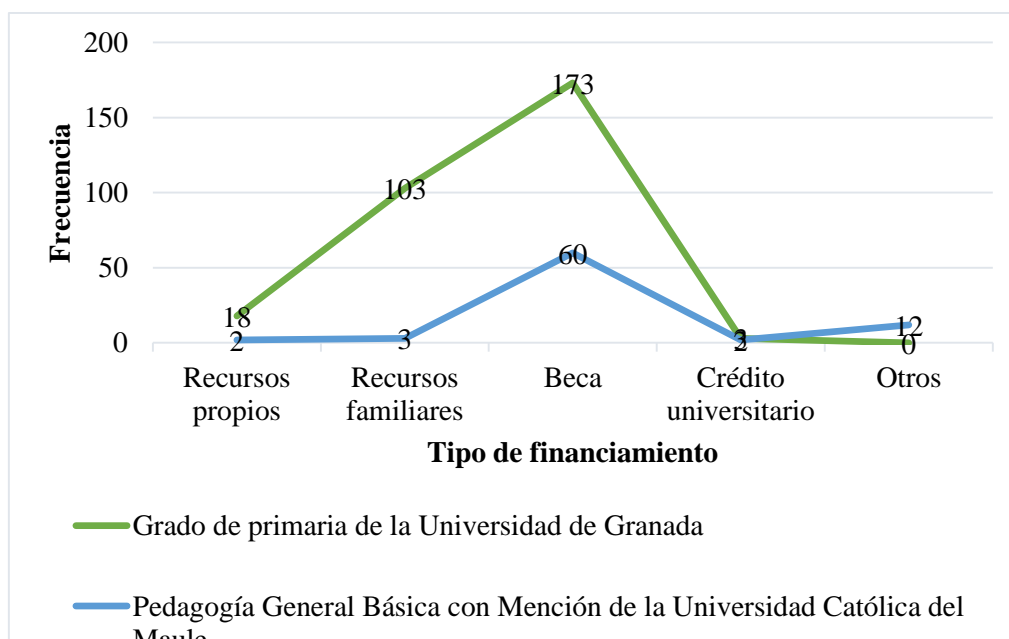
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

6. FINANCIAMIENTO DE TU CARRERA

Las políticas públicas en materia educativa junto al presupuesto que un determinado estado destina a educación dependen de muchas variables, pero en cualquier caso existen diferencias que provocan la búsqueda por parte de los estudiantes y familias de mecanismos de financiamiento. Por tal motivo, la figura 30 muestra la panorámica global del tipo de financiamiento de la carrera, diferenciándolos en las dos realidades observadas (Chile y España). En ambos casos, el tipo de financiamiento más utilizado es las “becas”, en el caso de España (173 individuos) las otorga el ministerio de educación y en la realidad chilena (60 individuos) otorgadas a través de la beca vocación docente. En el contexto español llama la atención el gran número de estudiantes que financian su carrera mediante recursos familiares (103 individuos), mientras que, en el contexto chileno, considerando el número de participantes, una gran proporción de estudiantes declaran otros tipos de financiamiento, como lo son el CAE (Crédito con aval del Estado), complemento entre beca y crédito y préstamos bancarios. Los otros mecanismos de financiamiento de carrera no poseen cifras tan significativas.

Figura 30

Resultados generales de la variable financiamiento de carrera.



Nota. Elaboración propia.

7. NIVEL SOCIOECONÓMICO

Esta variable no pretende medir el grado de pobreza de los grupos familiares a los que pertenece la muestra ya que para esto se necesitan más indicadores para hacerlo de manera más objetiva. Lo que se pretende es agrupar la declaración hecha por los estudiantes en torno a el nivel socioeconómico de sus propios contextos y establecer si existen diferencias entre grupos y su valoración a la labor tutorial.

La tabla 56 muestra que el mayor porcentaje de la muestra declara pertenecer a la clase media, en el contexto español esta clase posee ingresos económicos que oscilan entre 11,261 y 30.030 euros anuales por familia (INE, 2019), mientras que en Chile según INE (2018) los ingresos de esta clase oscilan entre los 899 y 2.739.000 mil pesos mensuales (8600 y 26200 euros anuales). Para la clase baja, 12 estudiantes del grado de primaria de la Universidad de Granada pertenecen a esta clase, representando el 4% de los participantes de dicha institución, mientras que 30 estudiantes de Universidad Católica del Maule declaran pertenecer a esta clase representando el 38% de los participantes de dicha institución. Finalmente, muy pocos estudiantes se posicionan dentro de la clase alta, 5 estudiantes de la Universidad de Granada y ningún estudiante de la Universidad Católica del Maule.

Tabla 56

Tabla cruzada de nivel socioeconómico e institución académica.

		NIVEL SOCIOECONÓMICO			Total
		Clase baja	Clase media	Clase alta	
INSTITUCIÓN	Grado de Primaria de la Universidad de Granada	12	280	5	297
	Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule	30	49	0	79
Total		42	329	5	376

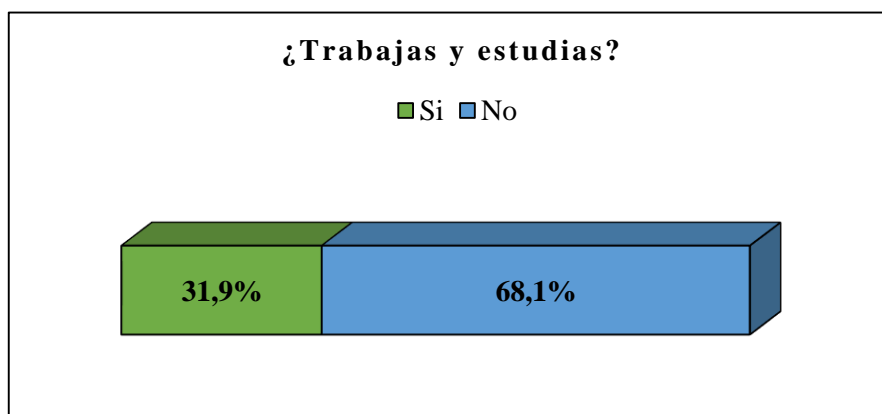
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

8. PREGUNTAS CERRADAS DIMENSIÓN SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE CONTEXTO

Las figuras 31, 32, 33 y 34 presentan los resultados obtenidos en las preguntas de respuesta cerrada que pretende ser utilizada en la comparación posterior. Respecto a la complementación de estudios y el trabajo, la mayor proporción (68,1%) de los estudiantes declara dedicarse 100% a los estudios, mientras que un 31,9% señala cumplir alguna actividad laboral en paralelo a sus estudios, la mayoría de ellos pertenecientes a la Universidad de Granada (85 estudiantes).

Figura 31

Relación entre estudios y actividad laboral.

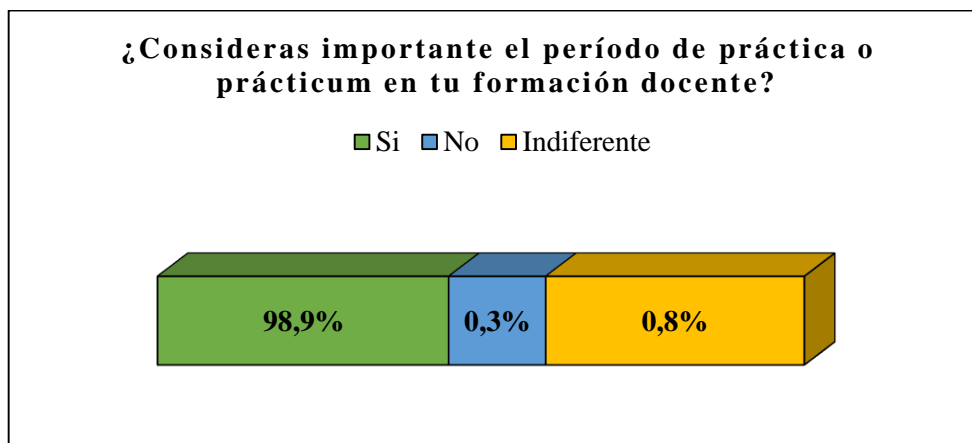


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la pregunta relacionada con la importancia del prácticum o la práctica en la formación docente encontramos una prevalencia importante a su valoración positiva (98,9%), destacando que, la valoración negativa y de indiferencia representan casi el 1% de la valoración total.

Figura 32

Importancia del prácticum o las prácticas.

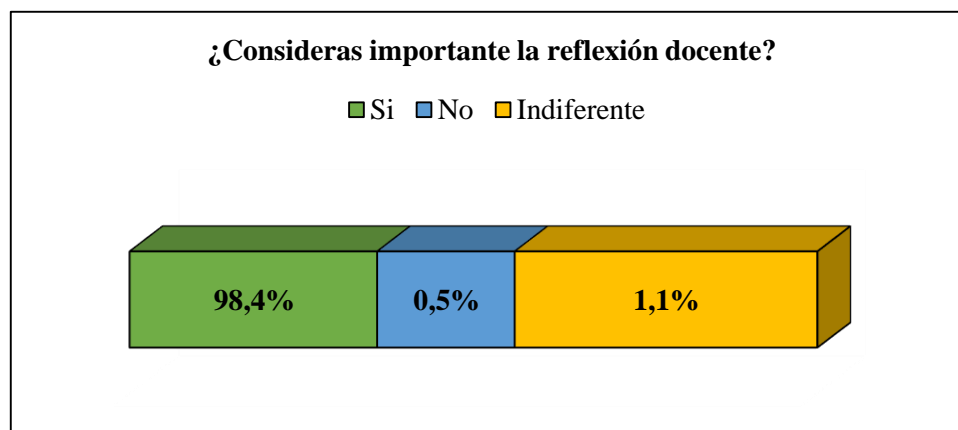


Nota. Elaboración propia.

En la figura 7 se muestran los resultados a la pregunta ¿Consideras importante la reflexión docente?. Los datos muestran que en general los estudiantes consideran importante la reflexión docente como parte de su formación profesional, alcanzando un porcentaje de 98,4% del total.

Figura 33

Importancia de la reflexión docente.

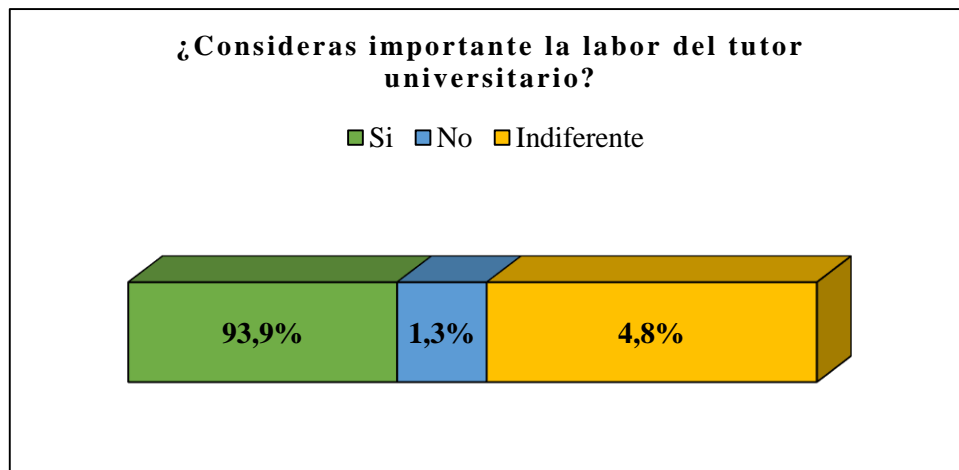


Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, ante la pregunta ¿Consideras importante la labor del tutor universitario? la mayor proporción (93,9%) considera esta labor de importancia para su formación profesional y, aunque no sea una cifra significativa, es importante considerar que casi el 5% de los encuestados se manifiesta indiferente ante este rol, lo que puede explicarse analizando las motivaciones que provocan esta inclinación y que no podrá ser abordado en esta investigación.

Figura 34

Importancia de la labor tutorial.



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 11

DIMENSIÓN: REFLEXIVIDAD PERSONAL

1. Introducción
2. Distribución de frecuencias
3. Medidas de tendencia central
4. Variabilidad de los datos
5. Discusión de resultados dimensión Reflexividad Personal (RP)

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de pruebas estadísticas ejecutadas permite visualizar de forma global y particular las percepciones que los estudiantes poseen sobre la labor tutorial y su orientación hacia una práctica reflexiva en la dimensión Reflexividad Personal. Dicha dimensión se constituye de 15 ítems relacionados con la forma en que el tutor académico promueve en sus estudiantes la reflexión sobre su crecimiento personal y el de sus estudiantes, focalizándose en las necesidades de estos. Además, se pretende alcanzar una reflexión en torno a cuestiones políticas, sociales, ético y morales de la educación para evidenciar el aporte del docente en la construcción social.

2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

La tabla 57 presenta las distribuciones de frecuencia y porcentaje obtenidos en cada uno de los ítems que forman parte de la dimensión Reflexividad Personal (RP). Los resultados son coincidentes en señalar que un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes considera que el tutor académico estimula “Bastante” a realizar las acciones que permiten una práctica reflexiva personal sobre su formación (Σ 1717/30%). Particularmente, los ítems 2, 4, 5, 6, 7, 9 y 11 poseen frecuencias que superan las otras puntuaciones dentro de la escala, cuyos valores mínimos y máximos oscilan entre los 109/29% (ítem 5) y 141/37,5% (ítem 11) de un total de 376 sujetos.

Por otra parte, la puntuación obtenida en los ítems 1, 3, 8, 10, 13 y 15 señalan que los estudiantes consideran el tutor académico estimula “Mucho” (Σ 1701/30%) la reflexión personal. En concreto, los valores se encuentran entre 125 (ítem 15) y 171 (ítem 10) de un total de 376 sujetos, es importante destacar que sus porcentajes superan el 33% con un máximo que alcanza el 45,5%.

Otra puntuación con un alto porcentaje de selección fue la opción “Suficiente” (Σ 1350/24%), cuya descripción alude a una frecuencia adecuada del indicador observado. En esta opción, los valores obtenidos en los ítems 2, 4 y 7 poseen frecuencias entre 102/27,1% y los 113/30,1% de un total de 376 sujetos. Sin embargo, es interesante destacar que los ítems 12 y 14 poseen puntuaciones que representan los más altos porcentajes 27,4% y 29,8% respectivamente.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIVIDAD PERSONAL

Finalmente, como una valoración negativa respecto a la labor tutorial se encuentran las categorías que señalan que el tutor estimula “Nada” o “Poco” a realizar las acciones que promueven una reflexión personal. Respecto a la categoría “Poco” (Σ 647/11%), que señala un bajo grado de presencia del indicador evaluado y donde las puntuaciones no superan el 17% (Ítems 5 y 12), los que precisamente poseen una distribución de frecuencias relativamente homogéneas. Sobre la categoría “Nada” (Σ 225/4%) en general poseen puntuaciones bajas, en donde se destacan los ítems 12 y 15 que poseen valores más altos de esta categoría y que oscilan entre 30/8% y 22/5,9% respectivamente.

Tabla 57

Distribución de frecuencias dimensión Reflexividad Personal.

Ítems	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1. Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	11 (2,9%)	30 (8,0%)	82 (21,8%)	104 (27,7%)	149 (39,6%)
2. Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	16 (4,3%)	41 (10,9%)	102 (27,1%)	129 (34,3%)	88 (23,4%)
3. Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza- aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	15 (4,0%)	35 (9,3%)	84 (22,3%)	113 (30,1%)	129 (34,3%)
4. Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	19 (5,1%)	50 (13,3%)	113 (30,1%)	120 (31,9%)	74 (19,7%)
5. Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	16 (4,3%)	61 (16,2%)	91 (24,2%)	109 (29,0%)	99 (26,3%)
6. Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	14 (3,7%)	57 (15,2%)	89 (23,7%)	114 (30,3%)	102 (27,1%)
7. Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	16 (4,3%)	44 (11,7%)	107 (28,5%)	114 (30,3%)	95 (25,3%)
8. Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en	6 (1,6%)	28 (7,4%)	77 (20,5%)	120 (31,9%)	145 (38,6%)

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIVIDAD PERSONAL

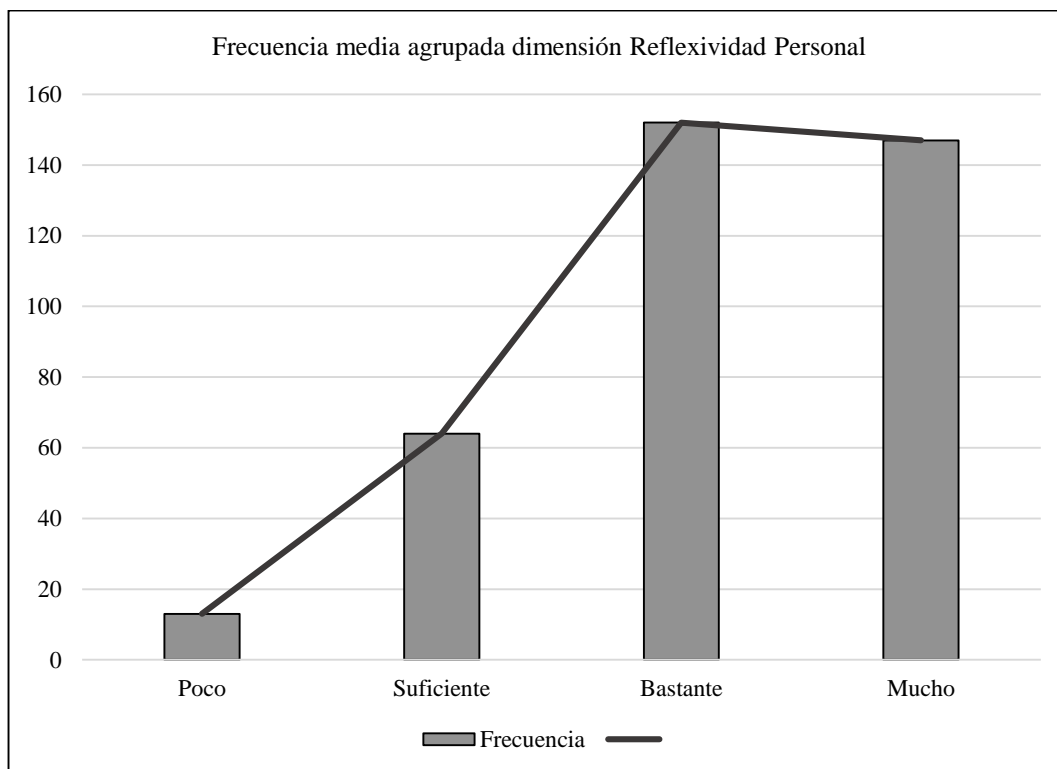
el aula como herramienta de reflexión.					
9. Promueve mi reflexión sobre la toma decisiones espontáneas que surgen en el aula.	13 (3,5%)	50 (13,3%)	75 (19,9%)	127 (33,8%)	111 (29,5%)
10. Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	11 (2,9%)	23 (6,1%)	60 (16,0%)	111 (29,5%)	171 (45,5%)
11. Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	12 (3,2%)	29 (7,7%)	86 (22,9%)	141 (37,5%)	108 (28,7%)
12. Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	30 (8,0%)	61 (16,2%)	103 (27,4%)	95 (25,3%)	87 (23,1%)
13. Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	11 (2,9%)	38 (10,1%)	83 (22,1%)	116 (30,9%)	128 (34,0%)
14. Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	13 (3,5%)	58 (15,4%)	112 (29,8%)	103 (27,4%)	90 (23,9%)
15. Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	22 (5,9%)	42 (11,2%)	86 (22,9%)	101 (26,9%)	125 (33,2%)
	225	647	1350	1717	1701
Total Σ	(4%)	(11%)	(24%)	(30%)	(30%)
%					

Nota. Elaboración propia

Como una opción que permita clarificar la valoración entregada por los estudiantes respecto a la labor tutorial y las acciones que permiten una reflexión personal, se ha calculado la media agrupada de las puntuaciones de dicha dimensión. En la figura 35 se especifica la tendencia de las frecuencias para cada categoría, siendo esta congruente con la información contenida en la tabla 57.

Figura 35

Frecuencia media agrupada dimensión Reflexividad Personal.



Nota. Elaboración propia.

3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el cálculo de las medidas de tendencia central, que nos permitirá conocer los valores o puntuaciones que mejor representen a los sujetos participantes (Pérez et al., 2009).

La tabla 58 nos permite entender que los 15 ítems que pertenecen a la dimensión Reflexividad Personal poseen valores mínimos de 1 y valores máximos de 5, por lo que todas las categorías que constituyen la escala Likert utilizada en el cuestionario han sido parte de las puntuaciones de los participantes. Al respecto, la media obtenida en los ítems de esta dimensión es alto, oscilando entre los $M= 3,39$ (ítems 12) y $M= 4,09$ (ítems 10), confirmando así la valoración positiva que poseen los estudiantes sobre la labor del tutor, reflejado en una media global de $M= 3,71$. Conocer estos valores facilita la comprensión de las otras medidas de tendencia central (media, moda y mediana), los que en el apartado de discusión han sido agrupados de acuerdo a la similitud de moda y media.

Tabla 58

Medidas de tendencia central dimensión Reflexividad Personal.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIVIDAD
PERSONAL

Ítems	Media	Moda	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	3,93	5	4,00	1	5
2. Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	3,62	4	4,00	1	5
3. Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza- aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	3,81	5	4,00	1	5
4. Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	3,48	4	4,00	1	5
5. Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	3,57	4	4,00	1	5
6. Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	3,62	4	4,00	1	5
7. Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	3,61	4	4,00	1	5
8. Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	3,98	5	4,00	1	5
9. Promueve mi reflexión sobre la toma decisiones espontáneas que surgen en el aula.	3,73	4	4,00	1	5
10.Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	4,09	5	4,00	1	5
11.Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	3,81	4	4,00	1	5
12.Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	3,39	3	3,00	1	5

13.Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	3,83	5	4,00	1	5
14.Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	3,53	3	4,00	1	5
15.Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	3,70	5	4,00	1	5

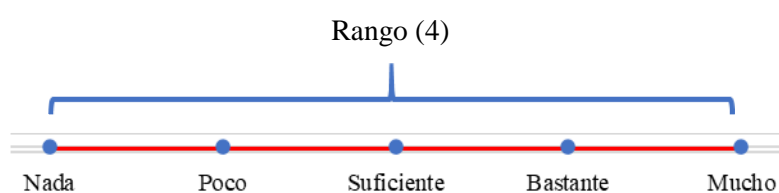
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS

Con el objeto de conocer si las puntuaciones de entregadas por los estudiantes son homogéneas respecto a la media aritmética es que se calculan algunas medidas de dispersión o variabilidad. Los resultados expuestos en la figura 36 muestran que las respuestas de los 376 individuos (100%) poseen un rango de distribución de 4 puntos, es decir, la diferencia existente entre la puntuación mayor y la puntuación menor entregada por el cuestionario es de 4 puntos en la escala.

Figura 36

Rango de dispersión de los datos

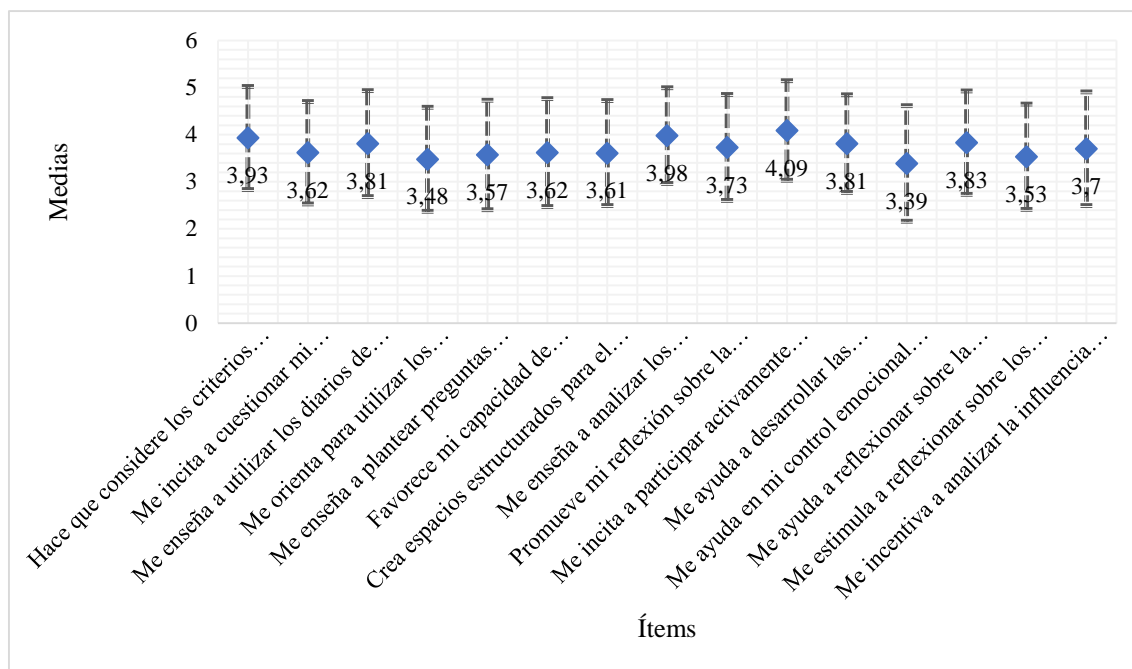


Nota. Elaboración propia.

Para conocer el grado de dispersión de los datos con respecto a la media aritmética (Hernández et al., 2014) se procedió a realizar el cálculo de la desviación típica bajo dos modalidades. La primera, que se encuentra representada en la figura 37, nos muestra las desviaciones típicas en relación a las medias aritméticas de cada ítem del cuestionario. Los resultados señalan que en general las opiniones de los estudiantes poseen desviaciones que oscilan entre $\sigma=1,017$ (ítem 8) y los $\sigma=1,228$ (ítem 12) respecto de las medias aritméticas expresadas en la figura.

Figura 37

Variabilidad dimensión Reflexividad Personal según ítems.



Nota. Elaboración propia.

Como dato adicional al cálculo anterior se presenta la tabla 59 con los estadísticos de media aritmética y desviación típica de la dimensión Reflexividad Personal en general. Los valores expresados permiten confirmar lo señalado anteriormente sobre la homogeneidad de la valoración estudiantil sobre la labor tutorial.

Tabla 59

Variabilidad general de dimensión Reflexividad Personal.

Estadísticos	
Válido	376
Perdidos	0
Media	3,71
Desv. Desviación	,842

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

El segundo cálculo, representado en la figura 38, nos permite conocer el grado de dispersión de los datos mediante una comparación entre las medias de las dos

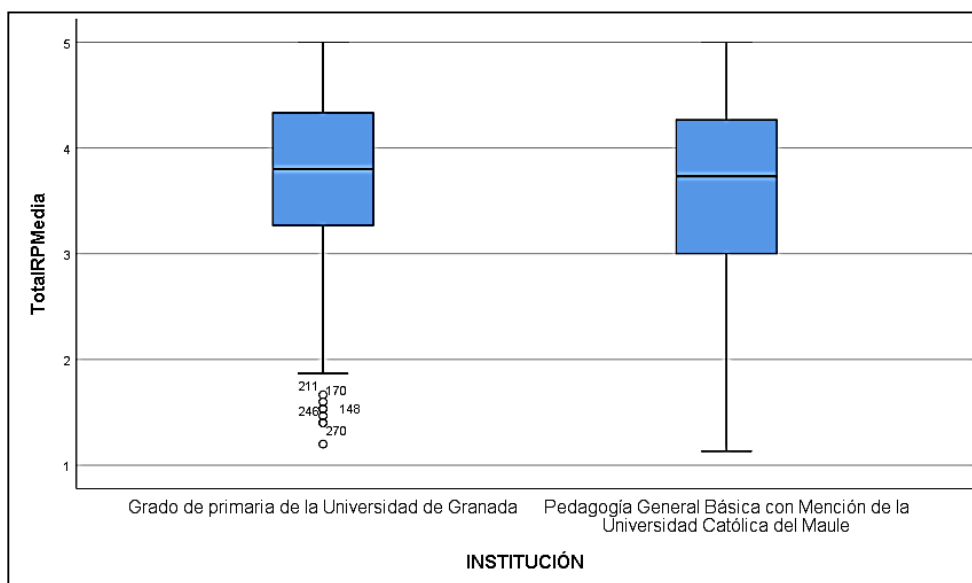
instituciones que forman parte del estudio (Universidad de Granada y Universidad Católica del Maule).

En el contexto del Grado de Primaria de la Universidad de Granada los datos nos muestran que la media aritmética es de $M= 3,74$ y una desviación típica de $\sigma=,820$. Lo anterior nos indica que los estudiantes valoran positivamente la labor tutorial y las acciones que los mueven a desarrollar una reflexividad personal, ya que su media se encuentra cercana a la valoración “Bastante” y su desviación es baja, lo que da cuenta de un alto grado de homogeneidad. Sin embargo, entre las opiniones de los estudiantes se encuentran cinco valores atípicos correspondientes a estudiantes que valoran de forma negativa su experiencia con el tutor académico, cuyas razones no son abordadas en esta investigación.

En el contexto que se desarrolla en la Universidad Católica del Maule encontramos una valoración positiva sobre la labor tutorial, con una media $M= 3,60$ y una desviación típica que demuestran que en general las puntuaciones de los estudiantes de dicha universidad se desvían $\sigma=,917$ en relación al promedio.

Figura 38

Variabilidad dimensión Reflexividad Personal según institución.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Finalmente, los valores de varianza encontrada en los ítems pertenecientes a esta dimensión oscilan entre 1,034 (ítem 8) y los 1,509 (ítem 12), valores que confirman lo declarado anteriormente.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN RP

En esta dimensión del estudio analizamos el rol del tutor académico y su competencia para promover en los estudiantes una reflexión personal. Los resultados muestran las puntuaciones más descendidas en esta dimensión (Puntuación $M_o = 3$), es decir, aquellos aspectos que los tutores académicos promueven “suficiente” en el estudiante, se relacionan con el control emocional de las diversas situaciones que los estudiantes viven en sus prácticas y en el estímulo que reciben para reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en su propia enseñanza.

Si bien es cierto que la consideración de los aspectos emocionales que intervienen es un elemento indispensable e inevitable de nuestra enseñanza, se requiere de estrategias para abordarlas y desarrollarlas. Al Respecto, coincidimos con lo señalado por Gkonou y Miller (2020) quienes recomiendan incorporar en las prácticas educativas el análisis y el control de las emociones que les permita desarrollarse de forma integral, puesto que la misma práctica reflexiva requiere de profesionales que analicen lo que piensan, hacen, y sobre todo, lo que sienten, con la finalidad de aprender de ellos. Bajo el mismo principio, para alcanzar una formación integral del futuro docente, es necesario considerar los aspectos políticos, culturales y éticos que subyacen en las clases (Pérez-García, 2005).

Los resultados evidencian una valoración positiva hacia tres aspectos que se relacionan con los procesos de reflexión docente: El desarrollo profesional; Los procesos de investigación; El cuestionamiento crítico y resolución de problemas profesionales.

El desarrollo profesional que los futuros docentes pueden alcanzar en sus periodos de práctica se entrelaza con las funciones que varios autores (Aguilera, 2019; García-Nieto, 2008; Pérez-García, 2005; Ruffinelli, et al., 2020) destacan como esenciales de la labor tutorial. Por lo tanto, para alcanzar dicho desarrollo profesional, el futuro docente debe ser estimulado a alcanzar una reflexión profunda sobre su desempeño, según palabras de Tajeddin y Aghababazadeh (2018), el estudiante debe llevar a cabo una reflexión fuerte, que le permita evaluar críticamente su desempeño personal y profesional y la implicancia que posee en el aula. Al respecto, encontramos que el rol tutorial de ambas universidades

se encuentra bien abordada por los docentes que realizan dichas funciones, creando espacios para la mejora de habilidades y la autonomía profesional.

La reflexión movida por procesos de investigación se encuentra sustentada en la importancia de desarrollar la capacidad investigadora de los estudiantes en los centros escolares para ponderar el grado en que los hallazgos de dicha investigación permiten fundamentar las decisiones en el aula. Esta competencia investigadora (García-Nieto, 2008) permite al estudiante adentrarse a una reflexión crítica sobre los factores que intervienen en el aula, la que forma parte de las funciones centrales en el rol tutorial (Aguilera, 2019; Correa et al., 2014) y que es ampliamente reconocida y valorada por los estudiantes de ambas instituciones educativas.

Asimismo, los resultados muestran que el fomento del cuestionamiento profesional sobre el aporte de su acción en la construcción social y al conocimiento socio-afectivo de sus estudiantes posee una valoración positiva. Al respecto, las preguntas reflexivas que permitan analizar el desempeño, son consideradas como procesos reflexivos básicos que contribuyen a alcanzar una práctica reflexiva (Derobertmasure y Dehon, 2012b), ya que generan un ambiente propicio para la confrontación y el conocimiento sobre la teórica, la práctica y la profundidad con que comprendo mi propio quehacer educativo (Ajayi, 2011; Pacheco, 2013).

Por otra parte, los datos obtenidos muestran los aspectos del rol del tutor académico que se encuentran mejor valorados (puntuación $M_o = 5$). Estas funciones se relacionan principalmente con el análisis de criterios éticos (Pérez-García, 2005), valores y creencias que se encuentran implícitos en las clases y cómo estos repercuten en los propios alumnos y que según Korthagen (2004) debe ser un aspecto a considerar si el propósito es formar a docentes reflexivos, idea a la cual nos adscribimos.

Los estudiantes declaran que la reflexión impulsada por estrategias reflexivas como lo son los diarios de experiencias, los incidentes críticos o acontecimientos de aulas son los aspectos que poseen mejor valoración y que precisamente se alzan como promotores de una reflexividad personal, siendo estas declaraciones coherentes con lo que destacan en sus estudios (Monereo, 2010; Rivas et al., 2017).

Se resalta notablemente un elemento relacionado con la adquisición de herramientas y habilidades que le permitan al futuro estudiante insertarse laboralmente (Aguilera, 2019).

Los resultados indican que los tutores son fundamentalmente promotores constantes de la participación de los estudiantes en la comunidad educativa, entendiendo que es una instancia donde los estudiantes pueden nutrir su perspectiva con las de los docentes en ejercicio, tal como lo destaca (Pacheco, 2013).

Finalmente, tanto en el contexto del Grado de Primaria de la Universidad de Granada como en la Pedagogía General Básica de la Universidad Católica del Maule los datos nos muestran que los estudiantes valoran positivamente la labor tutorial y las acciones que los mueven a desarrollar una reflexividad personal, ya que su desviación es baja y poseen un alto grado de homogeneidad.

CAPÍTULO 12

DIMENSIÓN: REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN

1. Introducción
 2. Distribución de frecuencias
 3. Medidas de tendencia central
 4. Variabilidad de los datos
 5. Discusión de resultados dimensión Reflexión sobre su Formación
- (RF)

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la dimensión Reflexión sobre su Formación (RF). Esta dimensión está constituida por 13 ítems que buscan conocer si el tutor promueve a que los futuros docentes reflexionen sobre su propia competencia para desempeñarse profesionalmente en un contexto escolar, cómo abordan la inmersión de estos en los centros educativos y la relación que establecen con las normativas externas. Lo que busca esta dimensión es evaluar cómo el tutor promueve una reflexión sobre la enseñanza que desarrollan los estudiantes.

2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

La tabla 60 muestra los resultados de frecuencia y porcentaje obtenidos en los 13 ítem que forman parte de la dimensión Reflexión sobre su Formación. Dichos datos señalan que en general, la categoría con la puntuación más alta de la escala Likert del cuestionario es la que declara una alta presencia del indicador evaluado, es decir, que el tutor académico estimula “Bastante” a realizar dichas acciones (Σ 1667/34%). Agrupamos los ítems que dentro de esta categoría obtuvieron los mayores puntajes y que están constituidos por los ítems 1, 2, 3, 4, 10, 11 y 12, cuya puntuación más alta la obtienen los ítems 4 (140/37,2%), ítem 11 (140/37,2%) y el ítem 12 (149/39,6%). Mientras que los valores más bajos, aunque igualmente altos en relación a las otras categorías, la obtiene sólo el ítem 8 con una frecuencia de 99 y un porcentaje que alcanza el 26,3%.

Respecto a la categoría “Mucho” que fue la segunda más alta (Σ 1405/29%), que marca una presencia total del indicador observado, los ítems con mayor puntuación corresponden al 2, 10, 11 y 12 cuyos valores mínimos y máximos se encuentran entre los 123/3,7% (ítems 12) y los 147/39,1% (ítems 11). En cambio, los ítems con menor puntuación corresponden al ítem 6 (87/23,1%) y el ítem 8 (73/19,4%) de un total de 376 participantes del estudio.

Para la categoría “suficiente” que señala una presencia adecuada del indicador observado, los resultados muestran que se obtuvo una frecuencia total de Σ 1201 y un porcentaje del 25%. De esta frecuencia y porcentaje encontramos que los ítems que poseen mayor valoración (>100) son el 1, 4, 6, 7 y 8 con frecuencias mínimas de Σ 102/27,1% perteneciente al ítem 7 y una frecuencia máxima en el ítem 6 (119/31,6%) y el ítem 8

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN

(110/29,3%), esta categoría obtiene la puntuación más alta en dicho ítem. Por otra parte, los valores mínimos obtenidos se encuentran en los ítems 2, 10, 11 y 12 cuyas puntuaciones se encuentran entre 65/ 17,3% (ítems 11) y los 83/22,1% (ítems 2) de un total de 376 sujetos.

Las puntuaciones negativas sobre la labor del tutor y la forma en que promueven una reflexión sobre su formación se encuentran contenidas en las categorías “Nada” y “Poco”. Respecto a la categoría “Poco” que señala una escasa presencia del indicador observado (Σ 473/10%), las puntuaciones más altas se encuentran en los ítems 5 (52/14,1%), ítem 7 (48/12,8%) y el ítem 8 (73/19,4%) que es coherente de forma parcial con los resultados para la categoría “Mucho” en donde dichos ítems son los más bajos. Mientras que las puntuaciones más bajas son las de los ítems 2, 4, 11, 12 y 13 cuya puntuación más baja se encuentra en el ítem 11 con una frecuencia de Σ 21 y un porcentaje del 5,6%.

Finalmente, se encuentra la categoría “Nada” que es la categoría menos escogida por los estudiantes (Σ 142/3%) y que declara una ausencia total del indicador observado. Aquí las puntuaciones altas se encuentran en los ítems 7 (20/5,3%) y el ítem 8 (21/5,6%), mientras que las más bajas están en los ítems 2 y 11 con frecuencias y porcentajes de Σ 5/1,3% y Σ 3/0,8% respectivamente.

Tabla 60

Distribución de frecuencias dimensión Reflexión sobre su Formación.

Ítems	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1. Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico	10 (2,7%)	32 (8,5%)	105 (27,9%)	132 (35,1%)	97 (25,8%)
2. Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa.	5 (1,3%)	22 (5,9%)	83 (22,1%)	136 (36,2%)	130 (34,6%)
3. Me orienta a identificar las necesidades de mis estudiantes.	7 (1,9%)	31 (8,2%)	89 (23,7%)	134 (35,6%)	115 (30,6%)
4. Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico.	10 (2,7%)	27 (7,2%)	106 (28,2%)	140 (37,2%)	93 (24,7%)
5. Me motiva a que identifique mis principales dificultades profesionales.	14 (3,7%)	53 (14,1%)	86 (22,9%)	123 (32,7%)	100 (26,6%)

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN

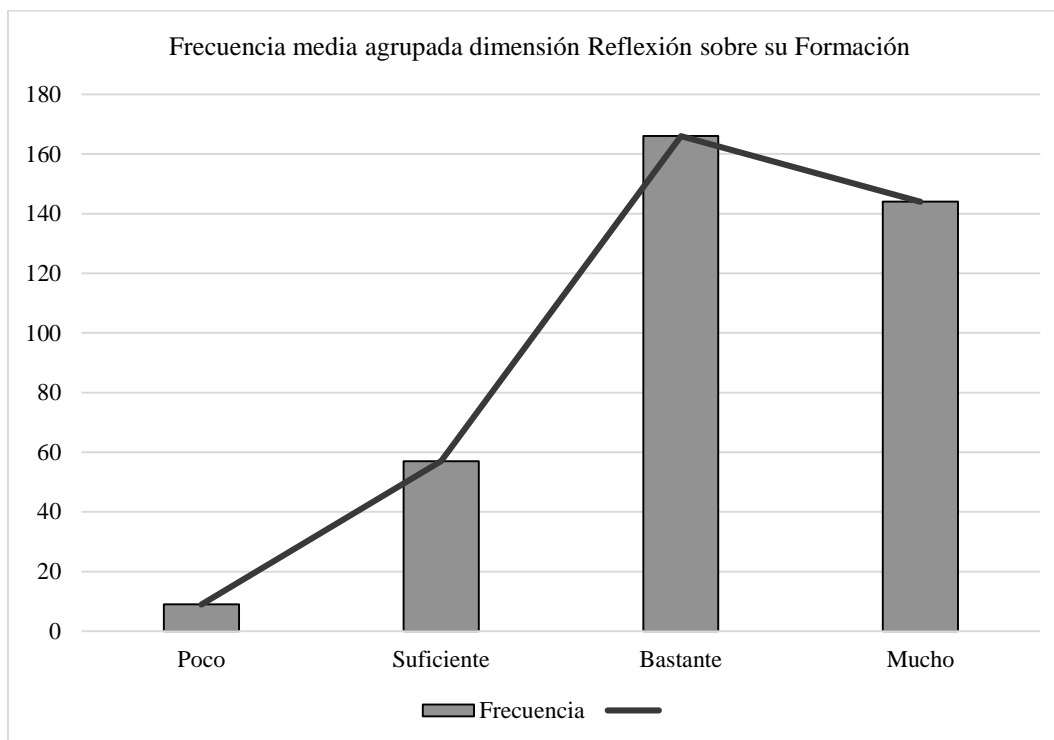
6. Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.	12 (3,2%)	38 (10,1%)	119 (31,6%)	120 (31,9%)	87 (23,1%)
7. Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión.	20 (5,3%)	48 (12,8%)	102 (27,1%)	112 (29,8%)	94 (25,0%)
8. Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.	21 (5,6%)	73 (19,4%)	110 (29,3%)	99 (26,3%)	73 (19,4%)
9. Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	11 (2,9%)	43 (11,4%)	95 (25,3%)	122 (32,4%)	105 (27,9%)
10. Me motiva a reflexionar sobre mi crecimiento personal.	11 (2,9%)	36 (9,6%)	67 (17,8%)	136 (36,2%)	126 (33,5%)
11. Me orienta a considerar las necesidades educativas de los estudiantes.	3 (0,8%)	21 (5,6%)	65 (17,3%)	140 (37,2%)	147 (39,1%)
12. Me estimula a reflexionar sobre el desarrollo integral de mis estudiantes.	7 (1,9%)	23 (6,1%)	74 (19,7%)	149 (39,6%)	123 (32,7%)
13. Me instruye a comprender las limitaciones que el contexto a presenta.	11 (2,9%)	26 (6,9%)	100 (26,6%)	124 (33,0%)	115 (30,6%)
Total Σ	142	473	1201	1667	1405
%	(3%)	(10%)	(25%)	(34%)	(29%)

Nota. Elaboración propia.

La distribución de frecuencias sobre la valoración de los estudiantes en la dimensión Reflexión sobre su Formación queda resumida a través del cálculo de las medias agrupadas para cada categoría representada en la figura 39 en donde, debido a sus bajas puntuaciones, la categoría “Nada” no se refleja en la gráfica.

Figura 39

Frecuencia media agrupada dimensión Reflexión sobre su Formación.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los cálculos de medidas de tendencia central de la dimensión Reflexión sobre su Formación, que nos va a permitir conocer las opiniones generales de los estudiantes sobre la labor tutorial en esta dimensión.

Tomando los resultados expuestos en la tabla 61 debemos señalar que las cinco categorías de la escala Likert del cuestionario formaron parte de la elección de los estudiantes, es decir, los valores mínimos y los valores máximos encontrados son 1 y 5 respectivamente. Los resultados muestran que las puntuaciones entregadas por los estudiantes permiten afirmar que existe una valoración positiva sobre el trabajo del tutor académico, ya que sus medias oscilan entre $M= 3,35$ (ítem 8) y $M= 4,08$ (ítem 11). Lo anterior, se confirma al encontrarnos con medias que superan la categoría “suficiente” y se posicionan con un promedio de 3,76 del total de medias.

Tabla 61

Medidas de tendencia central dimensión Reflexión sobre su formación.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN

Ítems	Media	Moda	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico	3,73	4	4,00	1	5
2. Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa.	3,97	4	4,00	1	5
3. Me orienta a identificar las necesidades de mis estudiantes.	3,85	4	4,00	1	5
4. Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico.	3,74	4	4,00	1	5
5. Me motiva a que identifique mis principales dificultades profesionales.	3,64	4	4,00	1	5
6. Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.	3,62	4	4,00	1	5
7. Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión.	3,56	4	4,00	1	5
8. Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.	3,35	3	3,00	1	5
9. Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	3,71	4	4,00	1	5
10. Me motiva a reflexionar sobre mi crecimiento personal.	3,88	4	4,00	1	5
11. Me orienta a considerar las necesidades educativas de los estudiantes.	4,08	5	4,00	1	5
12. Me estimula a reflexionar sobre el desarrollo integral de mis estudiantes.	3,95	4	4,00	1	5
13. Me instruye a comprender las limitaciones que el contexto a presenta.	3,81	4	4,00	1	5

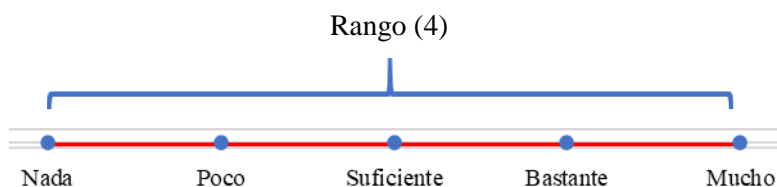
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS

A continuación, se presentan las medidas de variabilidad que nos permiten conocer el grado de homogeneidad de las puntuaciones de los estudiantes. Los resultados expuestos en la figura 40 muestran que, al igual que la dimensión Reflexividad Personal, las respuestas de los 376 individuos nos dicen que la diferencia existente entre la puntuación mayor y la puntuación menor entregada por el cuestionario es de 4 puntos en la escala.

Figura 40

Rango de dispersión de los datos.

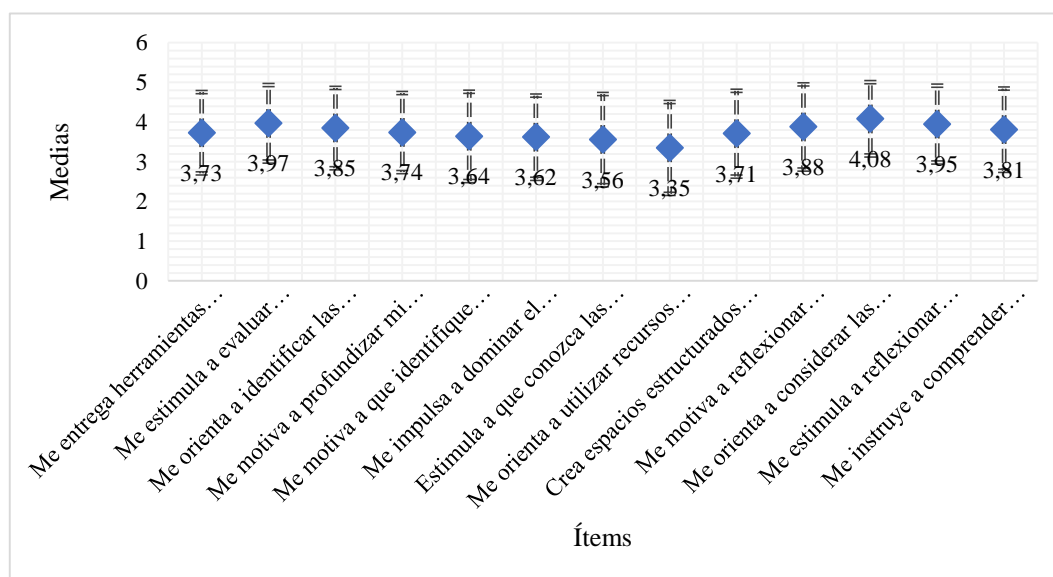


Nota. Elaboración propia.

El gráfico de la figura 41 nos muestra el grado de dispersión que presentan los datos de esta dimensión en relación a la media aritmética. Se calculó la desviación típica obtenida en los 13 ítems de esta dimensión y se obtuvo un intervalo de $\sigma=1,017$ (ítem 8) y los $\sigma=1,228$ (ítem 12).

Figura 41

Variabilidad dimensión Reflexión sobre su Formación según ítems.



Nota. Elaboración propia.

La tabla 62 contiene los estadísticos de media aritmética y desviación típica del total de la dimensión Reflexión sobre su formación. Con una media $M= 3,76$ y una Desviación típica de $,777$ se reafirma la poca dispersión que poseen los datos en relación a la media aritmética.

Tabla 62

Variabilidad general dimensión Reflexión sobre su formación.

Estadísticos		
N	Válido	376
	Perdidos	0
Media		3,76
Desv. Desviación		,777

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Una segunda prueba que nos permite conocer el grado de dispersión de los datos lo encontramos en la figura 42, la que muestra de forma comparativa la desviación de los datos en relación a la media según cada institución (Universidad de Granada y Universidad Católica del Maule).

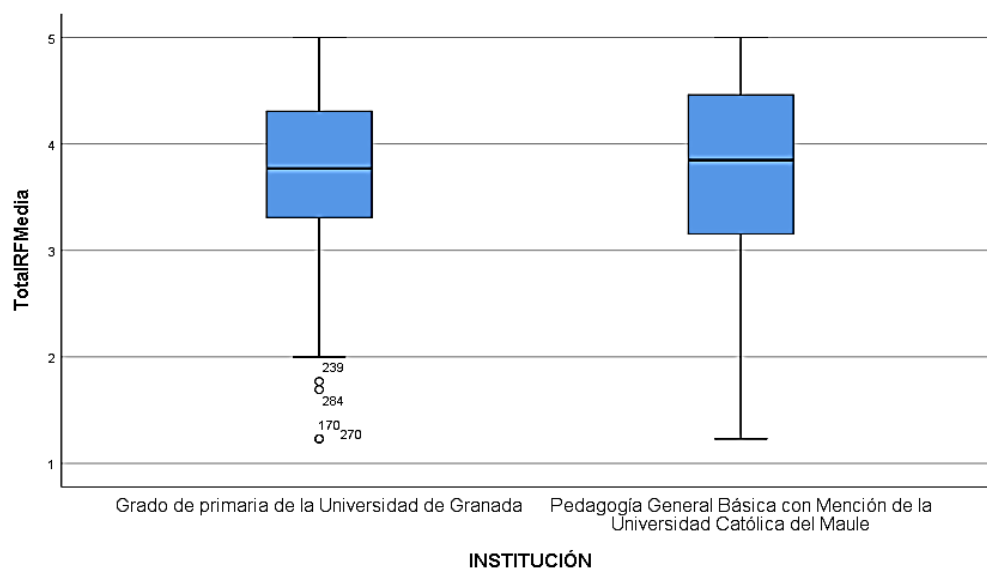
El contexto presente en el Grado de Primaria de la Universidad de Granada nos dice que los datos poseen una desviación típica de $\sigma=,750$ en relación a la media ($M= 3,76$). Esta realidad nos indica la valoración positiva con la que los estudiantes de grado evalúan la labor del tutor académico en relación a las acciones para promover una reflexión sobre su formación. Aún con el alto grado de homogeneidad de los datos existen cuatro valores atípicos de estudiantes que puntúan de forma negativa la acción del tutor académico, cuyas razones no abordamos en este estudio.

En la carrera de Pedagogía de la Universidad Católica del Maule la puntuación entregada es en general positiva, si bien es cierto que existe un menor número de participantes de esta carrera, posee una media de $M= 3,75$ que es muy cercana a la encontrada a la Universidad de Granada y con una desviación típica de $\sigma=,876$.

Figura 42

Variabilidad dimensión Reflexión sobre su formación por institución.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Finalmente, la varianza menor y mayor encontrada en esta dimensión se encuentran entre los ,855 (ítem 11) y los 1,341 (ítem 8) ratificando así la realidad analizada precedentemente.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN RF

En esta dimensión analizamos si los tutores académicos promueven en los estudiantes una reflexión sobre su propia formación, su competencia profesional en el prácticum y sobre su enseñanza. Al respecto, una de las acciones mejor valoradas en esta dimensión, se relaciona con evaluar si el tutor es capaz de que el futuro docente reflexione sobre su propio crecimiento personal. Al respecto, consensuamos en que reflexionar sobre los aspectos que contribuyen al desarrollo personal posibilita el desplazamiento de las estructuras curriculares rígidas de formación, guiando nuestro comportamiento e impactando positivamente a los nuevos docentes (Korthagen et al., 2001), lo que refuerza la idea de la tutoría como un acción de acompañamiento integral de los estudiantes, con una visión amplia y comprensiva del desarrollo personal (Alonso-García et al., 2018).

Asimismo, se valoran positivamente aquellas funciones tutoriales que permiten focalizar nuestra mirada en la importancia de la reflexión para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Entender cómo se pueden identificar las necesidades educativas de los alumnos, valorarlas y considerarlas posteriormente es recogida como un elemento de gran importancia por algunos autores. Para Baer (2018) esta tarea conlleva reflexionar sobre

nuestra enseñanza y el desarrollo de nuestros alumnos, remitiéndonos a un ejercicio de proyección sobre cuál es la mejor forma para que nuestros alumnos aprendan. Además, la consideración de los intereses y necesidades educativas de nuestros alumnos se encuentra recogida en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en el dominio A “Preparación de la enseñanza” en su criterio A.4 sobre cómo organizar los objetivos y contenidos en coherencia a las particularidades de los alumnos (CPEIP, 2008).

Se evidencia en los resultados de esta dimensión la importancia que posee la actualización y el desarrollo profesional docente, enfatizando en la necesidad de una profundización didáctica, psicopedagógica y del plan de estudios de la disciplina que enseña, todas ellas coherentes con recomendaciones hechas por el CEPPI (2008) en los criterios A.1., A.2. y A.3. del MBE. La reflexión movida por dichos aspectos Nguyen (2017) la denomina reflexión descriptiva, ya que intenta comprender situaciones educativas cotidianas, mientras que estimular este tipo de reflexión en los estudiantes permitirá desplegar ciertas competencias, las que García-Nieto (2008) llama competencia cultural y competencia pedagógica.

Un aspecto a destacar, es el grado en que los tutores académicos son capaces de estimular a los estudiantes a reflexionar sobre las dificultades profesionales que van enfrentado a diario los profesores y las limitaciones que el contexto les presenta. En rigor, la evaluación de las distintas problemáticas surgidas en el ejercicio profesional, y que son identificadas en el período de prácticum, permitirán activar mecanismos para superarlas y modificar nuestro actuar (Derobertmeasure y Dehon, 2012a), ya que la acción de reflexionar sobre nuestra formación comienza con la toma de conciencia de nuestro quehacer (Hoyos, 2005). La reflexión sobre las dificultades y limitantes surgidas en el prácticum se fortalecen en la medida que es el tutor quién las estimula en el estudiante, concordando así, con lo que Amor (2016) denomina como “principio de prevención”, que es la forma como el estudiante va anticipándose y asimilando las dificultades formativas.

En cuanto a la creación de espacios estructurados para desarrollar la reflexión individual y/o colaborativa, evidenciamos el rol facilitador que los tutores ejercen, a la luz de las puntuaciones entregadas por los estudiantes. Convenimos en entender la reflexión como un proceso individual de autoevaluación, pero al mismo tiempo, compartimos la idea planteada por autores como (Pacheco, 2013; Vezub, 2007) quienes la conciben como un proceso con un valor colectivo donde el intercambio con otros nos

ayuda a tomar conciencia sobre nuestras concepciones, nuestro actuar, intercambiando ideas, críticas y miradas profesionales.

Uno de ítems más descendido en esta dimensión se relaciona con la estimulación por parte del tutor a que los estudiantes reflexionen sobre las políticas públicas que se relacionan con su profesión. Al respecto, la evaluación de los estudiantes tiende a declarar una presencia adecuada del indicador observado, mejorando la realidad en su estudio por Pérez-García (2005) en donde la reflexión sobre los aspectos políticos radicalmente no es promovida por el tutor, siendo de especial importancia para analizar su propia práctica y los objetivos institucionales a la luz de estas políticas (CEPIP, 2008). Junto a esto, los estudiantes desconocen la utilización de los recursos científicos para la planificación de las clases, lo que representa una dificultad a la hora de fortalecer la enseñanza.

Finalmente, la realidad encontrada en esta dimensión nos indica la valoración positiva que los estudiantes de ambas instituciones poseen sobre la labor del tutor académico en relación a las acciones para promover una reflexión sobre su formación. Aún con el alto grado de homogeneidad de los datos, entre los estudiantes del Grado de Primaria existen cuatro valores atípicos que puntúan de forma negativa la acción del tutor académico, cuyas razones no abordamos en este estudio.

CAPÍTULO 13

DIMENSIÓN PRÁCTICA REFLEXIVA

1. Introducción
2. Distribución de frecuencias
3. Medidas de tendencia central
4. Variabilidad de los datos
5. Discusión de resultados dimensión Práctica Reflexiva (PR)

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la dimensión Práctica Reflexiva (PR). Esta dimensión está constituida por 8 ítems que buscan conocer si el tutor promueve a que los futuros docentes reflexionen sobre su desempeño (práctico) como docente, enfatizando en la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

La tabla 63 presenta los resultados (frecuencia y porcentaje) obtenidos en los ocho ítems pertenecientes a la dimensión Práctica Reflexiva. La sumatoria del cuestionario señalan que la puntuación más alta se encuentra en la categoría “Bastante” la que señala una alta presencia del indicador evaluado ($\sum 1064/ 35\%$). En esta misma línea, los ocho ítems poseen puntuaciones que superan la frecuencia de 120/ 31,9% (ítem 7) y cuya puntuación más alta es de 146/ 38,8% (ítem 1). Particularmente, la frecuencia obtenida en los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 representan los valores más altos del cuestionario en relación a las otras categorías.

Respecto a la categoría “Mucho” que señala una presencia total del indicador evaluado y que el tutor académico estimula en su totalidad, los datos muestran que los ítems 3 (148/ 39,4%), 7 (125/ 33,2%) y 8 (134/ 35,6%) poseen los valores más altos en relación a las otras categorías en dichos ítems. Mientras tanto que la puntuación más baja se encuentra en el ítem 4, cuya frecuencia es de 95/ 25,3%.

La categoría que logra obtener el tercer puntaje más alto ($\sum 678/ 23\%$) es la que indica una presencia adecuada del indicador observado, es decir, que el tutor académico estimula “Suficiente” a realizar dichas acciones. En general, estas categorías poseen porcentajes de elección cercanas al 23% (ítem 1, 2, 4, 5, 6, 7, y 8) mientras que el ítem más descendido en su puntuación es el ítem 3, cuyo valor es de $\sum 66/ 17,6\%$.

Para la categoría “Poco” que señala una escasa presencia del indicador observado y que por lo tanto el tutor estimula a desarrollar en menor grado. La puntuación más baja la encontramos en el ítem 8 que posee valores de $\sum 18$ y un porcentaje de 4,8%, mientras que los que poseen la más alta frecuencia son los ítems 2, 4, 5 y 7 con frecuencias que oscilan entre $\sum 35/ 9,3\%$ y los $\sum 41/ 10,9\%$ en los ítems 7 y 4 respectivamente.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN PRÁCTICA
REFLEXIVA

Finalmente, para la categoría “Nada” que declara una nula promoción del tutor a realizar acciones que permitan una práctica reflexiva, encontramos la frecuencia más alta en el ítem 5 (Σ 10/ 2,7%) mientras que la menor puntuación está en el ítem 3, con puntuaciones de Σ 3 representante tan sólo el 0,8% del total.

Tabla 63

Distribución de frecuencias dimensión Práctica Reflexiva.

Ítems	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1. Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	7 (1,9%)	27 (7,2%)	78 (20,7%)	146 (38,8%)	118 (31,4%)
2. Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	9 (2,4%)	40 (10,6%)	88 (23,4%)	125 (33,2%)	114 (30,3%)
3. Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3 (0,8%)	26 (6,9%)	66 (17,6%)	133 (35,4%)	148 (39,4%)
4. Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	9 (2,4%)	41 (10,9%)	96 (25,5%)	135 (35,9%)	95 (25,3%)
5. Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	10 (2,7%)	36 (9,6%)	86 (22,9%)	136 (36,2%)	108 (28,7%)
6. Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	7 (1,9%)	30 (8,0%)	90 (23,9%)	136 (36,2%)	113 (30,1%)
7. Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	8 (2,1%)	35 (9,3%)	88 (23,4%)	120 (31,9%)	125 (33,2%)
8. Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	5 (1,3%)	18 (4,8%)	86 (22,9%)	133 (35,4%)	134 (35,6%)
Total Σ	58	253	678	1064	955
%	(2%)	(8%)	(23%)	(35%)	(32%)

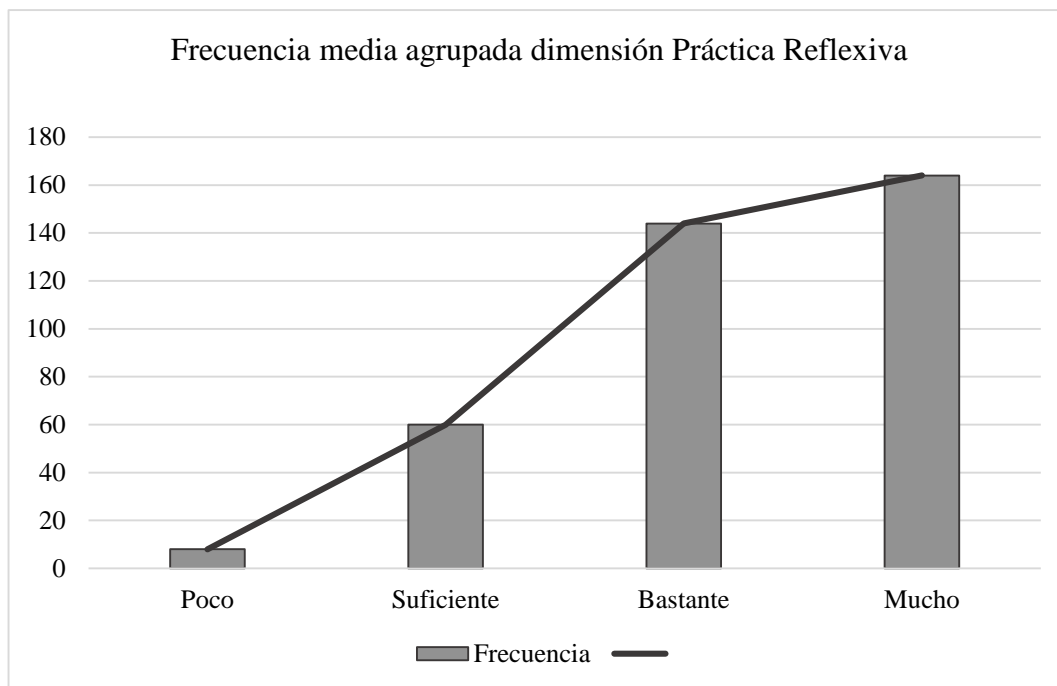
Nota. Elaboración propia.

En la figura 43 se resume la valoración de los estudiantes en la dimensión Práctica Reflexiva. Mediante el cálculo de medias agrupadas se conocen las categorías mejor

valoradas (“Bastante” y “Mucho”) y las peores valoradas (“Poco” y “Nada”) por los estudiantes de ambas instituciones.

Figura 43

Frecuencia media agrupada dimensión Práctica Reflexiva.



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

En la tabla 64 se presentan las medidas de tendencia central obtenidas en la dimensión Práctica Reflexiva, que nos proporcionará una comprensión de la opinión de los estudiantes sobre la labor tutorial. Al respecto, la primera evidencia se relaciona con los datos mínimos y máximos encontrados en las puntuaciones de los estudiantes, las que al igual que las otras dimensiones (RP-RF) se encuentra en 1 y 5, con modas de $M_o = 4$ y 5. Los resultados de esta dimensión permiten afirmar la valoración positiva que los estudiantes de ambas instituciones asignan al labor tutorial para promover procesos que posibiliten una práctica reflexiva, ya que sus medias oscilan entre $M = 3,71$ presente en el ítem 4 y $M = 4,06$ presente en el ítem 3, con un promedio general de $M = 3,86$ del total de las medias.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN PRÁCTICA REFLEXIVA

Tabla 64

Medidas de tendencia central dimensión Práctica Reflexiva.

Ítems	Media	Moda	Mediana	Mínimo	Máximo
1. Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	3,91	4	4,00	1	5
2. Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	3,78	4	4,00	1	5
3. Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,06	5	4,00	1	5
4. Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	3,71	4	4,00	1	5
5. Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	3,79	4	4,00	1	5
6. Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	3,85	4	4,00	1	5
7. Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	3,85	5	4,00	1	5
8. Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	3,99	5	4,00	1	5

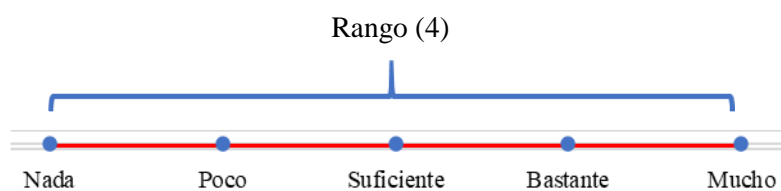
Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

4. VARIABILIDAD DE LOS DATOS

Respecto a las medidas de variabilidad, la figura 44 muestra el rango existente en los datos entregados por el alumnado en esta dimensión. La puntuación menor y mayor encontrada por el cuestionario, al igual que en las anteriores dimensiones (RP-RF) es de 4 puntos en la escala Likert.

Figura 44

Rango de dispersión de los datos.

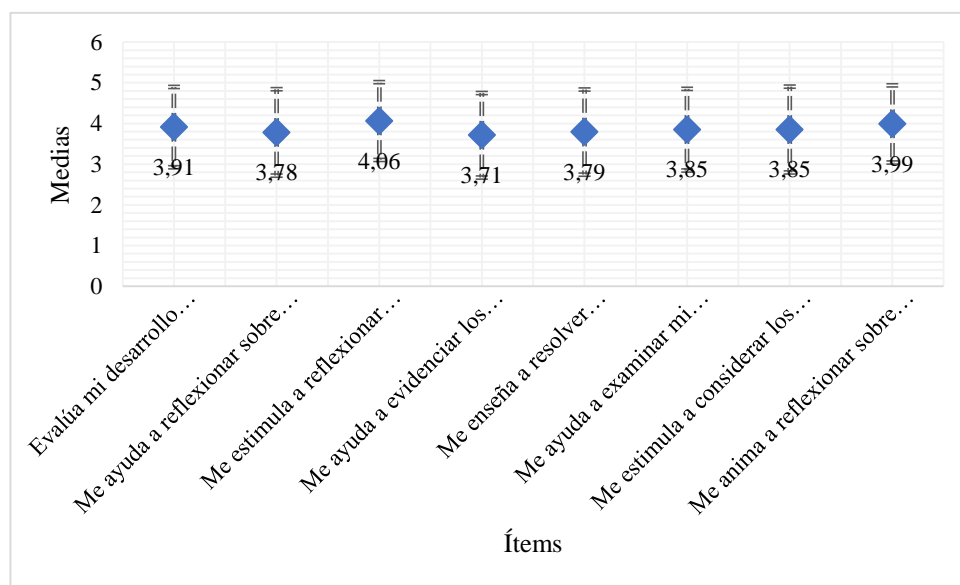


Nota. Elaboración propia.

El gráfico de la figura 45 nos muestra el grado de dispersión que presentan los datos de esta dimensión en relación a la media aritmética. Se calculó la desviación típica obtenida en los 8 ítems de esta dimensión y se obtuvo un intervalo de $\sigma=0,948$ (ítem 8) y los $\sigma=1,065$ (ítem 2).

Figura 45

Variabilidad dimensión Práctica Reflexiva según ítems.



Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la tabla 65 que nos permite conocer los estadísticos generales de media aritmética y desviación típica de la dimensión Práctica Reflexiva. Con una media de $M= 3,87$ y una desviación de $\sigma=0,789$ los datos encontrados en esta dimensión poseen un alto grado de homogeneidad.

Tabla 65

Variabilidad general dimensión Práctica Reflexiva.

Estadísticos	
Válido	376
Perdidos	0
Media	3,87
Desv. Desviación	,789

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

El gráfico de cajas y bigotes de la figura 46 nos ayuda a comprender la distribución que poseen las puntuaciones de los estudiantes en esta dimensión, estableciendo para ello una comparativa entre el contexto de la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Granada.

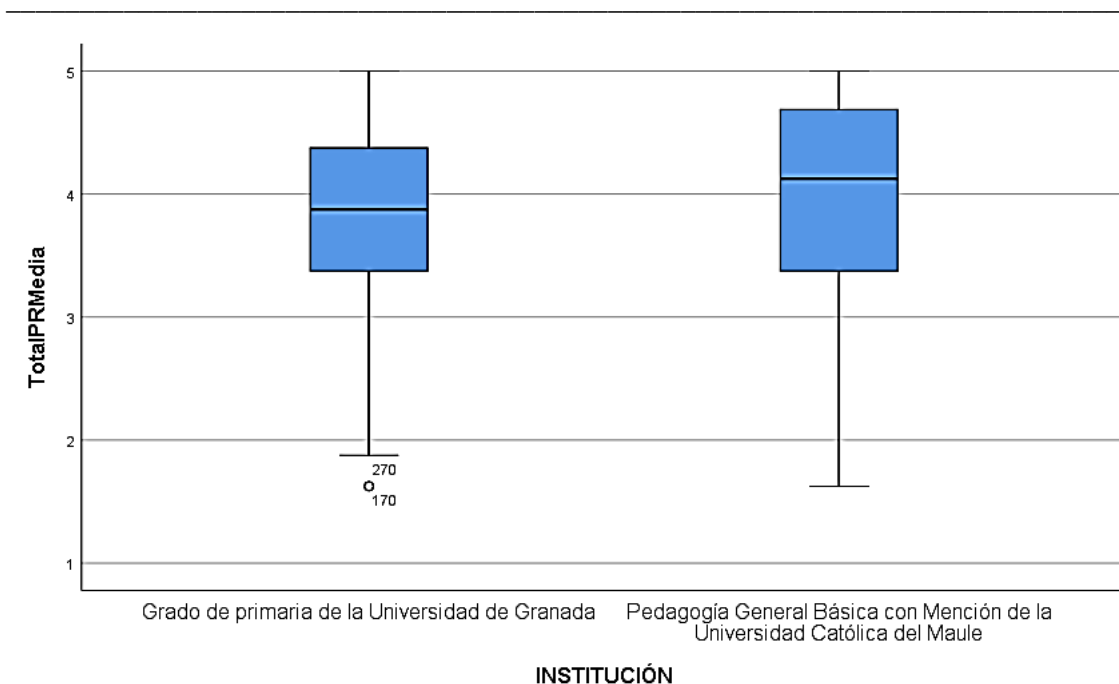
En el grado de primaria de la Universidad de Granada encontramos una distribución homogénea de los datos, con una valoración positiva sobre el rol del tutor académico en esta dimensión. Lo anterior, es confirmado por los valores de media $M= 3,84$ y una desviación que señala que en general la puntuación entregada por los estudiantes se desvía $\sigma=,770$ respecto a la media. Sin embargo, en esta dimensión encontramos 2 casos con valores atípicos, los que fueron incorporados para incluir la totalidad de los datos sin profundizar en las causas de dicha valoración.

En la Carrera de Pedagogía General Básica con Mención existe una media más alta en relación al grado de primaria, la que se encuentra en $M= 3,95$ y cuya desviación es de $\sigma=,859$. Por lo tanto, es correcto afirmar sobre la valoración positiva que tienen los estudiantes sobre la labor del tutor académico en esta dimensión.

Figura 46

Variabilidad dimensión Práctica Reflexiva por institución.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN PRÁCTICA REFLEXIVA



Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Finalmente, la varianza más baja encontrada en esta dimensión es de ,899 (ítem 8), mientras que la más alta es de 1,135 (ítem 2), lo anterior ratifica el alto grado de homogeneidad de las puntuaciones de los estudiantes.

Estos buscan conocer si el tutor promueve en el estudiante una reflexión sobre el desempeño (práctica) como docente, enfatizando en la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DIMENSIÓN PR

En esta dimensión analizamos el rol del tutor académico en el ejercicio de promover una Practica Reflexiva en los futuros docentes, enfatizando en de problemas, la toma de decisiones y resolución fundamentada.

Los resultados muestran que uno de los aspectos mejor valorado se relaciona con la ayuda que los estudiantes declaran recibir del tutor para reflexionar sobre su práctica educativa y la relación con lo planificado previamente. Para ejercer una labor tutorial de calidad, los tutores deben ser capaces de guiar y ayudar a los estudiantes a identificar sus propias debilidades, para trabajar sobre ellas e idealmente transfórmalas en fortalezas. Consideramos que esta tarea es una de las más relevantes dentro de las funciones tutoriales en el prácticum, concordando con lo que señalan Cid y Ocampo (2006) quienes

la alzan como una de las tareas centrales en el rol tutorial. Ayudarlos y alentarlos a que sean docentes reflexivos y analicen críticamente las actividades que realizan vinculándolas con lo planificado nos permitirá, según palabras de (Pérez-García, 2005) evidenciar los errores que subyacen en el quehacer educativo, a través de la información recogida sobre la efectividad que tiene su propia instrucción. Sobre la resolución de problemas que emanan del ejercicio docente, consideramos que estos deben ser abordados mediante la construcción de procesos adecuados y sistematizados que permitan hacer frente a imprevistos y refirman su autonomía (Aguilera, 2019).

Un segundo hallazgo se relaciona con la evaluación sobre el desarrollo profesional de los estudiantes en práctica. Este tipo de reflexión comporta ser conscientes de la cotidianeidad vivida en los centros escolares y la forma en que nos remitimos a nuestra enseñanza (Baer, 2018; Derobertmeasure y Dehon, 2012a). Una condición relacionado con lo anterior y que esta alineado con lo que señala Ruffinelli et al. (2020) refuerza la importancia de la práctica educativa a la luz de una retroalimentación reflexiva, la que debe ser guiada por un docente experto o tutor que acompañe al practicante en su paso por la escuela y que propicie, mediante dicha retroalimentación reflexiva, a una caracterización de sí mismo (Khazaenezhad et al., 2018).

En su conjunto, esta dimensión busca conocer cómo el tutor anima a los estudiantes a reflexionar sobre todos los aspectos, eventos, incidentes o hechos didácticos ocurridos en el aula y que influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Monereo, 2010; Rivas et al., 2017), la que es ampliamente valorada por los estudiantes y que contribuye, de acuerdo a Ajayi (2011), a potenciar la figura de docente reflexivo reconstruyendo el significado de su propia enseñanza.

6. ANÁLISIS ADICIONALES DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

En esta parte del análisis del cuestionario se ejecutan algunas pruebas estadísticas en IBM SPSS Statistics 25. Dichas pruebas nos permiten describir variables a través de asociaciones, relaciones directas e indirectas o diferencias que sean significativamente relevantes.

6.1. Rho coeficiente correlación de Spearman

Mediante esta prueba de hipótesis no paramétrica se pretende conocer la correlación de la totalidad de los ítems y el test, es decir, una correlación entre las puntuaciones de las dimensiones y la puntuación total del cuestionario. Los valores obtenidos se presentan en la tabla 66.

Tabla 66

Correlaciones dimensión-test.

			Total, Media	Total, RP Media	Total, RF Media	Total, PR Media
Total, Media	Coeficiente de correlación	de	1,000	,965**	,965**	,934**
	Sig. (bilateral)		.	,000	,000	,000
	N		376	376	376	376
Total, Media	RPCoeficiente de correlación	de	,965**	1,000	,883**	,852**
	Sig. (bilateral)		,000	.	,000	,000
	N		376	376	376	376
Total, Media	RFCoeficiente de correlación	de	,965**	,883**	1,000	,888**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	.	,000
	N		376	376	376	376
Total, Media	PRCoeficiente de correlación	de	,934**	,852**	,888**	1,000
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	.
	N		376	376	376	376

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

La tabla de correlaciones nos muestra una relación estadísticamente significativa entre las variables: Reflexividad Personal, Reflexión sobre su Formación y Práctica Reflexiva con la puntuación total del cuestionario. De acuerdo a estos resultados la correlación obtenida entre las dimensiones es significativa y positiva, explicada en un nivel de confianza de 99% ($p < ,001$).

Los resultados muestran que el coeficiente de correlación entre las dimensiones y el total oscila entre $Rho = ,934$ y $Rho = ,965$ indicando una fuerte relación entre las variables.

Por tal motivo, es adecuado confirmar que existe un trabajo igualitario para fortalecer las dimensiones abordadas en el cuestionario, explicado a través la alta valoración respecto a la media aritmética obtenida. Asimismo, la correlación entre las propias dimensiones se encuentra entre $Rho = ,852$ y $Rho = ,888$ revelando la fuerte relación entre las dimensiones. Por tal motivo, es correcto aceptar la hipótesis: “existe una alta correlación entre el cuestionario y las dimensiones que la conforman”.

6.2. Prueba U de Mann-Whitney

Esta prueba nos permitirá conocer las diferencias existentes entre dos variables dos variables, además de ser reconocida como una de las pruebas no paramétricas más robustas para datos cuantitativos (Tejedor & Etxeberria, 2004).

En la tabla 67 se presentan las puntuaciones obtenidas en la prueba U de Mann-Whitney en donde se relacionan las dimensiones (Reflexividad Personal, Reflexión sobre su formación y Práctica Reflexiva) con la variable “Institución” que asigna el valor 1 al grado de primaria de la Universidad de Granada y el número 2 a la carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule.

Los resultados expuestos nos muestran que en las dimensiones “Reflexión sobre su formación” y “Práctica Reflexiva” no existen diferencias estadísticamente significativas de la percepción de los estudiantes en estas dos dimensiones, ya que el p valor de Sig. Asintótica (bilateral) es de ,733 y ,450 respectivamente. Sin embargo, en la dimensión “Reflexividad Personal” el p valor de Sig. Asintótica (bilateral) es de ,048, encontrándose por debajo del nivel de significancia ,05, por lo que es correcto afirmar que en la dimensión Reflexividad Personal si existen diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Granada y la Universidad Católica del Maule sobre la labor del tutor académico.

Tabla 67

Prueba U Mann-Whitney según dimensiones.

	Total, RP media agrupada	Total, RF media agrupada	Total, PR media agrupada
U de Mann-Whitney	10146,000	11461,000	11131,500
W de Wilcoxon	13306,000	14621,000	55384,500
Z	-1,981	-,341	-,755

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN PRÁCTICA
REFLEXIVA

Sig. asintótica(bilateral)	,048	,733	,450
----------------------------	-------------	-------------	-------------

a. Variable de agrupación: Institución

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

En la tabla 68 se busca comparar las medianas muestrales de la valoración de los estudiantes de ambas universidades en relación a las tres preguntas tricotómicas cerradas que han sido presentadas en la dimensión “Características sociodemográficas y contextuales”. Con un p valor Sig. Asintótica (bilateral) > 0,05 que oscilan entre los p= ,203 y el p= ,681 se acepta a hipótesis nula y señalamos que la importancia asignada por los estudiantes sobre el prácticum, la reflexión docente y la labor tutorial es similar en ambas universidades.

Tabla 68

Prueba U Mann-Whitney para preguntas cerradas.

	Importancia del prácticum	Importancia de la reflexión docente	Importancia de la labor tutorial
U de Mann-Whitney	11573,500	11494,500	11585,000
W de Wilcoxon	14733,500	14654,500	14745,000
Z	-1,036	-1,272	-,411
Sig. asintótica(bilateral)	,300	,203	,681

a. Variable de agrupación: Institución

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Por otra parte, se realiza una comparación entre la variable “institución” y dos variables de la dimensión “Características sociodemográficas y contextuales”, como lo son “Asistencia a clases” y “Financiamiento de la carrera”. En la primera comparación no existen diferencias significativas entre la valoración estudiantil de ambas universidades y la asistencia a clases, cuyo p valor es de ,091. Mientras que en el financiamiento de la carrera existe una diferencia estadísticamente significativa p valor= ,000 entre las puntuaciones entregadas por los estudiantes.

Tabla 69

Prueba U Mann-Whitney para variables.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: DIMENSIÓN PRÁCTICA
REFLEXIVA

	Asistencia a clases	Financiamiento de carrera
U de Mann-Whitney	10482,500	6631,500
W de Wilcoxon	13642,500	50884,500
Z	-1,691	-6,908
Sig. asintótica(bilateral)	,091	,000

a. Variable de agrupación: Institución

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Finalmente, otra agrupación consideró la variable “género” y las dimensiones del cuestionario, lo que nos permitió conocer la distribución de las medianas muestrales de los estudiantes. Como se muestra en la tabla 70 los resultados nos permiten señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los estudiantes, ya que los valores de cada dimensión son p-valor= ,906 (Dimensión RP), p-valor= ,387 (Dimensión RF) y p-valor= ,978 (Dimensión PR), todas ellas se encuentran por sobre el nivel de significancia 0,05.

Tabla 70

Prueba U Mann-Whitney para las variables género-dimensiones.

	Total, RP media agrupada	Total, RF media agrupada	Total, PR media agrupada
U de Mann-Whitney	13152,500	12524,000	13229,500
W de Wilcoxon	52212,500	51584,000	52289,500
Z	-,118	-,866	-,027
Sig. Asintótica(bilateral)	,906	,387	,978

a. Variable de agrupación: Género

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA FASE EMPÍRICA CUALITATIVA

Introducción

A continuación, presentamos los resultados y análisis cualitativo obtenido de las entrevistas a los sujetos participantes de esta etapa. Dichas entrevistas fueron previamente validadas y detalladas en el apartado 7 “Instrumento fase Empírica Cualitativa: entrevista en profundidad” perteneciente al capítulo VII “Metodología de la Investigación”.

Los resultados obtenidos producto del análisis de las entrevistas complementan los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, las que se encuentran articuladas en torno a las preguntas de investigación, objetivo general y objetivo específico que justifican esta fase investigativa, los que son detallados a continuación:

Tabla 71

Preguntas y objetivos fase empírica cualitativa

	Descripción
Pregunta de investigación	¿Cuáles y cómo son las estrategias o acciones reflexivas que son promovidas por los profesores tutores de la Universidad Católica del Maule y los tutores profesionales de la Universidad de Granada? ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas que emanan del prácticum en la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada? ¿Cómo es la labor tutorial en el prácticum de la Universidad de Granada, que permite o favorece instancias de reflexión en los docentes en formación?
Objetivo General	Conocer y analizar la valoración de docentes en formación respecto a la labor tutorial en el prácticum y las estrategias y acciones reflexivas implementadas por los tutores profesionales del prácticum en la titulación de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada.
Objetivo específico	Describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada.

Nota. Elaboración propia.

Para establecer una distribución coherente con los objetivos, preguntas de investigación y facilitar la comprensión de los resultados y del análisis, se ha sub dividido esta fase de acuerdo a los participantes del estudio, es decir, se ha realizado un análisis de contenido al discurso declarado por:

- Tutores Académicos
- Tutores profesionales
- Coordinadores del prácticum

Primeramente, se realizó una caracterización general de los participantes apegándonos al principio de confidencialidad y asignando los códigos establecidos en el apartado “Sujetos Participantes” del capítulo “Metodología de la Investigación”. Posteriormente, se realiza un análisis exploratorio de los datos para establecer el primer acercamiento con la información ya codificada. Este análisis exploratorio nos permitió vislumbrar la totalidad de los datos y conocer cuál es el discurso que declaran los participantes.

Finalmente, se realiza un análisis de contenido detallado de los datos. Para ello, se conceptualizan, agrupan y relacionan las categorías de análisis para ser ejemplificadas de acuerdo a lo declarado por los sujetos. Se describen las narrativas obtenidas de la codificación, generando hipótesis, teorías o explicaciones que son contrastadas con la literatura.

Para facilitar el proceso de análisis cualitativo, entendido como como un proceso de codificación e interpretación de los datos, se utiliza el programa MAXQDA 2020. Este es un software para el análisis de datos cualitativos y que pertenece a CAQDAS, el acrónimo de «Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software». Las características que justifican la elección de este software son: Compatibilidad con Windows, fácil utilización, trabaja con textos (Word), posibilidad de resaltar aspectos de las entrevistas, capacidad para la codificación y el análisis de la información, entre otros.

CAPÍTULO 14

ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS

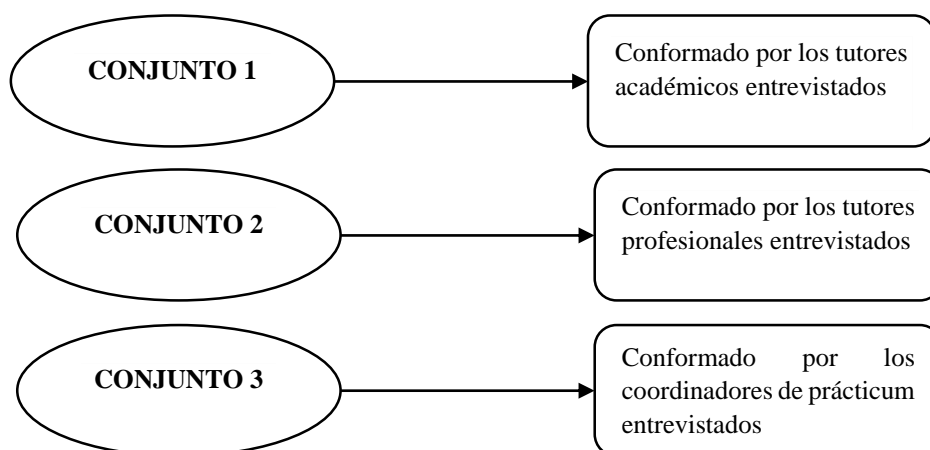
1. Introducción
2. Análisis exploratorio Tutores académicos (conjunto 1)
3. Análisis exploratorio Tutores profesionales (conjunto 2)
4. Análisis exploratorio Coordinadores de prácticum (conjunto 3)

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta primera parte es encontrar los elementos que guiarán los análisis posteriores y la presentación de los resultados. Por tal motivo, se visualizan los datos agrupados en conjuntos, los que son detallados en la siguiente figura.

Figura 47

Conjuntos para la exploración de datos.



Nota. Elaboración propia.

2. ANÁLISIS EXPLORATORIO TUTORES ACADÉMICOS (CONJUNTO 1)

Este primer conjunto está conformado por los tutores académicos que accedieron a ser entrevistados en esta investigación. En este conjunto contamos con la participación de cuatro tutores académicos pertenecientes a la Universidad de Granada y a la Universidad Católica del Maule, los que son caracterizados a continuación:

Tabla 72

Caracterización de tutores académicos.

Código	Institución	Especialidad	Trayectoria en formación del profesorado
Acad. 1	Universidad de Granada	Audición y Lenguaje en Licenciada Psicopedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor ayudante de Universidad. • Tutora de Universidad.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS

			<ul style="list-style-type: none"> • Relatora de cursos de formación del profesorado. • Profesora titular de Universidad
Acad. 2	Universidad de Granada	Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Historia de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor ayudante de Universidad. • Tutor de prácticum • Profesor titular de Universidad.
Acad. 3	Universidad Católica del Maule	Lenguaje y Comunicación con especialidad en Lectura y Escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora titular de Universidad. • Tutora de prácticum. • Coordinadora de prácticum. • Miembro del área de investigación de la Universidad.
Acad. 4	Universidad Católica del Maule	Biología y en Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora titular de Universidad. • Coordinadora de Mención de Ciencias Naturales. • Coordinadora de prácticum. • Directora de escuela de pedagogía. • Revisora para la Comisión Nacional de Acreditación, Chile.

Nota. Elaboración propia.

El primer análisis realizado a este conjunto fue visualizar los términos más frecuentes utilizados por los tutores académicos. Por tal motivo, al ejecutar la función de “Word Cloud” en el software MAXQDA, se eliminaron todas las palabras que no aportan significado al estudio (conectores, preposiciones, artículos, etc.), para nuevamente ejecutar el programa con el tratamiento de los datos ya pulidos. El resultado fue el siguiente:

Figura 48

Nube de palabras conjunto 1.

respecto. A continuación, se ejemplifican algunas palabras frecuentes en su contexto original (Tabla 73).

Tabla 73

Resultados palabra clave en su contexto.

Código	Contexto	Palabra clave	Contexto
Acad. 1	<i>es donde creo que la</i>	reflexión	<i>sobre la práctica es fundamental</i>
Acad. 3	<i>los relatos narrativos de</i>	reflexión	<i>práctica son una modalidad</i>
Acad. 4	<i>aquí hay dos tipos de</i>	reflexión	<i>, la individual y la grupal</i>
Acad. 2	<i>lo que están analizando con el</i>	tutor	<i>académico y tutor profesional</i>
Acad. 3	<i>Destacar que el rol del</i>	tutor	<i>es de hacer esa conexión</i>
Acad. 4	<i>estar muy enlazado con un</i>	tutor	<i>qué es una persona experimentada</i>
Acad. 1	<i>la burocracia para fomentar una</i>	práctica	<i>reflexiva en el estudiantado, es</i>
Acad. 2	<i>lo que deben poner en</i>	práctica	<i>mostrándoles ejemplos de cómo se</i>
Acad. 4	<i>limitan el desarrollo de la</i>	práctica	<i>es el tiempo, es no contar con</i>

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Adicionalmente, se incorpora una función denominada “combinación de palabras”, es decir, conocer cuáles son las palabras que son relacionadas por los entrevistados para entregar una mejor comprensión de sus respuestas. En la tabla 74 se presentan las 10 combinaciones de palabras más frecuentes.

Tabla 74

Combinación frecuente de palabras.

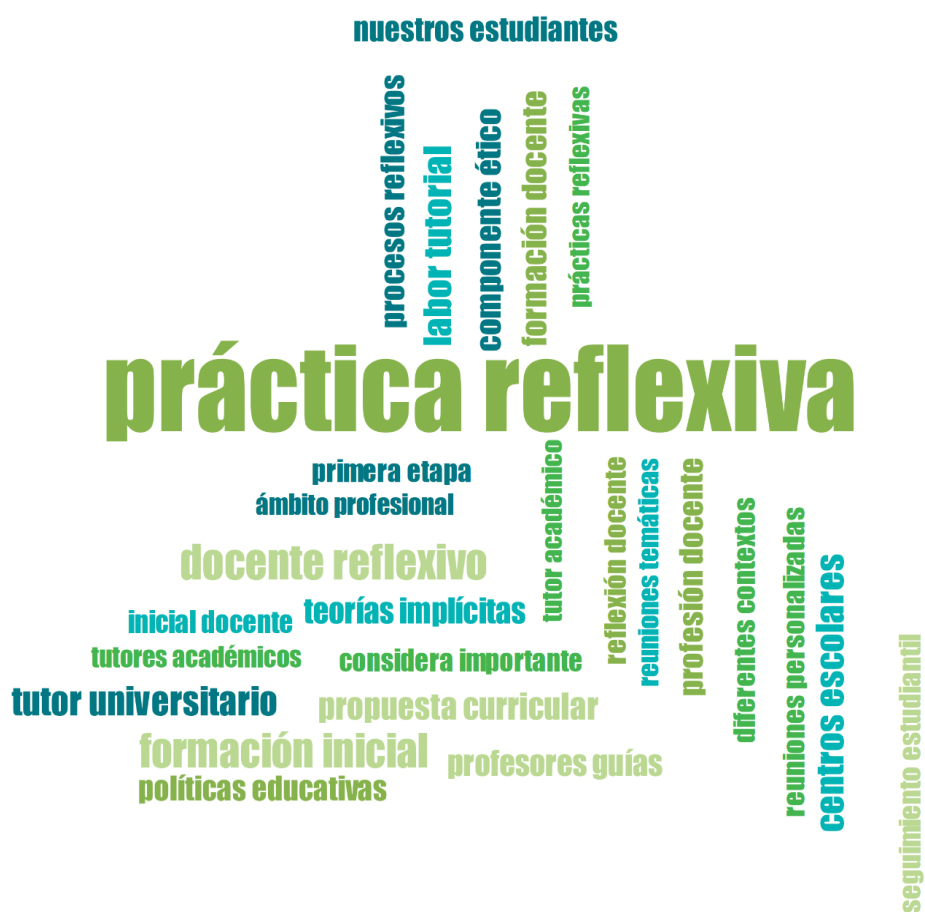
Combinación de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
práctica reflexiva	70	24,56	1	4	100,00
docente reflexivo	17	5,96	2	4	100,00
formación inicial	16	5,61	3	4	100,00
centros escolares	10	3,51	4	4	100,00
labor tutorial	10	3,51	4	4	100,00
tutor universitario	9	3,16	6	4	100,00
propuesta curricular	8	2,81	7	4	100,00
teorías implícitas	7	2,46	8	1	25,00
componente ético	6	2,11	9	1	25,00

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Lo declarado anteriormente se resume visualmente en la nube de palabras para palabras combinadas de 2 X 2 que se presenta a continuación y que considera la totalidad de las combinaciones de palabras.

Figura 50

Nube de combinación de palabras.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

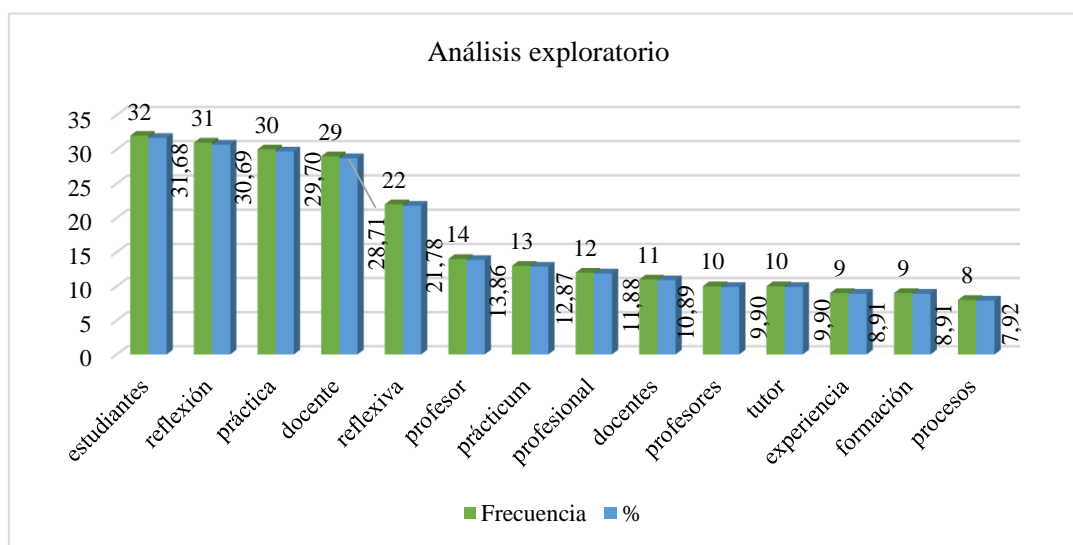
3. ANÁLISIS EXPLORATORIO TUTORES PROFESIONALES (CONJUNTO 2)

El segundo conjunto de participantes está compuesto por los tutores profesionales que fueron entrevistados, los que son caracterizados a continuación:

Los resultados muestran que las palabras más frecuentes encontradas en los textos corresponden a: estudiante, reflexión, práctica, docente, reflexiva, profesor, entre otros. Al respecto, la figura 6 detalla la frecuencia y porcentaje obtenido por las 14 palabras más recurrentes de las entrevistas.

Figura 52

Distribución de palabras frecuentes.



Nota. Elaboración propia.

La tabla 26 nos permite conocer cuál es el contexto de tres de las más habituales usadas por los tutores profesionales, la que nos brinda una mejor comprensión del discurso que estos tutores tienen.

Tabla 76

Resultados palabras claves en su contexto.

Código	Contexto	Palabra clave	Contexto
Prof. 1	<i>pero al mismo tiempo una</i>	reflexión	<i>compartida sobre la práctica</i>
Prof. 1	<i>generar más espacios para la</i>	reflexión	<i>conjunta y la puesta en</i>
Prof. 2	<i>ir generando un grado de</i>	reflexión	<i>importante en sus prácticas,</i>
Prof. 2	<i>lo que están analizando con el</i>	estudiantes	<i>académico y tutor profesional</i>
Prof. 1	<i>sentido, sería ideal que los</i>	estudiantes	<i>puedan participar de los claustros</i>
Prof. 2	<i>partir del análisis de sus</i>	estudiantes	<i>puedes ir modificando cosas</i>

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS

Prof. 1	<i>ser capaces de poner en</i>	práctica	<i>sus conocimientos aprendidos</i>
Prof. 2	<i>de involucrar al estudiante en</i>	práctica	<i>en el grupo clase, y</i>
Prof. 1	<i>limitan el desarrollo de la</i>	práctica	<i>es el tiempo, es no contar con</i>

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Por otra parte, se indaga sobre los términos o palabras combinadas más significativas, es decir, mediante la función “combinación de palabras” se elabora una tabla para conocer la frecuencia, porcentaje, rango, documentos, etc. La tabla 77 muestra las 10 combinaciones de palabras más relevantes.

Tabla 77

Combinación frecuente de palabras.

Combinación de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
práctica reflexiva	22	30,99	1	2	100,00
tutor profesional	7	9,86	2	2	100,00
docente reflexivo	4	5,63	3	2	100,00
labor tutorial	4	5,63	3	2	100,00
ejercicio docente	3	4,23	5	2	100,00
formación docente	3	4,23	5	2	100,00
políticas educativas	3	4,23	5	2	100,00
procesos reflexivos	3	4,23	5	2	100,00
reflexión docente	3	4,23	5	2	100,00
componentes éticos	2	2,82	10	1	50,00

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Lo declarado anteriormente se resume visualmente en la nube de palabras para palabras combinadas de 2 X 2 que se presenta a continuación y que considera la totalidad de las combinaciones de palabras.

Figura 53

Nube de combinación de palabras.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

4. ANÁLISIS EXPLORATORIO COORDINADORES DE PRÁCTICUM (CONJUNTO 3)

El tercer conjunto está conformado por los coordinadores de prácticum que participaron de las entrevistas, dichos profesionales pertenecen a las dos instituciones que accedieron a participar, es decir, Universidad Católica del Maule y la Universidad de Granada.

Tabla 78

Caracterización de los coordinadores de prácticum.

Código	Institución	Especialidad	Trayectoria en formación del profesorado
Coord. 1	Universidad Granada	de Titulación de Pedagogía licenciada en Filosofía y Letras. Doctora en Ciencias de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de Vicedecanato de prácticum. • Tutora académica.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS

			Profesora titular de Universidad.
Coord. 2	Universidad Católica del Maule	Historia, geografía y Ciencias Sociales Magíster en Educación.	Tutor y supervisor de prácticas. Profesor titular universitario. • Coordinador de prácticas.

Nota. Elaboración propia.

Primeramente, se realizó una exploración de los datos para encontrar las palabras más frecuentes declaradas en las entrevistas a los coordinadores de prácticum, todas ellas son graficadas en la nube de palabras.

Figura 54

Nube de palabras conjunto 3.



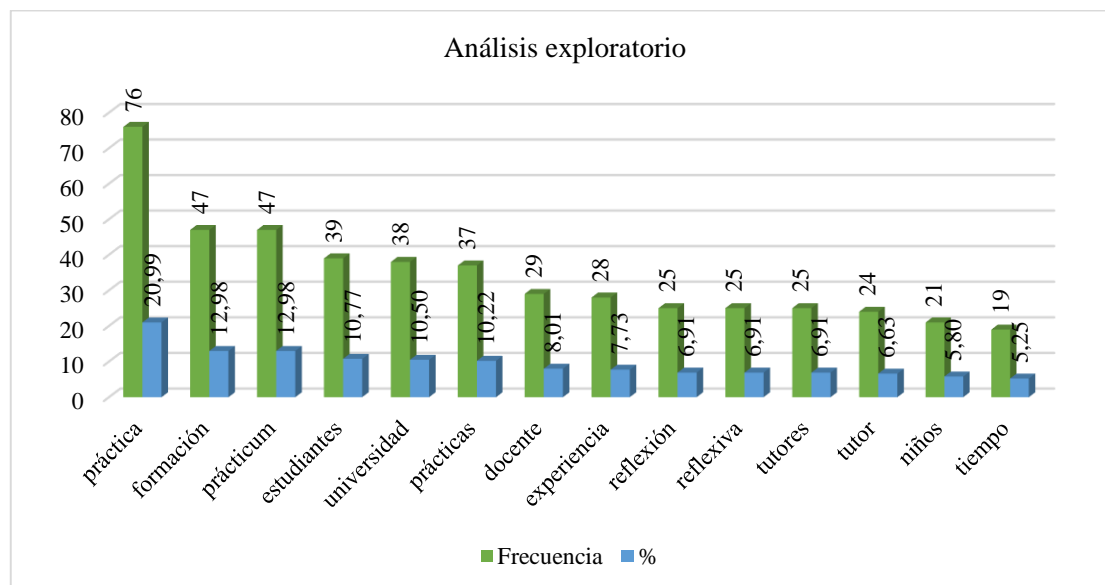
Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Los resultados muestran que las palabras más frecuentes encontradas en los textos corresponden a: práctica, formación, prácticum, estudiantes, universidad, entre otros. Al respecto, la figura 55 detalla la frecuencia y porcentaje obtenido por las 14 palabras más recurrentes de las entrevistas.

Figura 55

Distribución de palabras frecuentes.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS DATOS



Nota. Elaboración propia.

Para otorgarle sentido a las palabras más recurrentes de las entrevistas a tutores, se muestra la tabla 79 que resume los conceptos prácticum, formación y práctica con su contexto.

Tabla 79

Resultados palabras claves en su contexto.

Código	Contexto	Palabra clave	Contexto
Coord. 1	<i>función sobre todo en el</i>	prácticum	<i>que es gestor de las</i>
Coord. 2	<i>El desarrollo de tutores en el</i>	prácticum	<i>ahora es regulado</i>
Coord. 1	<i>entiendo que es en el</i>	prácticum	<i>cuando se pone en práctica</i>
Coord. 2	<i>en el centro de su</i>	formación	<i>este elemento de la reflexión</i>
Coord. 1	<i>puesta práctica, nosotros en la</i>	formación	<i>teórica ofrecemos el contenido</i>
Coord. 2	<i>le permite al docente en</i>	formación	<i>conocer y tener la experiencia</i>
Coord. 1	<i>mi punto de vista, la</i>	práctica	<i>reflexiva debe ser una acción</i>
Coord. 2	<i>grandes elementos que es una</i>	práctica	<i>progresiva, integradora y reflexiva</i>
Coord. 1	<i>Pero el ponerlo en</i>	práctica	<i>conlleva un trabajo</i>

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Por otra parte, se indaga sobre los términos o palabras combinadas más significativas, es decir, mediante la función “combinación de palabras” se elabora una tabla para conocer la frecuencia, porcentaje, rango, documentos, etc. La tabla 80 muestra las 10 combinaciones de palabras más relevantes.

Tabla 80

Combinación frecuente de palabras.

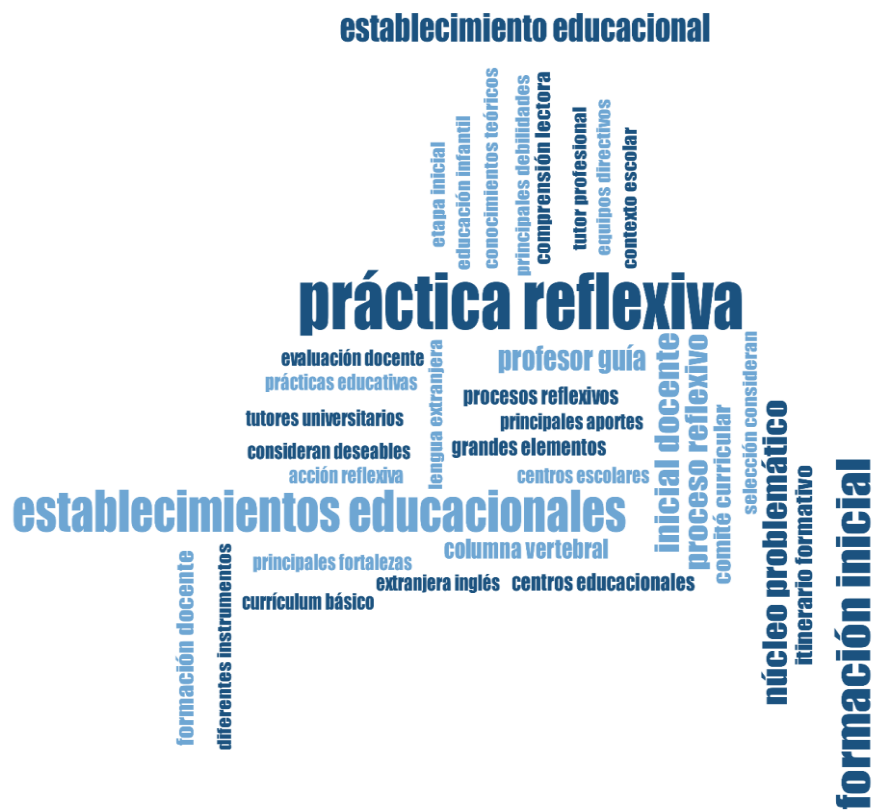
Combinación de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documentos %
práctica reflexiva	21	8,86	1	2	100,00
establecimientos educacionales	14	5,91	2	1	50,00
formación inicial	13	5,49	3	2	100,00
inicial docente	8	3,38	4	1	50,00
núcleo problemático	8	3,38	4	1	50,00
proceso reflexivo	7	2,95	7	1	50,00
profesor guía	6	2,53	8	1	50,00
columna vertebral	4	1,69	9	1	50,00
comité curricular	4	1,69	9	1	50,00
formación docente	4	1,69	9	2	100,00

Nota. Elaboración propia. Adaptado de MAXQDA 2020.

Finalmente, se muestra una nube de palabra con las palabras combinadas más importantes de las entrevista a coordinadores de prácticum, la que coinciden con algunas palabras encontradas en las entrevistas de los conjuntos anteriores.

Figura 56

Nube de combinación de palabras.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Introducción

El presente apartado muestra los resultados obtenidos tras la realización del análisis de contenido a las ocho entrevistas realizadas: cuatro entrevistas a tutores académicos, dos entrevistas a tutores profesionales y dos entrevistas a coordinadores de prácticum. Los resultados se organizan extrayendo las voces de los distintos entrevistados y qué dicen estos respecto a las preguntas y los objetivos de investigación.

A nivel general, se realizó una selección de las temáticas globales que permitirán dar respuesta a los objetivos de investigación. Para ello, de manera deductiva se determinaron a priori entre 13 y 19 códigos teóricos o analíticos guiados por conceptos, es decir, códigos provenientes de investigaciones publicadas, estudios, temas presentes en las entrevistas. Según Gibbs (2012) con este método se anima al investigador a estructurar una lista de líneas temáticas clave antes de aplicar códigos al texto, dejando un margen para que el investigador pueda corregir, quitar o incluir códigos en la medida que emerjan nuevas ideas.

Esta lista inicial de códigos sirve como referencia para englobar las temáticas que estructuran las entrevistas, ya que en la medida que nos adentramos al análisis surgen otras formas de clasificar las ideas y codificarlas, cuyo método se denomina codificación guiada por datos, abierta o inductiva (Gibbs, 2012; Miles, et al. 2014; Hernández et al. 2015). Es así como, a la luz de los análisis realizados, van surgiendo sub códigos que son justificados teóricamente por diversos autores y que permiten tener una visión más completa de la información que entregan los participantes.

Las transcripciones de las entrevistas han sido revisadas enmendando los diversos errores que existían, los que se relacionan con errores tipográficos u ortográficos, antes de llevar a cabo el proceso de análisis. Posteriormente se importaron al programa MAXQDA 2020 para ser tratados, conservando el valor de confidencialidad de los entrevistados. El análisis de contenido cualitativo entendido como una transformación mediante procesos analíticos, dando lugar a un análisis más claro, fiable y comprensible (Gibbs, 2012) se desarrolla en ciclos analíticos (Casasempere-Satorres, 2016; Miles et al., 2014). Primeramente, se analiza el texto buscando la plausibilidad de las metáforas de las expresiones de los entrevistados, con el propósito de conocer el significado que estos

poseen. En segundo lugar, se conoce las recurrencia, patrones, contrastes, comparaciones y relaciones entre las variables para obtener un mayor grado de abstracción (Miles et al., 2014).

Los resultados son presentados utilizando una narrativa académica que se complementa con otras formas como el uso de tablas, gráficas, diagramas y las citas del discurso de los participantes. La estructura de la presentación de los resultados se divide en cuatro apartados que responden a las grandes temáticas abordadas en las entrevistas: 3.1.) “Práctica Reflexiva”; 3.2.) “Labor tutorial”; 3.3.) “El Prácticum”; 3.4.) “Reflexión Docente”, poniendo especial énfasis en aquellas que responden de forma estricta a los objetivos y preguntas de investigación.

CAPÍTULO 15

VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1. Introducción
2. Concepción de práctica reflexiva (CONCEP.PRA.RE)
3. Importancia asignada a la práctica reflexiva (IMP.PRA.RE.)
4. Contribución la práctica reflexiva al desarrollo docente (DES.DOC.)
5. Instrumentos para facilitar la práctica reflexiva (INST.)
6. Técnicas para facilitar la práctica reflexiva (TEC.)
7. Análisis de aspectos éticos para desarrollar la práctica reflexiva (ASP.ETI.)
8. Análisis de políticas educativas para desarrollar la práctica reflexiva (POLI.EDU.)
9. Discusión de resultados

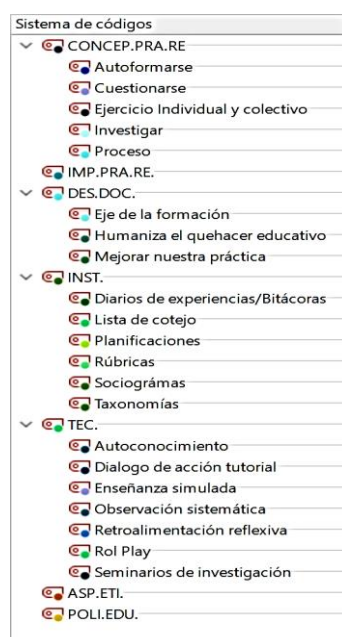
1. INTRODUCCIÓN

Entendemos el desarrollo de la práctica reflexiva (PR) como los intentos del tutor/a por promover procesos y espacios reflexivos que permitan evaluar nuestro propio ejercicio profesional, mediante una concepción clara al respecto, la importancia que poseemos y los medios que permiten mejorarla e impulsarla. Por tal motivo, los entrevistados (Tutores académicos, tutores profesionales y coordinadores de prácticum) entregaron su visión sobre algunos elementos esenciales para propiciar la PR, tales como: 3.1.1. La concepción sobre PR (CONCEP.PRA.RE); 3.1.2. La importancia que le asignan a la PR (IMP.PRA.RE.); 3.1.3. Cómo contribuye la PR al desarrollo docente (DES.DOC.); 3.1.4. Qué instrumentos evaluativos utilizan para desarrollar la PR (INST.); 3.1.5. Qué técnicas utilizan para el desarrollo de la PR (TEC.); 3.1.6. En qué medida el análisis de los aspectos éticos es importantes para desarrollar la PR (ASP.ETI.); 3.1.7. En qué medida el análisis de las políticas educativas es importante para desarrollar la PR (POLI.EDU.).

De forma ilustrativa la siguiente figura muestra la matriz de código y sub códigos que constituyen este apartado.

Figura 57

Visualizador de Matriz de código sobre práctica reflexiva



ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE

Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

La tabla 81 permite conocer la carga de distribución de sub códigos que surgieron del análisis de las entrevistas para el desarrollo de la práctica reflexiva, la que considera la opinión de los tutores académicos, profesionales y coordinadores de prácticum. En el caso de los coordinadores de prácticum se obtienen datos para cinco de los siete códigos de este apartado.

Tabla 81

Carga de codificación desarrollo de Práctica Reflexiva.

	Acad. 1	Acad. 2	Acad. 3	Acad. 4	Prof. 1	Prof. 2	Coord. 1	Coord. 2	SUMA
CONCEP.PRA.RE	5	3	4	5	2	2	4	4	29
IMP.PRA.RE.	1	1	1	1	1	1	1	1	8
DES.DOC.	3	3	3	2	3	3	4	3	24
INST.	3	3	5	3	2	3	5	2	26
TEC.	5	2	5	6	3	1	3	6	31
ASP.ETI.	1	1	1	1	1	1			6
POLLEDU.	5	1	1	1	1	1			10
SUMA	23	14	20	19	13	12	17	16	134

Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

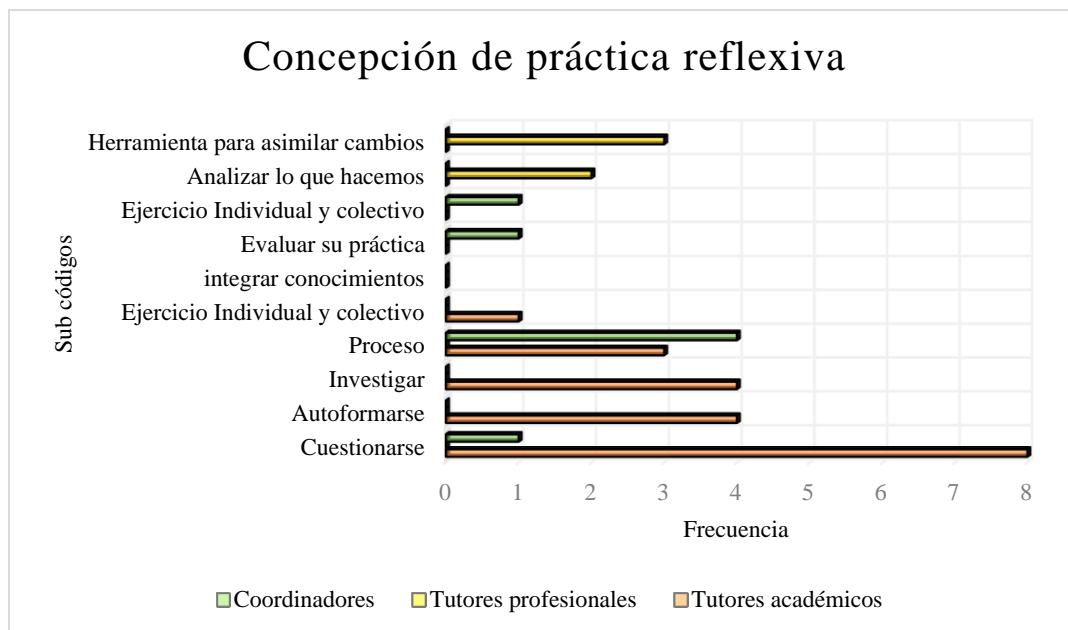
En la tabla anterior podemos diferenciar aquellos códigos que poseen una mayor concurrencia con valores entre los 4, 5 o 6 (Color rojo), mientras que aquellas con menor frecuencia poseen valores de 1 o 2 (Color azul). El conjunto de códigos (7) y de sub códigos (134) sobre práctica reflexiva se distribuyen en 242 segmentos de las entrevistas que fueron codificados.

2. CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA REFLEXIVA (CONCEP.PRA.RE)

La figura 32 resume la percepción de los profesionales entrevistados sobre la práctica reflexiva, las que son concebidas de distintas formas y de acuerdo al propio rol que estos cumplen, las que son resumidas en el siguiente gráfico.

Figura 58

Frecuencia de sub códigos concepción de práctica reflexiva



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a los datos, los sub-códigos que con mayor frecuencia son utilizados para definir la práctica reflexiva se relacionan con la ser un “proceso” que forma parte de toda la formación de un docente, el que se relaciona con un ejercicio individual y colectivo.

Un proceso en el que uno se mira bien individualmente, pero también de forma colectiva, con ayuda de los demás, para cuestionar todos los aspectos que pone en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionar reflexionando sobre ellos y buscando pues, limitaciones y otras formas de hacer mejoras...

(Transcripción Acad. 1: 7-7)

Otra de las concepciones más destacadas por los entrevistados guarda relación con un “cuestionamiento” constante sobre el propio ejercicio profesional.

Se relaciona con el cómo se ha resuelto, para poder valorar posteriormente cómo se ha resuelto, cómo se ha desarrollado y qué decisiones se han tomado, si se ha resuelto el problema y cómo podría resolverse de volver a ocurrir...

(Transcripción Coord. 1: 7-7)

Cuestionar todos los aspectos que pone en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje...

(Transcripción Acad. 1: 7-7)

En una categoría intermedia se encuentran algunas características declaradas por los entrevistados y que conciben a la práctica reflexiva como la oportunidad de “investigar” sobre su propia práctica, como una “herramienta para asimilar cambios” sociales, una herramienta para “autoformarse”, “adquirir nuevos conocimientos” y nuevas prácticas.

significa pensar este conocimiento, este saber, cómo mejorar y obviamente tener nuevas prácticas...

(Transcripción Acad. 3: 7-7)

Finalmente, una frecuencia menor señala que los entrevistados vislumbran la práctica reflexiva como un análisis y evaluación formativa de nuestra práctica, como la “integración de conocimientos” y un “ejercicio que se puede propiciar de forma individual y colectiva”.

3. IMPORTANCIA ASIGNADA A LA PRÁCTICA REFLEXIVA (IMP.PRA.RE.)

Analizamos la importancia que los profesionales entrevistados le asignan a la práctica reflexiva en la formación del profesorado. De un total de 10 segmentos codificados el 100% de los comentarios destacan positivamente el rol trascendental que cumple la práctica reflexiva. Algunas declaraciones que dan cuenta de aquello son las siguientes:

Me parece esencial y necesaria sin duda, pero fundamental y a veces no le damos el espacio que se necesita, o también el tiempo que requiere, ni siquiera el entrenamiento que precisa.

(Transcripción Coord. 1: 9-9)

Asimismo, dichas realidades aluden al hecho de que la práctica reflexiva es un elemento importante y que se encuentra en vías de mejorarla.

Es central, de hecho, el nuevo modelo de práctica que está comenzando a impulsar la universidad establece tres grandes elementos que es una práctica progresiva, integradora y reflexiva.

(Transcripción Coord. 2: 10-10)

Las diez valoraciones positivas entregadas por tutores y coordinadores permiten afirmar la creciente importancia que, en los espacios de educación superior y particularmente en el de formación inicial docente, va adquiriendo la práctica reflexiva. En rigor, se espera que los programas de formación incorporen en sus itinerarios la práctica reflexiva para la adquisición de la competencia profesional, entender la enseñanza y comprender nuestra acción (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013).

4. CONTRIBUCIÓN LA PRÁCTICA REFLEXIVA AL DESARROLLO DOCENTE (DES.DOC.)

La tabla 82 muestra la valoración aportada por los entrevistados respecto a aquellos elementos que la práctica reflexiva promueve en el desarrollo docente.

Tabla 82

Aspectos del desarrollo docente que facilita la práctica reflexiva

Tutores académicos		
	Segmentos	Porcentaje
Eje de la formación	4	44,44
Mejorar nuestra práctica	3	33,33
Humaniza el quehacer educativo	2	22,22
TOTAL	9	100
Tutores profesionales		
Preparación para el cambio	2	40
Pensar nuestro ejercicio profesional	1	20
Proceso de cambio permanente	1	20
Ejercicio individual y colectivo	1	20
TOTAL	5	100
Coordinadores de prácticum		
Eje de la formación	3	50

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE

Mejora nuestra práctica	2	33,33
El primer contacto con la profesión	1	16,67
TOTAL	6	100

Nota. Elaboración propia.

Atendiendo a lo señalado por los tutores académicos encontramos nueve referencias al desarrollo docente, el 44,44% concluyen en que es el “eje central de la formación docente”, alzándose, como un pilar fundamental.

es un pilar junto con la disciplina y la didáctica

(Transcripción Acad. 4: 10-10)

Un 33,33% de lo declarado por los tutores ponen de manifiesto que ineludiblemente la práctica reflexiva tiene como fin último “mejorar nuestra práctica”.

la práctica reflexiva es una herramienta para poder canalizar lo que estamos haciendo, detenernos a visualizar lo que teníamos plasmado en la planificación y cómo está en ejecución...

(Transcripción Acad. 3: 9-9)

En este mismo discurso del tutor académico encontramos que un 22,22% del discurso puntualizan que la práctica reflexiva permite “humanizar” nuestro propio quehacer profesional.

la práctica reflexiva podría ser que se humanice un poco nuestro quehacer pedagógico

(Transcripción Acad. 3: 9-9)

Por otra parte, los tutores profesionales identifican cuatro elementos para el desarrollo docente propiciado por la práctica reflexiva. La primera se refiere a la apertura para “pensar nuestro ejercicio profesional”, permitir “un proceso de cambio permanente”, se concibe como un “ejercicio individual y colectivo” y finalmente, con la mejor valoración, la práctica reflexiva se alza como “una preparación para el cambio”.

Estar preparado para asimilar esos cambios y más que creer que los niños siempre van a ser los mismos, es entender que nosotros tenemos que ir de esa reflexión...

(Transcripción Prof. 2: 9-9)

Los coordinadores de prácticum por su parte aluden a tres aspectos, dos de ellos coinciden con los declarados por los tutores académicos. El primero, entiende que la práctica reflexiva es el “eje fundamental del desarrollo docente”, y el segundo, que contribuye a “mejorar la propia práctica de los futuros docentes”.

la reflexión es central para que el estudiante vaya asentando ya que las decisiones que vaya tomando no surgen de un elemento impulsivo momentáneo o fruto del activismo, sino que todas las acciones sean procesadas, maduras y que le permitan desarrollar aprendizajes significativos estudiantes...

(Transcripción Coord. 2: 10-10)

Finalmente, los propios tutores asignan una menor valoración de concebir a la práctica reflexiva como “el primer contacto con la profesión”, experiencia que se obtiene sólo en el prácticum y bajo los lentes de docente reflexivo.

5. INSTRUMENTOS PARA FACILITAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (INST.)

El acompañamiento y la promoción de la práctica reflexiva como medio para el desarrollo docente requiere de instrumentos que posibiliten su implementación y progreso. Por esta razón, la literatura nos brinda, con diferentes matices, algunos instrumentos como mecanismo que permitirá a los tutores propiciar en los estudiantes procesos reflexivos sobre su propia práctica y así tener una mayor comprensión sobre su propio quehacer.

La figura 59 nos muestra los instrumentos utilizados por los tutores académicos para promover una práctica reflexiva en sus estudiantes. En dicha figura encontramos mayoritariamente referencias al uso de “rúbricas” (35,3%) para suscitar la reflexión, seguida por los “diarios de experiencias, reflexivos o bitácoras” con un 23,5%.

Los diarios de experiencias para hacer el seguimiento...

(Transcripción Acad. 2: 11-11)

Las bitácoras tienen que ser muy dirigidas hacia qué es lo que voy a observar...

(Transcripción Acad. 4: 12-12)

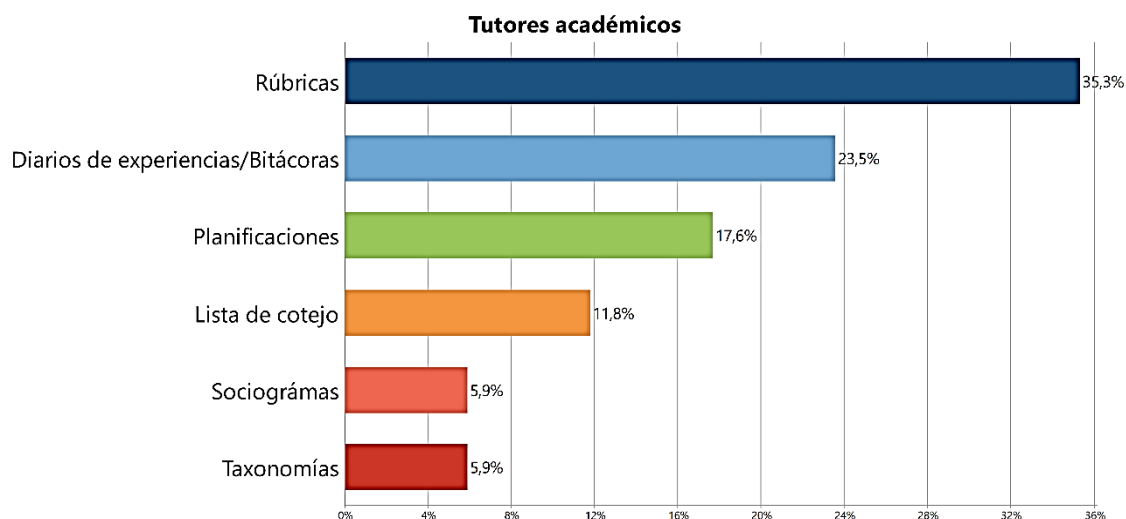
Con un porcentaje menor se declaran las “planificaciones” (17,6%) como un instrumento para una revisión de las implementaciones de clases las que, al igual que las “lista de cotejo” (11,8%) deben ser sociabilizadas con el estudiantado. Finalmente, los tutores académicos destacan con un 5,9% el uso de “taxonomías” y “sociogramas” para adentrarse en procesos reflexivos.

...hagan sociogramas y eso implica una estructura, o sea, cómo es la red social del aula, porque en un aula hay una red social...

(Transcripción Acad. 4: 20-20)

Figura 59

Instrumentos utilizados por tutores académicos.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Por su parte, los tutores profesionales coinciden con los tutores académicos en dos de los instrumentos (Figura 60), con un 50% se encuentran los “diarios de experiencia o bitácoras”, las que son complementadas mediante un diálogo informal de lo vivido en los centros escolares. El propósito principal de este instrumento, según lo declarado por los entrevistados, es que permite evaluar cualitativamente el trabajo del estudiante.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

yo creo que la bitácora es lejos la mejor herramienta que nos permite a través de la cualitativo, estructurar un trazo, un camino en lo que futuro docente está desarrollando...

(Transcripción Prof. 2: 11-11)

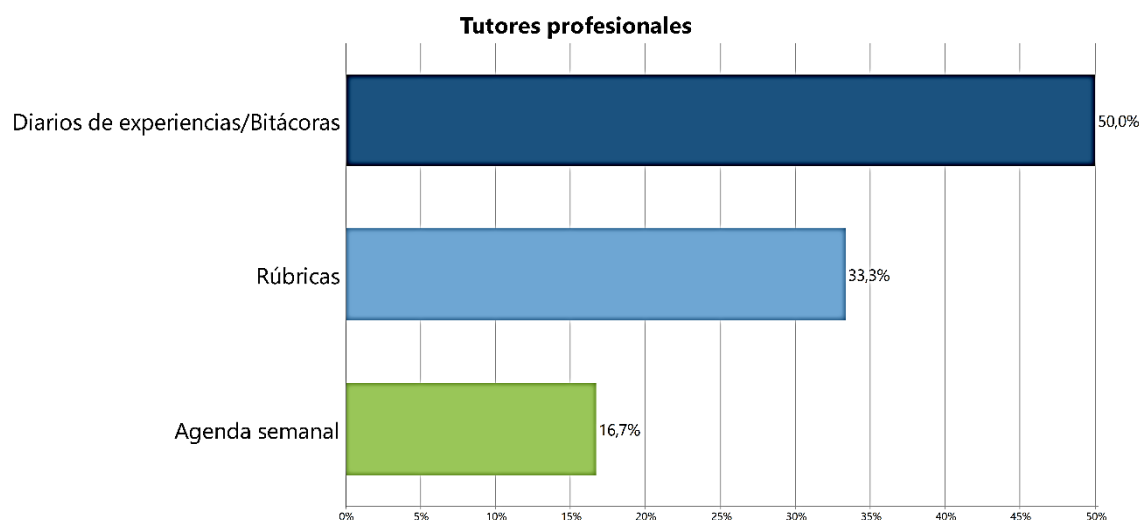
Asimismo, las “rúbricas” constituyen instrumentos para evaluar y calificar el trabajo que los futuros docentes realizan en el centro escolar, como parte de una evaluación intermedia o final y que debe ser sociabilizada con los estudiantes.

una rúbrica final la que obviamente estará en consenso con el estudiante, que el estudiante conozca es lo que se le va a evaluar...

(Transcripción Prof. 2: 11-11)

Figura 60

Instrumentos utilizados por tutores profesionales.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

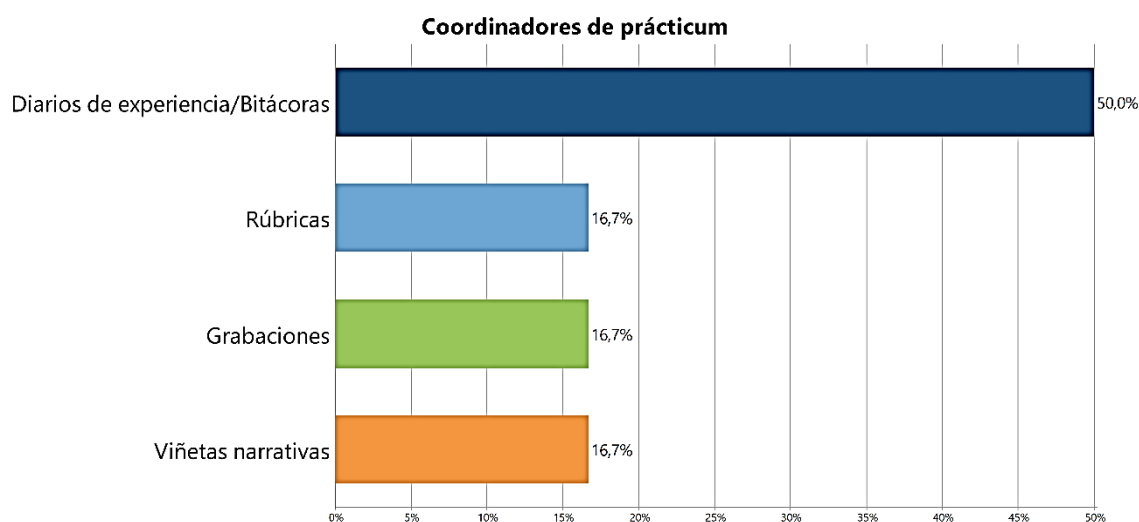
Por último, las opiniones de los coordinadores de prácticum incluyen dos instrumentos que son útiles para buscar la reflexión en los estudiantes, como lo son las “grabaciones” y las “viñetas narrativas”. La primera con el propósito de analizar de forma individual o colectiva diferentes momentos de las clases o los incidentes críticos producidos en el aula, mientras que la segunda para representar de forma resumida un incidente.

usamos viñetas narrativas, tenía una estructura concreta y hacía eso no cómo era presentar en un formato muy reducido el incidente que se había producido y así recopilar información para luego compartir viñeta narrativa.

(Transcripción Coord. 1: 11-11)

Figura 61

Instrumentos utilizados por coordinadores de prácticum



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

6. TÉCNICAS PARA FACILITAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (TEC.)

La figura 62 muestra que los tutores académicos aluden a ocho técnicas frecuentemente utilizadas en su labor y que buscan darle un sentido reflexivo a lo vivido en el prácticum. La primera de ella con 31,8% es el “diálogo de acción tutorial”, la que es una técnica que permite el intercambio verbal entre los agentes que participan del proceso reflexivo en el prácticum y que coincide con lo declarado por los propios tutores quienes entienden que esta técnica permite evaluar el desempeño de los estudiantes.

...el que hablemos sobre esto qué estás haciendo, qué estás pensando sobre esto que ha escrito, ¿Qué nivel de análisis has conseguido? ¿has descrito? ¿has encontrado algo en contra? ¿has buscado alternativas? ¿has sido más creativo?...

(Transcripción Acad. 1: 11-11)

...les pregunto cuáles van a ser los objetivos de aprendizaje, las temáticas y todos los aspectos curriculares para que los tengan listos y ver cuáles son sus posibles ideas en base a eso, para no imponer.

(Transcripción Acad. 3: 11-11)

Junto con el dialogo de acción tutorial se encuentra la “enseñanza simulada” (31,8%). Los tutores académicos alzan esta técnica como la forma de evaluar posibles errores y aciertos en las implementaciones de aula, la que debe ser bien dirigida e intencionada.

...firmar las clases que yo hago para ver las muletillas.

(Transcripción Acad. 4: 12-12)

...los registros tienen que ser muy bien dirigidos o intencionados.

(Transcripción Acad. 4: 12-12)

Con una valoración menor, los tutores académicos señalan que dos técnicas útiles para promover una práctica reflexiva son: “La observación sistemática” y “la retroalimentación reflexiva”. Primeramente, la “observación sistemática” (13,6%) constituye una técnica que permitirá al estudiante observar críticamente su enseñanza y luego sociabilizarla en clases teóricas o diálogos de acción tutorial para comprender su actuar. Estas dos técnicas son coherentes con lo declarado por tutores profesionales y coordinadores de prácticum como las más relevantes usadas.

La observación directa permite acceder a aspectos del aula que en otras circunstancias es casi imposible discernir...

(Transcripción Prof. 1: 19-19)

...una observación participante y les permite ver y conocer la profesión en este caso desde un docente en formación...

(Transcripción Coord. 2: 16-16)

Mientras que la técnica de “retroalimentación reflexiva” (9,1%) facilita la función evaluadora del tutor académico y permite hacer un seguimiento al proceso que viven los estudiantes en el prácticum.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE

...una retroalimentación para poder conversar respecto de lo que pasó y lo que sucedió...

(Transcripción Coord. 3: 11-11)

...se socializa lo que se va a evaluar para finalmente establecer la reflexión con el instrumento que es la evaluación final...

(Transcripción Coord. 3: 12-12)

Otras técnicas utilizadas con menor frecuencia por los tutores académicos son el “autoconocimiento” el “Rol play” y los “seminarios de investigación”. El autoconocimiento, con un 4,5%, permite al estudiante asociarlo a un relato que permita definir nuestra concepción de docente y determinar qué fue lo que me motivó a convertirme en docente.

...autoconocimiento como qué cosa me pasaron a mí en la escuela y qué cosas recuerdo con agrado y desagrado.

(Transcripción Acad. 4: 12-12)

Como vía para el análisis de las situaciones que ocurren en el aula se encuentra la técnica del “rol play”, la que permite al estudiante posicionarse como otro agente dentro del proceso formativo y reflexionar críticamente. A través del “rol play” el estudiante adquiere competencias para comprender la educación desde la mirada docente, del estudiante o desde las familias.

...soluciones a corto plazo, a medio plazo, soluciones estructurales, soluciones con diferentes agentes, qué papel tiene aquí la familia y entonces empezamos a desgranar, pero lo hacemos entre todos.

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

La última técnica se encuentra el “seminario de investigación”, las que conciben como una técnica, pero también como una instancia de desarrollo docente.

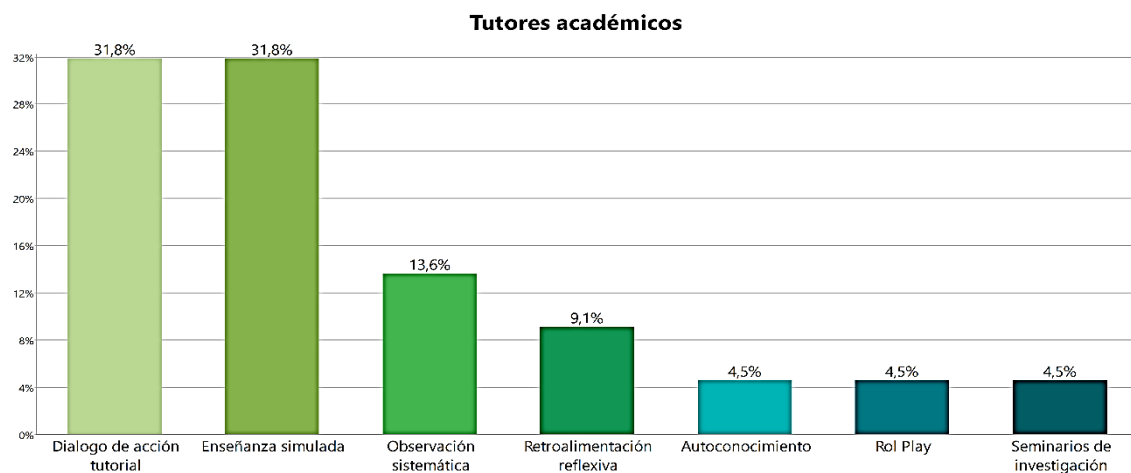
hacer reuniones temáticas o seminarios, pero con seguimiento, que finalmente siempre es individual.

(Transcripción Acad. 3: 11-11)

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Figura 62

Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según tutores académicos.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

La declaración hecha por los tutores profesionales permite identificar solo dos técnicas usadas por estos. Con un porcentaje distribuido equitativamente (50% en ambos casos) se encuentran el “diálogo de acción tutorial” y la “observación sistemática”, las que cumplen una función formativa y evaluativa y que debido a las tareas propias de los centros escolares se alzan como las principales técnicas.

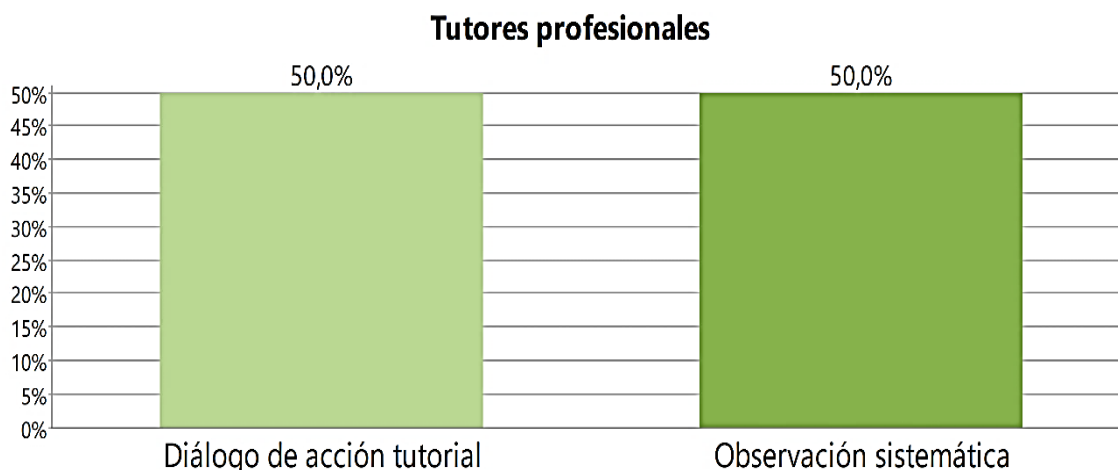
...el diálogo con ellos, el ofrecerles estrategias, el que ellos también compartan sus inquietudes y también su iniciativa propia...

(Transcripción Prof. 1: 11-11)

Figura 63

Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según tutores profesionales.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Finalmente, los coordinadores de prácticum coinciden con lo señalado por tutores académicos y profesionales que el “diálogo de acción tutorial”, la “enseñanza simulada”, la “observación sistemática” y la “retroalimentación reflexiva” son las técnicas que mejor podrían facilitar la práctica reflexiva en los estudiantes, sin embargo, reconocen otra técnica que, al igual que las anteriores, facilitará la práctica reflexiva.

Los coordinadores de prácticum aluden al análisis de “incidentes críticos” (25%) para propiciar procesos reflexivos en el prácticum.

...se tomarse las notas en un diario de los temas fundamentales, lo que se destacase y luego sin dejar de anotar de manera excepcional aquel problema que surgió o aquel incidente como incidentes críticos, aquel comentario, aquella sensación, aquel pues no sé, esa impresión, ese imprevisto de que un niño se cayó, de que dos niños se pelearon eso a modo de anecdotario imprescindible.

(Transcripción Coord. 1: 11-11)

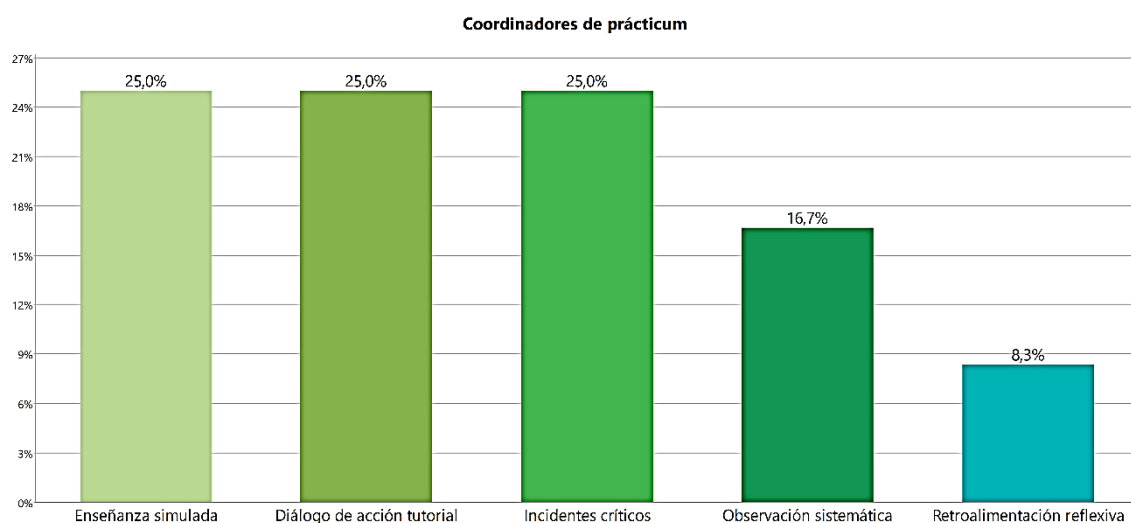
...traer los núcleos problemáticos que en otros lugares le llaman episodios críticos, buscando desde la teoría como abordarlo y reflexionar...

(Transcripción Coord. 2: 12-12)

Figura 64

Técnicas para facilitar la práctica reflexiva según coordinadores de prácticum.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

7. ANÁLISIS DE ASPECTOS ÉTICOS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (ASP.ETI.)

El análisis de los aspectos éticos que intervienen en la enseñanza de un docente y la manera en que estos impactan en los alumnos, es el mecanismo para completar la concepción de docentes reflexivos. Al respecto, los participantes señalan que:

La reflexión tiene que ver con todos los aspectos de la vida de una persona, la reflexión tiene que ver con lo que yo sé, con lo que yo creo, que sé, cómo hago las cosas y pasa mucho por los aspectos ético-morales, emocionales.

(Transcripción Acad. 4: 16-16)

Estas disposiciones personales potenciarán el desarrollo docente y cómo los tutores van interactuando con la forma de aprender de nuestros estudiantes, gestionando sus ritmos.

La labor docente está mediada por el profesor que la imparte, en nosotros está la capacidad de saber gestionar adecuadamente todos los perfiles y darles cabida.

(Transcripción Acad. 2: 15-15)

Otros profesionales puntualizan que el análisis de los componentes éticos para facilitar la práctica reflexiva debe estar presente en los programas de formación del profesorado.

Un docente debe poseer o tener ciertos componentes éticos en su impronta, en lo que debe transmitir, cuál es su visión de las cosas y cómo esto afecta a los estudiantes.

(Transcripción Prof. 1: 15-15)

La interacción ocurrida en el aula entre lo conceptual, pedagógico, personal y didáctico juega un rol preponderante para iniciar comportamientos que permitan una reflexión crítica de nuestra formación, los que a su vez preponderan en los cambios sociales y morales de la sociedad.

el componente ético tiene que ver con cómo me relaciono con la otra persona que en definitiva está aprendiendo, qué necesita o qué pide de un acompañamiento, cómo yo me relaciono, como yo utilizo el lenguaje, es decir, cómo yo lo retroalimento.

(Transcripción Acad. 3: 16-16)

Reflexionar considerando los elementos de relaciones humanas comporta la idea de una educación como construcción social y como un cúmulo de interacciones virtuosas en los entornos de educación formal.

El componente ético sí por supuesto puede ser como una especie de base, la ética tiene que estar así cómo va a ser bueno en todos los aspectos de relaciones humanas que, no necesariamente tenemos que tener una normal como para ser buena persona, sino más bien que esos componentes éticos estén siempre plasmados en cualquier reflexión.

(Transcripción Acad. 3: 16-6)

Finalmente, es interesante englobar la concepción general de los entrevistados respecto al análisis de aspectos éticos, que Derobertmasure & Dehon (2009) denominan reflexión ética y que es considerado importante, esencial y positivo para facilitar la práctica reflexiva.

...reflexionar sobre dichos componentes, constituye un aspecto importante a desarrollar en nuestro ejercicio, ya que muchas veces nosotros cómo docente, y lo he oído, emitimos juicios muy fuertes para los niños, juicios que quedan

grabados en la cabecita de nuestros alumnos y cada uno de los comentarios que como docentes decimos, sean profesionales, porque no sabemos el daño que podemos provocar, es por eso que la reflexión sobre esos componentes éticos permitirá mejorar nuestra profesión.

(Transcripción Prof. 1: 15-15)

8. ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA (POLIEDU.)

Como antecedíamos en capítulos anteriores, la educación actual requiere de profesionales con habilidades que les permitan desempeñarse en contextos día a día más desafiantes. Esto lo confirma el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) que señala la necesidad de contar con profesores más competentes, ya que una mejora en la calidad de los docentes conllevaría una mejora significativa en los procesos de formación y de los aprendizajes.

Para alcanzar los mínimos exigibles que permitan mejorar la calidad de la educación presente en un contexto, es importante considerar las distintas responsabilidades profesionales que tienen los docentes en el ejercicio de su profesión y entender así cómo funciona el sistema en el que me encuentro. Al respecto los entrevistados señalan que el análisis de las políticas educativas para facilitar la práctica reflexiva tiene una importancia considerable.

...es fundamental que una persona que entra un sistema sepa cómo funciona el sistema...

(Transcripción Acad. 4: 14-14)

Otros profesionales aluden que el conocimiento de las políticas educativas es beneficioso para que el futuro docente pueda desenvolverse de forma coherente en el ámbito educativo.

...es súper importante que tengamos una buena formación y que conozcan cuáles son las políticas educativas para poder defenderse y poder vadearse en el ámbito educativo.

(Transcripción Prof. 1: 13-13)

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE EL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE

En medio del contacto establecido con los entrevistados, uno de los docentes declaró que debe existir un análisis de políticas direccionadas, ya que las exigencias o las realidades presentes en un determinado contexto pueden estar ausentes en otro.

...cada contexto debe tener una política dirigida, ya que tú no le puedes pedir lo mismo a un colegio particular subvencionado, qué a una escuela rural porque no viven en las mismas problemáticas, no sería un buen indicador exigirles y pedirle lo mismo.

(Transcripción Prof. 2: 14-14)

La reflexión sobre los aspectos políticos constituye otra forma de ejercer práctica reflexiva, es decir, una reflexión profunda a la luz de las políticas educativas locales y nacionales a las que se está sujeto.

...se habla de que hay que capacitar en estrategias, pero ligadas a lo conceptual, también a lo procedimental pero no a su propia reflexión, yo creo, pero es también por las formas de las políticas educativas van asimilando lo que sería la práctica reflexiva.

(Transcripción Acad. 3: 14-14)

...es importante conocer las políticas públicas para saber cómo yo como profesional puedo moverme, si no me transformaría en un técnico que solo aplica un programa y no tengo una visión más holística para saber cómo seleccionar los contenidos etcétera. Es vital.

(Transcripción Acad. 4: 14-14)

Por último, no podemos dejar de considerar que detenerse y reflexionar en torno a aquellos aspectos externos que son parte de la labor docente requiere de espacios y de una sistematización, para darle un tratamiento efectivo y que muchas veces es una limitante. Lo anterior, es resumido por la percepción entregada por un entrevistado.

...la política en el sentido de los documentos curriculares que se desarrollan en esa línea las competencias que se quieren desarrollar, pero luego en la práctica es prácticamente una utopía si tenemos en cuenta la carga de trabajo.

(Transcripción Acad. 1: 13-13)

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado analizamos la valoración del profesorado respecto a la práctica reflexiva en la Formación Inicial Docente, particularmente en el prácticum. Abordamos siete temáticas que permitirán caracterizar la opinión de los profesionales entrevistados: Importancia de la PR, concepción de la PR, la contribución de la PR, los instrumentos para promover la PR, las técnicas que permitirán desarrollar la PR, el análisis de los aspectos éticos y políticos para promover una PR.

La opinión que los entrevistados manifiestan respecto al aporte que brinda la práctica reflexiva a la formación docente es, de forma incuestionable, una valoración positiva. Al respecto, dichas percepciones señalan que su importancia es fundamental en la formación y un elemento central a potenciar en los futuros docentes. Sin embargo, esta concepción favorable se contrapone con la realidad vivida en los entornos universitarios, los que no poseen una sistematicidad en abordarla y desarrollarla, lo cual representa un obstáculo que dificulta la profesionalización docente (Ruffinelli et al., 2020).

Cuando buscamos establecer lo que entendemos como práctica reflexiva y el aporte que esta brinda a la formación del profesorado, la evidencia nos señala que la visión sobre esta materia no es concluyente. En estricto rigor, la polisemia encontrada en este aspecto nos da a entender que no existe un consenso que permita definirla de forma universal y mucho menos una única forma de enseñarla. Al respecto Korthagen (2010) la sitúa como una herramienta que permite al docente analizar sus propias experiencias de clase, por su parte, Liu y Ball (2019) la definen como la relación entre la teoría y la práctica para adquirir conocimientos nuevos. Finalmente, Collin et al. (2013) puntualiza en que dicha reflexión no puede estar desconectada de la situación que la produce.

Los profesionales entrevistados manifestaron concordancia con las afirmaciones anteriores y entregaron diversas formas de concebir a la práctica reflexiva. Algunos lo entienden como un proceso sostenido en el tiempo, o como un cuestionamiento que implica una autoevaluación crítica de su quehacer, para autoformarse y evaluar su práctica. Por otro lado, se entiende que la práctica reflexiva permitirá, mediante un ejercicio individual o colectivo, asimilar los cambios que surgen del ejercicio profesional y comprender la implicancia de nuestra enseñanza. Adicionalmente, la percepción más recurrente, pone de manifiesto que ineludiblemente la práctica reflexiva tiene como fin

último mejorar nuestra práctica, permitiendo acercar el conocimiento adquirido de forma teórica relacionándolo con el adquirido a través de la experiencia (Ruffinelli, 2018).

En cuanto a los instrumentos para promover una práctica reflexiva, estos consideran que su uso sistemático es fundamental considerando lo complejo que resulta ser la evaluación del grado de la práctica reflexiva en los estudiantes (Collin et al., 2013). Entre los instrumentos más relevantes recogidos se encuentran las rúbricas como medio para suscitar la reflexión, ya que estas son entendidas como un instrumento de evaluación que permite determinar si un aprendizaje ha sido alcanzado o no, en donde su descomposición analítica no implica perder su sentido (Neil et al., 2022) Asimismo, se reconoce el uso de los diarios de experiencias, reflexivos o bitácoras para hacer un seguimiento, a través de relatos narrativos, de las experiencias vividas por los estudiantes en el prácticum, siendo estas muy específicas y bien dirigidas. Dichas reflexiones pueden estar orientadas al aprendizaje conceptual alcanzado, las sensaciones y emociones vividas en a la experiencia (Korthagen, 2010). A estos instrumentos se suman otros con menor valoración, como lo son: Las planificaciones, listas de cotejo, agenda semanal, grabaciones, viñetas narrativas, entre otros.

Formar a docentes reflexivos con un amplio conocimiento de su quehacer y sobre el aprendizaje de sus alumnos, se ve directamente afectado por el rol tutorial y la competencia de éste en propiciar espacios y procedimientos para medir y evaluar lo ocurrido durante el prácticum. En por esto que las técnicas que favorezcan los procesos reflexivos se transforman en herramientas útiles para dotarla de sistematicidad y rigurosidad. De acuerdo a lo declarado por los docentes, el diálogo de acción tutorial se alza como la técnica mayormente utilizada, ya que es una técnica que permite el intercambio verbal entre tutor y estudiante sustentado en una reflexión conjunta y el cuestionamiento recíproco, con el propósito de adquirir un juicio crítico (López et al., 2011) y que coincide con lo declarado por los propios tutores quienes entienden que esta técnica permite evaluar el desempeño de los estudiantes.

Además, el dialogo de acción tutorial se complementa con otras técnicas que fortalecen la interacción entre tutor-estudiante. Tal es el caso de la retroalimentación reflexiva, la que posee un componente formativo y orientador, pero también evaluativo, de acuerdo a lo señalado por autores como (Boud y Molloy, 2013; Garcés et al, 2019). Junto a esto, se

encuentra la enseñanza simulada, técnica que permite, mediante un registro audiovisual de las lecciones, evaluar el logro de las habilidades y competencias proyectadas previamente (Moral, 1997).

Asimismo, como vía para el análisis de las situaciones que ocurren en el aula se recogió la técnica del rol play. Según los tutores, esta es una técnica útil para promover la reflexión, ya que permite adoptar un papel y mediante una representación abstracta de algunos hechos ocurridos en el prácticum realizar un análisis y reflexión conjunta de las emociones y razonamientos llevados a cabo, tal como lo señalan (Gutiérrez, 2017; López et al., 2011). Por otra parte, se reconocen los seminarios como una instancia en donde los estudiantes plantean sus dudas o apreciaciones que le permitirán comprender situaciones o dinámicas (López et al., 2011), los tutores por su parte, intentan crear una disonancia o un estrés apacible para estimular en análisis personal. Los participantes valoran el uso del análisis de incidentes críticos para facilitar la construcción de conocimiento compartido mediante el análisis de situaciones críticas vividas por el estudiante y en donde se beneficia al recibir un feedback del tutor o sus pares (Monereo, 2010).

Respecto al análisis de los componentes éticos y políticos que intervienen en la enseñanza y que forma parte de los ítems más descendidos encontrados en la aplicación del cuestionario, puntualizamos la opinión de los tutores. Al respecto, se ahonda en que el análisis de los componentes éticos debe ser concebida como la oportunidad para una mejora de la gestión educativa de los contenidos de los futuros docentes y para que estos últimos adquieran una noción de lo que significa ser profesor. A esta forma de caracterizar el rol tutorial Expósito et al. (2020) lo denomina conocimiento transversal, dejando por sentado el hecho de que en el ejercicio docente intervienen otros elementos intrínsecos a las funciones de un profesor. Esta idea de formación integral, donde se entremezclan aspectos relacionados con las emociones, creencias, preconceptos y la ética docente está fuertemente enlazada con los principios declarados por Korthagen (2001) quién señala que las estructuras curriculares racionales de enseñanza deben ser completados con elementos propios del ser humano, como los principios, sentimientos y otros.

Otros profesionales destacan que el análisis de los componentes éticos para facilitar la práctica reflexiva debe estar presente en los programas de formación del profesorado, para propiciar a que los futuros docentes sean capaces de comprender lo que transmiten,

cómo llevan a cabo sus clases, cómo ejercen su profesión y de qué forma gestionan las emociones apropiadas para el momento (Gkonou y Miller, 2020)

La interacción ocurrida en el aula entre lo conceptual, pedagógico, personal y didáctico juega un rol preponderante para iniciar comportamientos que permitan una reflexión crítica de nuestra formación, los que a su vez preponderan en los cambios sociales y morales de la sociedad. Dichos cambios sociales y morales podrán alcanzarse en la medida que, como señala Ajayi (2011), se encuentren desafiados y confrontados por docentes reflexivos críticos, y en donde el rol tutorial tiene mucho que decir. Proyectar lo que uno es como docente en lo que uno hace (Latorre-Medina & Blanco-Encomienda, 2011) involucra esfuerzos para integrar lo objetivo (práctico) y lo subjetivo (teórico) y ver cómo estos van potenciando nuestra impronta docente.

Los profesionales aluden que el conocimiento de las políticas educativas es beneficioso para que el futuro docente pueda desenvolverse de forma coherente en el ámbito educativo o en cualquier componente práctico, entendido como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real (Cacciuttolo, 2017). Lo anterior, es confirmado por lo señalado por el Marco para la Buena Enseñanza (2008) y que guía el comportamiento global de los docentes en Chile, puntualizando que los docentes deben ser capaces de analizar críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de las políticas que rigen el sistema educativo. Derobertmeasure y Dehon (2012b) por su parte, llaman a este tipo de reflexión “legitimar contextos” y que resulta ser una valoración positiva para facilitar la práctica reflexiva.

Finalmente, la valoración positiva hacia el análisis de las políticas educativas se confirma con lo estudiado por Pérez-García (2005) y que especifica que los futuros docentes deben ser capaces de considerar los aspectos políticos que subyacen a su actuación en clase.

CAPÍTULO 16

VALORACIÓN DE LA LABOR TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM

1. Introducción
2. El rol del tutor en la formación inicial docente (ROLTU.)
3. Promover la investigación en el prácticum (PROM.INVEST.)
4. Instancias para el seguimiento estudiantil en el prácticum (INS.SEGUI.).
5. Discusión de resultados

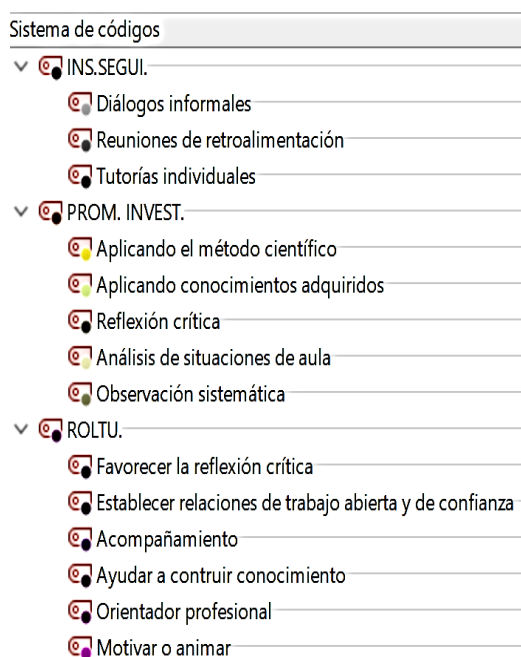
1. INTRODUCCIÓN

En este apartado, mostraremos la valoración entregada por los tutores académicos y tutores profesionales sobre la labor tutorial en prácticum, buscando caracterizar y destacar la función que estos cumplen en el acompañamiento estudiantil. Las respuestas entregadas por los entrevistados son agrupadas en tres códigos: 3.2.1. Rol del Tutor (ROL.TU.); 3.2.2. Promover la Investigación (PROM.INVEST.); 3.2.3. Instancias de seguimiento (INS.SEGUI.).

Para entender la relación y distribución de códigos y sub códigos de este apartado se presenta la siguiente figura.

Figura 65

Visualizador de Matriz de código sobre práctica reflexiva



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

La tabla 83 permite conocer la carga de distribución de los segmentos codificados para la labor tutorial, según la declaración de los entrevistados (tutores académicos y tutores profesionales).

Tabla 83

Carga de codificación Labor Tutorial.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DE LA LABOR TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM

	Acad. 1	Acad. 2	Acad. 3	Acad. 4	Prof. 1	Prof. 2	SUMA
ROLTU.	9	3	8	3	6	4	33
PROM. INVEST.	4	4	4	3	5	4	24
INS.SEGUI.	4	3	4	3	2	3	19
SUMA	17	10	16	9	13	11	76

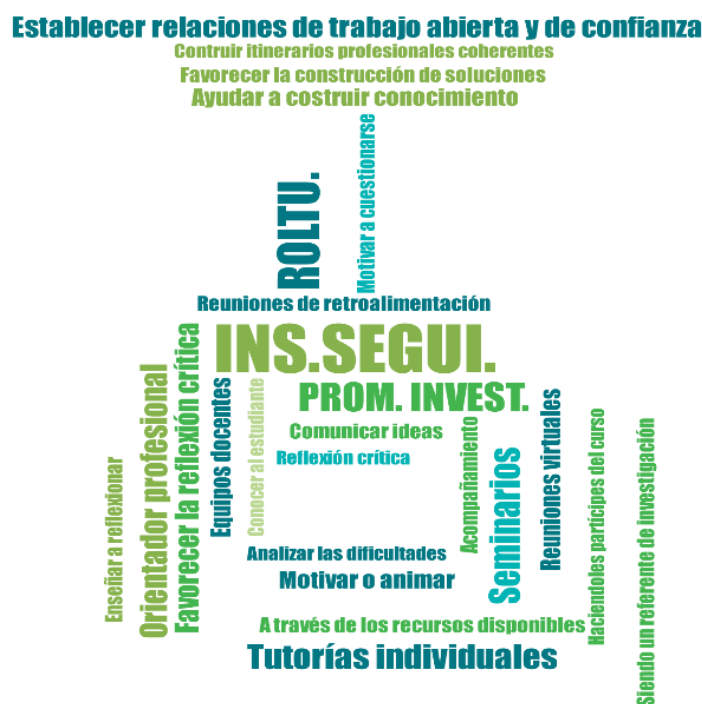
Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

La tabla anterior muestra, representado de color rojo, aquellos códigos que poseen mayor coocurrencia de sub códigos, mientras que de color azul aquellos que poseen menor frecuencia. El conjunto total de códigos (3), de subcódigos (76) se han distribuido en 148 segmentos de las entrevistas que fueron codificadas.

La figura 66 entrega una visión general de los códigos y subcódigos más comunes en las entrevistas a los tutores académicos, las que poseen mayor carga ocupan un espacio mayor dentro de nube de palabras, mientras que aquellas con menos frecuencia disminuyen en tamaño.

Figura 66

Nube de palabras de códigos y sub códigos tutores académicos

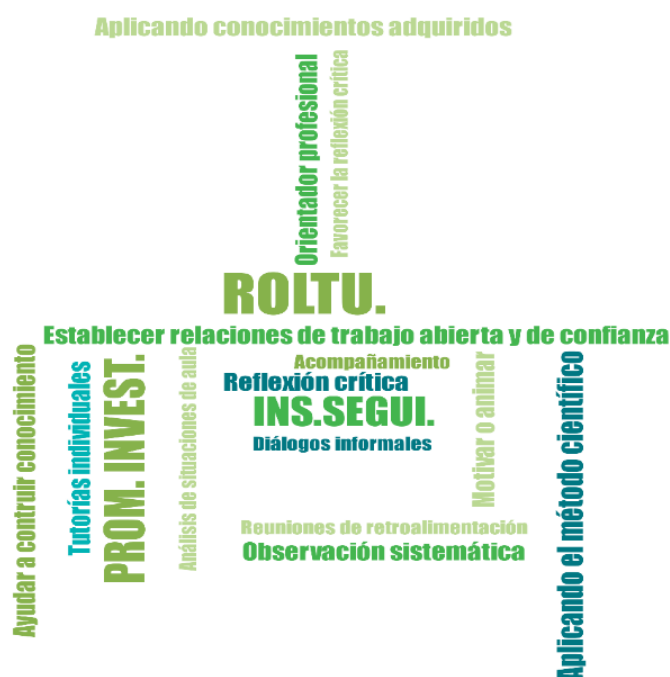


Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Asimismo, la figura 67 muestra la nube de palabras con los códigos y sub códigos más frecuentes de las entrevistas a tutores profesionales, donde destacan “Rol tutorial”, “Instancias de seguimiento”, “Promover la investigación”, “Aplicando el método científico”, entre otros.

Figura 67

Nube de palabras de códigos y sub códigos tutores profesionales



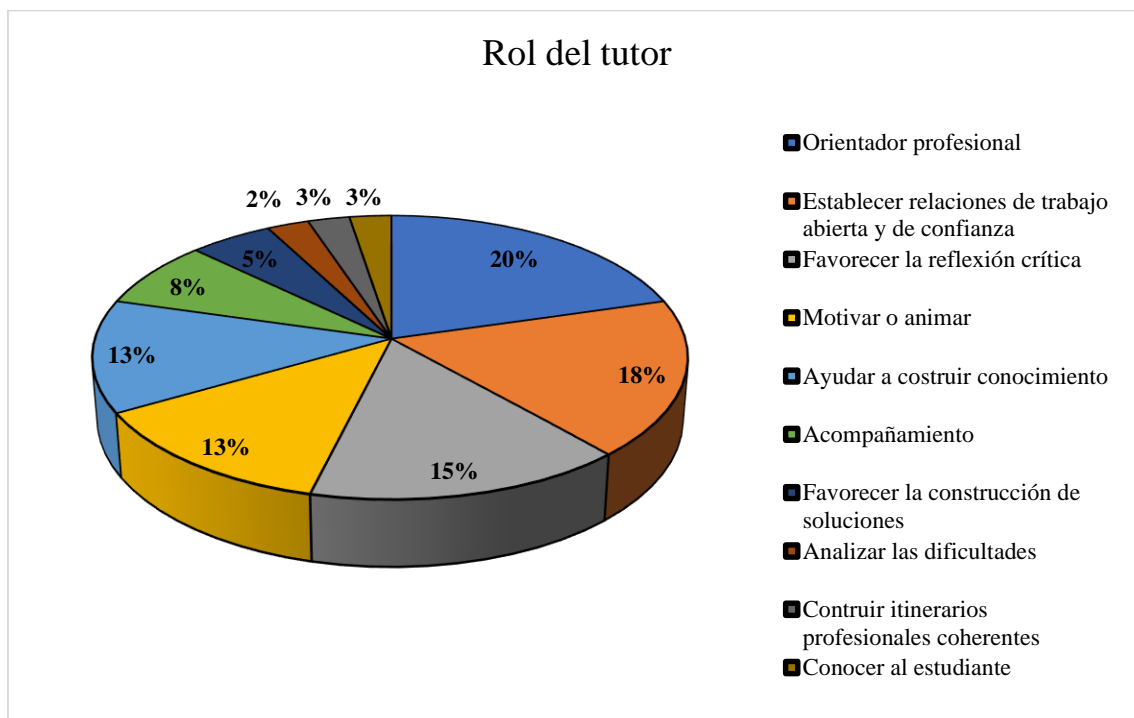
Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

2. EL ROL DEL TUTOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (ROLTU.)

La figura 68 presenta los resultados producto de la opinión de los entrevistados respecto a los aspectos que constituyen el rol tutorial en la formación inicial docente. La figura muestra los diez sub códigos emergentes que permiten caracterizar las funciones de los tutores académicos o profesionales.

Figura 68

Rol del tutor según tutores académicos y profesionales



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Los docentes entrevistados señalan la importancia de desarrollar una función tutorial desmarcada de la etiqueta de fiscalizador.

Primero, que genere diálogo para quitar esa jerarquía de fiscalizador...

(Transcripción Acad. 3: 18-18)

Al respecto, los participantes caracterizan bajo otros términos su propia función como tutores académicos o profesionales, la que se vincula al acompañamiento de los estudiantes y a constituirse como guías del desarrollo de los futuros docentes.

A través del Espacio Europeo de Enseñanza Superior el protagonista en la formación son los estudiantes, los profesores somos unos guías para que se alcancen los objetivos.

(Transcripción Acad. 2: 17-17)

Lo aludido anteriormente, hace referencia a la noción del tutor como “orientador profesional” y cuyos segmentos codificados alcanzan el 20%.

reflexión lo practican de forma acompañada porque como no tiene mucha experiencia, decirle reflexiona tú solo me resulta muy difícil o tú sola y soledad, pues como reflexiono?

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

El tutor guía debe ser capaz considerar un conjunto de actividades de tipo orientador y formativo, manejando estrategias, metodologías y una formación que le permita desenvolverse con competencia, es decir, una orientación integral.

...una asesoría ligada por ejemplo a lo disciplinario, didáctico y retroalimentar.

(Transcripción Acad. 3: 18-18)

Una buena aproximación entregada por un tutor es asociar las funciones propias del rol tutorial con las que cumple un coaching, en donde un profesional con conocimientos y experiencia (tutor) apoya a otro (estudiante) a alcanzar sus objetivos personales y profesionales.

...te puedo decir ahora que un tutor tiene que ver con una especie de coaching, como un entrenador.

(Transcripción Acad. 4: 18-18)

Con un 18% de los segmentos codificados conciben al rol del tutor como un agente que debe ser capaz de “propiciar relaciones para el trabajo abierta y de confianza”, las que pueden ser mediante reuniones periódicas (Molina Ruiz et al., 2004). Ante esto, los entrevistados señalan que los tutores deben ser capaces de:

...involucrar al estudiante en práctica en el grupo clase, y desde esa inclusión del estudiante, propiciar momentos para la reflexión.

(Transcripción Prof. 1: 17-17)

La idea de propiciar dichos espacios permitirá el abordaje de las dificultades que los estudiantiles van teniendo en el prácticum y buscar soluciones que las resuelvan. Para lograr lo anterior, se requiere de docentes con manejo de su labor, y que mantengan buenas relaciones, principalmente profesionales, con los agentes que intervienen en el proceso educativo (Alves et al., 2018).

tiene que ser una persona madura, confiable, con experiencia y con un estilo de escucha

(Transcripción Acad. 4: 18-18)

como una persona en la que tú le confías tus miedos, a la que tú le hablas de lo que te está pasando y estás haciendo una clase

(Transcripción Acad. 4: 18-18)

Otra referencia señala que el tutor debe ser capaz de “favorecer la reflexión crítica” de los estudiantes, la que posee una frecuencia del 15%. Un ejemplo que permitirá alcanzar dicho objetivo forma parte de la retroalimentación reflexiva o del cuestionamiento.

...empezamos a reflexionar entre toda esta problemática que tenemos, venga vamos! diferentes niveles, qué pensáis aquí del papel del estudiante, qué rol cumple la familia.

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

Asimismo, favorecer este tipo de reflexión no es una tarea fácil, ya que los espacios para llevarlos a cabo son limitados y en algunos casos inexistente. Por tal motivo, los tutores deben procurar, dentro de sus posibilidades de:

Debemos ser capaces como tutores de generar más espacios para la reflexión conjunta y la puesta en común de estrategias, puntos de vista y planes de mejora de nuestros niños.

(Transcripción Prof. 1: 17-17)

...buscar instancias, tiempo y espacios para poder reflexionar sobre su práctica.

(Transcripción Acad. 3: 18-18)

La promoción de procesos reflexivos en los estudiantes no sólo debe ir vinculada a la competencia profesional de los tutores, al conocimiento, sino que debe ser acompañada por habilidades interpersonales para “Motivar o animar” a llevar dichos procesos. Esta característica del tutor se encuentra con un porcentaje que alcanza el 13% la que no sólo se limita a una motivación hacia la reflexión.

Debemos ser capaces de contagiar las ganas de que reflexionen...

(Transcripción Acad. 1: 18-18)

Sino que, también a favorecer la formación de un verdadero espíritu, estilo y perfil del docente que quiero ser (Aguilera, 2019; García, 2008).

El tutor profesional tiene que buscar entregar las herramientas al futuro profesor para formar aquel profesor que a mí me género la motivación para ser profesor.

(Transcripción Prof. 2: 18-18)

Además, se valora que el aprendizaje es un continuo que ocurre a lo largo de la formación y el ejercicio de la propia profesión, la que se fortalece con una función tutorial que ayude a los estudiantes a “construir su propio conocimiento”.

Yo creo que la clave es pensar que ser profesor tutor es entender y no olvidarse de que nosotros también tenemos que seguir aprendiendo y que también podemos aprender de ellos, o sea, si bien es cierto que nosotros dirigimos la práctica, no quiere decir que el compartir, el reflexionar en conjunto, eso a mí no me va a genera un enriquecimiento profesional, ya que a mí me lo generó mucho.

(Transcripción Prof. 2: 19-19)

En esta misma línea, un docente entrevistado señala que existen ciertas temáticas que permitirán construir un conocimiento de forma global, los que son recabados mediante un cuestionamiento.

Construir conocimiento mediante tópicos transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños, la atención a la diversidad, el contexto, la familia, la programación evaluación y a partir de sus tópicos planteamos preguntas.

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

Con un 8% los entrevistados destacan el “acompañamiento” como parte importante de los deberes tutoriales, los que son abordados en horas semanales destinadas al grupo de estudiantes y una retroalimentación individual posterior. Con un 5% de los segmentos totales se encuentra el “favorecer la construcción de soluciones”, que es destacado por Aguilera (2019) a través de proceso adecuados de toma de decisiones, para decidir sobre situaciones emergentes surgidas en el aula y a las demandas propias de la profesión.

soluciones no han dado curricularmente, que soluciones tenemos didácticamente, que soluciones tenemos en el sentido más pedagógico del ideal que queremos, que nos dice el currículum, y eso lo hacemos colectivamente a veces son las dos horas para un problema que ha pensado en estudiante

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

En relación a dicha construcción de soluciones, los profesionales destacan los momentos para abordarlas, los tiempos, agentes y el contexto donde se realizan, con el fin de examinar alternativas y las consecuencias que puedan tener dichas alternativas (Alonso-García et al., 2018)

...buscamos soluciones a corto plazo, a medio plazo, soluciones estructurales, soluciones con diferentes agentes, qué papel tiene aquí la familia? y entonces empezamos a desgranar, pero lo hacemos entre todos.

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

Finalmente, se encuentran tres funciones tutoriales con un menor porcentaje, todas ellas con un 3%: “Analizar las dificultades”; “Construir itinerarios profesionales coherentes”; “Conocer a los estudiantes”. La primera de ellas estrechamente relacionada con la construcción de soluciones y las praxis que no contribuyen formativamente a los estudiantes. La segunda, se refiere a la matriz curricular que forman parte de la formación inicial docente, que según los entrevistados se trata de:

...ordenar también cuál va a ser el proceso de práctica, ¿qué es lo primero que hago? Es una especie de cronograma de las temáticas, es decir, de ordenar de qué va a tratar el proceso de práctica, el semestre, dividir las instancias, instancias en donde planteo ciertas temáticas y no solamente ir revisando la planificación.

(Transcripción Acad. 3: 18-18)

Mientras que el “conocer a los estudiantes” (Jordán, 2015) debe considerar el grado en que los deberes que emanan de la universidad y de los propios colegios, les permite o no, sentarse a reflexionar y con ello ajustar la forma de guiarlos.

...ya tienen toda la carga de trabajo en la escuela, ya tienen que hacer unidades didácticas, ya tienen que hacer murales, ya tienen que preparar, si están haciendo todo eso, entonces no están pensando ni reflexionando.

(Transcripción Acad. 1: 20-20)

3. PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EN EL PRÁCTICUM (PROM.INVEST.)

La figura 69 muestra un mapa de la distribución de códigos y sub-códigos para las entrevistas a tutores académicos que grafica las formas con que los entrevistados promueven la investigación en sus tutorías. En caso de los tutores académicos surgieron siete formas de promover procesos de investigación, cada uno con diferentes cargas.

Primeramente, los tutores aluden a que una de las formas en que ellos promueven la investigación es “motivando a cuestionarse”. Lo anterior, es coherente con la concepción que estos mismos tienen sobre la práctica reflexiva, la que se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad de los estudiantes a cuestionar su proceso.

En estos últimos años lo que pido por ejemplo es respecto a las preguntas ¿qué preguntas hace el profesor? anota algunas que te llamen la atención en el inicio, del desarrollo y en el cierre, luego ¿qué preguntas hacen los niños?

(Transcripción Acad. 4: 20-20)

Por otra parte, los entrevistados señalan que una buena forma de promover la investigación consiste en ser ellos mismos “referentes de investigación”, para que los estudiantes tengan un modelo o ejemplo sobre cómo promover la investigación.

Mostrándoles ejemplos sobre cómo detectar problemas en el aula y cómo estudiarlos y analizarlos.

(Transcripción Acad. 2: 19-19)

Otro de los aspectos señalados por los tutores académicos y que va en sentido de lo expresado en el párrafo anterior (referentes de investigación) es sobre instruir o enseñar a reflexionar. Son evidentes los beneficios que otorgan los procesos reflexivos y aun cuando existe una polisemia sobre su concepto, su valoración es positiva. Por tal motivo,

promover la reflexión es tan importante como enseñarla, ya que permitirá a los estudiantes alcanzar un grado mayor de profundidad en las investigaciones que realicen.

...tenemos que practicar ayudarle en el proceso de reflexión.

(Transcripción Acad. 1: 23-23)

...aplicando alguna metodología en donde obviamente después se extraen estos análisis de lo que de lo que traiga y reflexionar al respecto

(Transcripción Acad. 3: 20-20)

Otra de las alusiones que los tutores realizan es destacar que para promover la investigación se necesitan de espacios institucionalizados para “comunicar las ideas”. Al respecto los entrevistados puntualizan:

...los maestros también necesitamos descubrir lo que otros maestros nos pueden aportar y ahí el hecho de que la investigación se difunda.

(Transcripción Acad. 1: 22-22)

Para los entrevistados en el afán de promover la investigación es importante transferir todo tipo de conocimiento, el que se adquiere mediante el análisis de incidentes críticos, de la interacción entre los distintos agentes y sobre la utilidad que el aprendizaje de otros tiene para su propio aprendizaje.

importante que es que transfiera su aprendizaje a sus iguales que sería el final último de la investigación

(Transcripción Acad. 1: 22-22)

Para dos entrevistados es importante que para promover la investigación en el prácticum y con ello desarrollar la reflexión, requiere del conocimiento de los “recursos” que los estudiantes tienen a su disposición y cómo son utilizados por estos.

Es importante que conozcan que como estudiantes tienen recursos que conocen y deben poner en práctica...

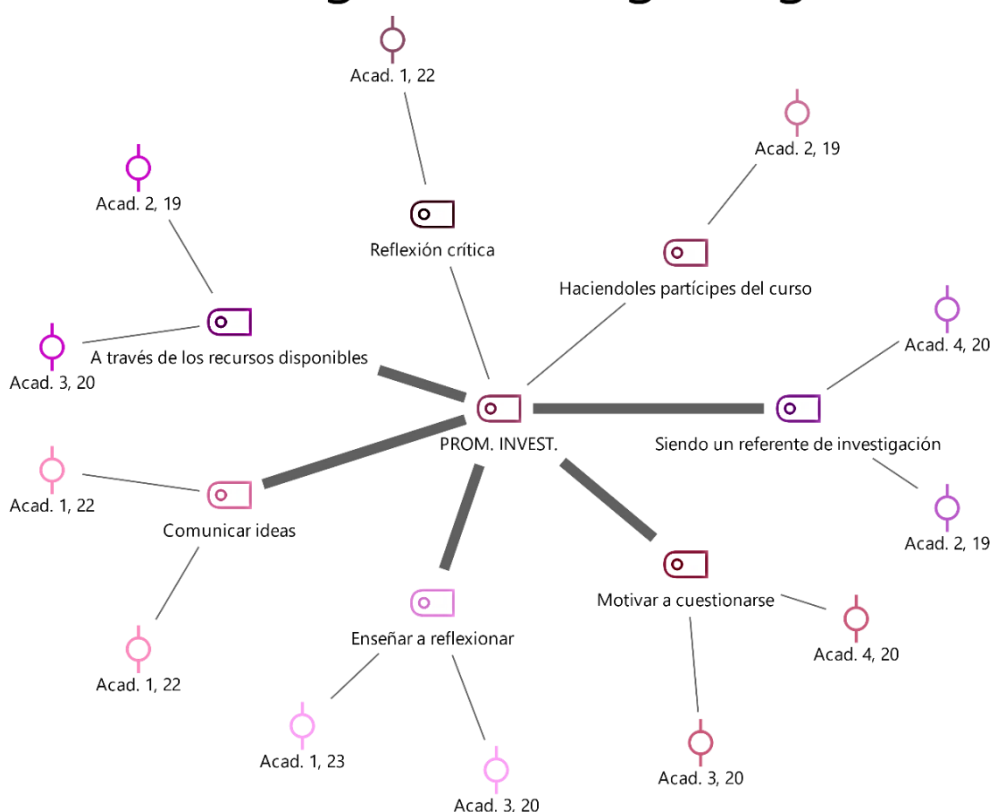
(Transcripción Acad. 2: 19-19)

De acuerdo a la figura 69 los dos aspectos que permiten desarrollar la investigación en el prácticum y que poseen las valoraciones más bajas, se relacionan con la “reflexión crítica” y con hacer que los estudiantes sean “partícipes del curso”.

Figura 69

Modelo-código-subcódigo-segmentos de tutores académicos

Modelo código-subcódigo-segmentos



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Al analizar el discurso hecho por los tutores profesionales encontramos que comparten algunas formas para promover la investigación declarado por tutores académicos, sin embargo, añaden características nuevas que detallaremos a continuación.

Al respecto, uno de los tutores señala frecuentemente el uso del “método científico” para desarrollar la investigación. Si bien es cierto que los espacios para ejecutar el método científico de forma sistemática son reducidos, los tutores profesionales no desconocen que es posible implementarlo a escalas menores.

...es importante incorporar en ello una metodología científica una dinámica de investigación dentro del prácticum.

(Transcripción Prof. 2: 21-21)

Entre los otros elementos más destacados por los entrevistados se encuentran tres aspectos: “Reflexión crítica”, “Observación sistemática” y “aplicación de conocimientos adquiridos”. La primera de ellas constituye un elemento esencial en los procesos reflexivos y también investigativos (Nguyen, 2017). La reflexión crítica además sirve como fundamento para la aplicación de estrategias tutoriales en el prácticum, tales como: La enseñanza simulada, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos.

determinemos las necesidades académicas y veamos cuál puede ser la solución desde el punto de vista pedagógico y actuemos

(Transcripción Prof. 1: 19-19)

Por otra parte, la “observación sistemática” declarada por los tutores profesionales permite a los estudiantes observar y analizar críticamente sus propias clases y las de su profesor guía, adquiriendo y ajustando los aspectos que crea necesario modificar.

La observación directa permite acceder a aspectos del aula que en otras circunstancias es casi imposible discernir.

(Transcripción Prof. 1: 19-19)

Cuando el estudiante observa y analiza diversas situaciones, al mismo tiempo va adentrándose a procesos investigativos en el aula.

(Transcripción Prof. 1: 19-19)

Los entrevistados aluden a la aplicación de los conocimientos adquiridos como propulsor de la investigación.

...cuando ellos mismos deben preparar material o lecciones, en ese momento deben ser capaces de poner en práctica sus conocimientos aprendidos en la universidad, las necesidades observadas en el aula y entender la dinámica de los niños para presentar una clase.

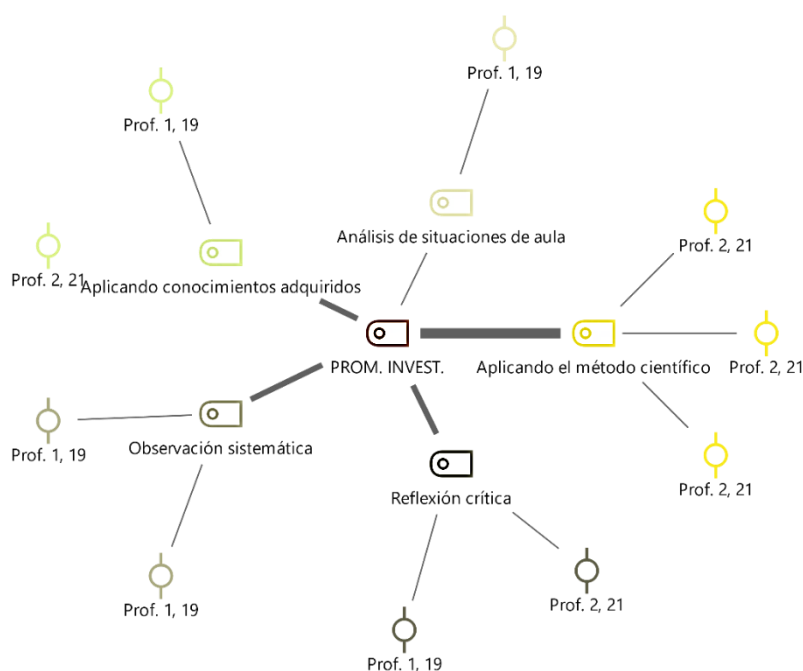
(Transcripción Prof. 1: 19-19)

Finalmente, el “análisis de situaciones vividas en el aula” constituye el elemento menos utilizado para promover la investigación, sin embargo, una utilización prolongada de estas situaciones podría ser tremendamente beneficioso para la comprensión del contexto.

Figura 70

Modelo-código-subcódigo-segmentos de tutores académicos

Modelo código-subcódigo-segmentos



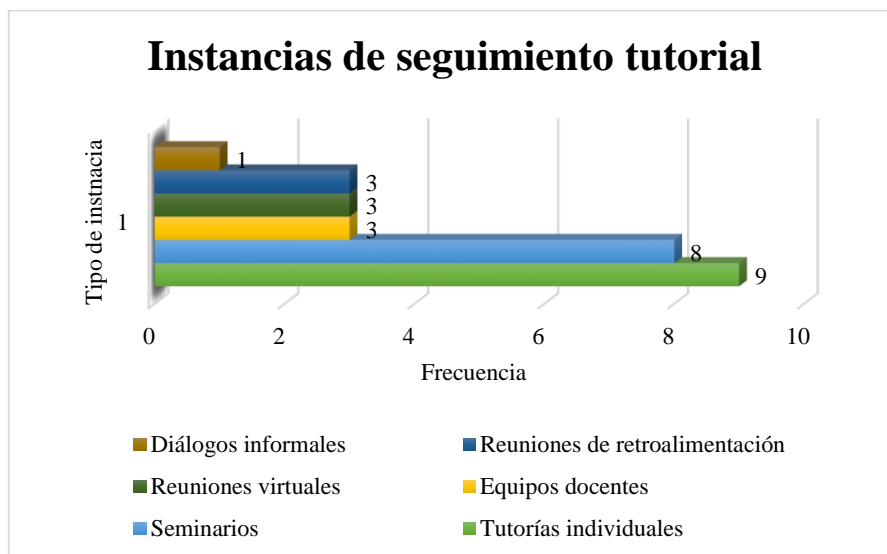
Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

4. INSTANCIAS PARA EL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN EL PRÁCTICUM (INS.SEGUI.)

A continuación, la figura 71 presenta las instancias de seguimiento que los tutores académicos y profesionales declaran utilizar.

Figura 71

Instancia de seguimiento tutorial de tutores académicos y profesionales



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

El gráfico muestra que los entrevistados consideran que las “tutorías individuales” es la instancia que mayormente utilizan en su acción (33%). Este tipo de instancias se caracteriza por una conversación abierta y profunda sobre algo que se desea analizar y en donde el tiempo era variable.

...lo que hacíamos en las tutorías, eran conversaciones y estas conversaciones las registraba, eran conversaciones dirigidas, con preguntas dirigidas en las que me demoraba veces una hora por alumno.

(Transcripciones Acad. 4: 22-22)

El diálogo generado entre el tutor y estudiante busca el estudio de las implementaciones que los estudiantes debían realizar en los centros escolares (Clases) o en algunos casos, en torno a los incidentes críticos que estos viven en su periodo de prácticum.

...hacer acompañamiento individual, es decir, estar acompañando cuando hay episodios críticos, cuando requiere una asesoría ligada por ejemplo a lo disciplinario, didáctico y retroalimentar.

(Transcripciones Acad. 3: 18-18)

...las reuniones personalizadas en donde se comienza a debatir en torno a las implementaciones.

(Transcripciones Acad. 3: 22-22)

Asimismo, los entrevistados aluden a que las tutorías individuales son espacios idóneos para enseñar a los estudiantes los instrumentos de evaluación al que serán sometidos, sociabilizándolos de manera inicial, para finalmente retroalimentar.

se entrega la pauta y se socializa lo que se va a evaluar para finalmente establecer la reflexión con el instrumento que es la evaluación final.

(Transcripciones Acad. 3: 12-12)

Posteriormente, con el 30% de la valoración se encuentran los “seminarios”. Para los tutores, principalmente académicos, los seminarios son espacios de interacción grupal entre el tutor y el grupo de estudiantes, cuyo propósito es abordar algunas situaciones concretas vividas en el prácticum, así como también analizar y reflexionar en torno a tópicos previamente establecidos.

...era una hora a la semana en donde puedes reflexionar y que depende a veces de la reflexión desarrollas, depende de cuán profundo quieras llegar, qué aspecto de la persona que quieras tocar, de cómo vea su interacción en el aula, si lo ves complicado, a veces lleva más de una hora, ya que una reflexión profunda sobre algo tiene un ritmo lento.

(Transcripciones Acad. 4: 22-22)

...los seminarios planteábamos tópicos que incluso a veces hemos modificado, esos tópicos vienen definidos por la guía docente y que son tópicos transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

(Transcripciones Acad. 1: 20-20)

Con igual frecuencia encontramos que los tutores aluden a tres instancias utilizadas para el seguimiento. La primera de ellas no está ligada al estudiante, sino más bien al trabajo interdisciplinario en un “equipo docente” (11%).

En este trabajo nuevo podemos intercambiar rúbricas de trabajo, hemos intercambiado estrategias para el precisamente fomentar la reflexión y también ha sido muy grato ver cómo hay muchos docentes en esta línea como esa estrategia de trabajo colaborativo.

(Transcripciones Acad. 1: 25-25)

Si bien es cierto que la dinámica se ha visto alterada por la problemática sanitaria vivida durante el año 2020 y 2021, los espacios de trabajo colaborativo, según lo declarado por los entrevistados, ha abierto nuevas formas de encontrarse.

...la hemos hecho virtualmente y creo que hacerla virtualmente además ha facilitado que nos vayamos encontrando.

(Transcripciones Acad. 1: 25-25)

Estos nuevos espacios, como lo son las “reuniones virtuales” poseen un porcentaje que alcanza el 11% y constituyen espacios inmediatos frente a los imprevistos. Si bien es cierto que son espacios informales y abiertos para el trabajo tutorial, a su vez permite continuar con los procesos y no verse en la necesidad de postergarlos o abortarlos.

...virtualmente la hemos continuamos, ahora creo que ha sido una herramienta costo-beneficio muy interesante.

(Transcripciones Acad. 1: 25-25)

También con un 11% se encuentra las “reuniones de retroalimentación”, las que por lo general son con un carácter individual y cuyo objetivo es evaluar los procesos que los estudiantes desarrollan en el prácticum, tales como las responsabilidades asumidas, el aporte que estos brindan a los entornos escolares, las implementaciones de clase o feedback que el centro escolar ha emitido de los practicantes.

...empezamos la semana haciendo un reporte, un reporte en torno a lo que marcó la semana de los chicos, por ejemplo, al intercambiar experiencias algunos compartían curso, horario.

(Transcripciones Prof. 2: 23-23)

Finalmente, la instancia de seguimiento que menor frecuencia obtuvo fueron las “diálogos informales”. Es importante señalar que este espacio de interacción es más recurrente entre el tutor profesional y el estudiante, puesto que, en los centros escolares hay un contacto más prolongado con el profesional experto (tutor), realidad que se contrapone en el contexto universitario.

las conversaciones que tenemos durante los recreos son buenas oportunidades para la puesta en marcha de procesos reflexivos, pero sí que es cierto que deberíamos provocar otros espacios para desarrollar la reflexión.

(Transcripciones Prof. 1: 21-21)

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo analizamos el rol tutorial a la luz de las declaraciones de los protagonistas (Tutores académicos y profesionales), mediante tres grandes temáticas: El rol del tutor en la formación inicial docente; La promoción de la investigación en el prácticum; Las instancias para el seguimiento estudiantil en el prácticum.

Internalizar en los espacios de formación superior mecanismos para el seguimiento, desarrollo y promoción de la práctica reflexiva en los estudiantes, requiere de agentes capacitados para su ejecución. En este contexto, la figura del tutor se erige como un agente que será, dado a su grado de conocimiento y experiencia, de gran importancia en la adaptación de los aprendices al contexto escolar y en su proceso de formación profesional (Guerrero-Ramírez et al., 2019).

Una de las ideas fuertes declaradas por los entrevistados en este apartado es entender que el rol que cumplen los tutores en el proceso formación docente posee un valor esencial para desvincularse de la idea errada que García (2019) denomina adoctrinamiento pedagógico. Adicionalmente, el aporte que brinda el tutor contribuye a la apertura intelectual y profesional, ya que a través de la experiencia y dominio de la profesión que manifiesta el tutor, los estudiantes nutren su propio ejercicio profesional. Por tal motivo, uno de los aspectos más destacable recogidos sobre el rol tutorial es quitar el “estigma” del tutor como agente fiscalizador del proceso de formación. Tal y como lo reafirma Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, la tutoría se enmarca dentro del concepto integral de la educación y es un elemento inherente a la actividad que realiza un docente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) por lo que trasciende más allá de lo calificador.

Por otra parte, un tutor académico señala que su propio rol se relaciona con la conexión que es capaz de propiciar en los futuros docentes, vinculación con la resolución fundamentada de problemas, con los objetivos pretendidos y con el manejo de las situaciones vividas en los centros escolares. Por lo anterior, es que lo planteado por (Díez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018) constituye una aproximación coherente a esta

noción de profesor guía, ya que, al ser docentes en formación, carecen de estrategias y entrenamiento para abordar procesos reflexivos, en donde el andamiaje del tutor es imprescindible para lograr buenos resultados.

En este contexto, los entrevistados apuntan a concebir al tutor como un modelo que permita a los futuros docentes entender la profesión, adquirir mecanismos para el desarrollo de la reflexión y ofreciendo las sugerencias necesarias para mejorar sus experiencias en el prácticum (García-Nieto, 2008; Molina et al., 2004). Asimismo, otra visión sobre el rol tutorial es a lo que Ávila et al. (2020) denomina como coaching educativo, aquel que es capaz de preocuparse del proceso integral de los estudiantes, cuyo horizonte es el mejoramiento del desempeño.

Para propiciar lo señalado anteriormente, debe existir una apertura para la creación de un clima adecuado que permita un trabajo colaborativo y de confianza, que servirá para poner en tablas las distintas dificultades que los estudiantes van identificando en su formación, y como señala Cid y Ocampo (2006), intervenir sobre ellas sin tensión

El papel que un docente asume en su rol como tutor del prácticum no está supeditada a la mera transmisión de conocimiento, sino más bien a las responsabilidades que es capaz de asumir en pos de una mejora educativa y del rendimiento de sus estudiantes. Muchas de esas responsabilidades están relacionadas con la caracterizar una buena profesionalización y sobre su competencia como docente, siendo esta como una de las más relevantes (Aguilera, 2019; Hirsch y Navia, 2018; Izarra, 2018; Salazar et al., 2016).

Entre dichas responsabilidades asumidas por los docentes se encuentra la capacidad de promover la investigación mediante mecanismos de observación, indagación, experimentación y de análisis crítico. En dicha búsqueda encontramos al docente reflexivo, aquel que desecha la transmisión forzosa de contenidos para abrir paso a uno que ajusta su actuar resignificando la enseñanza, engrandeciendo la capacidad investigadora y permitiendo los cambios necesarios en su propia estructura mental (Correa et al., 2014).

Por otra parte, se reconoce que la investigación requiere de herramientas didácticas, pedagógicas o disciplinares para facilitarla. Entre dichas herramientas encontramos que, el cuestionamiento y análisis crítico de su propia profesión son elementos mínimos que se esperan de un docente (Magalhães y Cavaignac, 2018) junto a la planificación,

evaluación, el impartir clases o el comprender el tipo de preguntas que los estudiantes plantean. En rigor, los tutores deben ser capaces de procurar una orientación y formación integral en los futuros docentes, apoyándolos en la adquisición de competencias mediante distintos modelos de tutoría (Caldera et al., 2015; Expósito et al., 2020), realizando en sí mismos la función investigadora.

El prácticum es el espacio ideal que permite consolidar competencias como la observación, comprobación, descripción e interpretación del contexto. Con ello, se busca potenciar la investigación y la reflexión crítica del desempeño, aprovechando el conocimiento que se adquiera en el prácticum (Ajayi, 2011). En efecto, los futuros docentes deben ser capaces de poner en práctica los conocimientos adquiridos en espacios de su formación universitaria para tener un conocimiento más acabado de los que enseñan, es lo que es denominado como “transposición didáctica” (López-Gutiérrez y Pérez, 2022).

Instaurar una conducta reflexiva conlleva la apertura de espacios o instancias que permitan su implementación y desarrollo. Al respecto, Expósito et al. (2020) señala que para promover el mejoramiento profesional, académico y personal de los estudiantes es necesario contar con un tiempo semanal dedicado a las tareas asociadas a la tutoría profesor-alumno. Por otra parte, González-Herrera et al. (2017) señalan el diseño de talleres para los futuros docentes constituye una medida de innovación y mejora de la acción tutorial.

Lo declarado por los docentes es coherente con lo que señala Vezub (2007) quien puntualiza que el intercambio de ideas, críticas y la mirada conjunta sobre las falencias, hacen que veamos con otros ojos los cambios que necesitamos como docentes. Por lo tanto, el trabajo colaborativo permite tomar conciencia de nuestras concepciones y cuestionarlas (Pacheco, 2013).

Finalmente, para algunos autores como (Cid y Ocampo, 2006; Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2015; Ruffinelli, 2018; Salinas-Espinosa et al., 2019) y para los profesionales entrevistados, uno de los momentos fundamentales para el desarrollo del futuro docente se encuentra en los procesos de retroalimentación, ya que los tutores pueden sacar a relucir los aspectos que el estudiante no ve y trabajar en torno a ellos.

CAPÍTULO 17

VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1. Introducción
2. Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum (CONDI.)
3. Criterios de calidad del prácticum que favorecen la práctica reflexiva (CRI.CAL.)
4. Elementos para favorecer la reflexión en el prácticum (ELEM.RE.)
5. Fortalezas (FORTA.) y Debilidades (DEBI.) del prácticum
6. Modificaciones en el prácticum para favorecer la reflexión (MODIF.)
7. Principales aportes que brinda el prácticum a la formación docente (APOR.)
8. Articulación del trabajo entre tutor y coordinador de prácticum (ARTI.)
9. Colaboración entre Universidad y Centros Escolares (COLAB.)
10. Perfil profesional o criterios para selección de tutores académicos (PERF.PRO.)
11. Cómo sintetiza la experiencia de los estudiantes en el prácticum (SINTE.).
12. Discusión de resultados

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la diversidad de roles o funciones que cumplen los sujetos entrevistados es que este apartado ha sido dividido y redactado a través de un discurso teórico distinguido, puesto que las preguntas difieren entre unos profesionales y otros. Por tal motivo, se discutirán primeramente los resultados de los tutores académicos y tutores profesionales, para posteriormente los coordinadores del prácticum.

Las valoraciones de los entrevistados en este apartado se encuentran divididos en seis códigos, cada uno de ellos con sus propios subcódigos: 3.3.1. Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum (CONDI.); 3.3.2. Criterios de calidad del prácticum que favorecen la práctica reflexiva (CRI.CAL.); 3.3.3. Elementos para favorecer la reflexión en el prácticum (ELEM.RE.); 3.3.4. Fortalezas (FORTA.) y Debilidades (DEBI.) del prácticum; 3.3.5. Modificaciones en el prácticum para favorecer la reflexión (MODIF.)

La tabla 84 muestra la carga de distribución que poseen los códigos para valorar el prácticum en la formación inicial docente, los que se componen de códigos (6), de subcódigos (96), distribuidos en 209 segmentos de las entrevistas que fueron codificadas.

Tabla 84

Carga de codificación prácticum.

	Acad. 1	Acad. 2	Acad. 3	Acad. 4	Prof. 1	Prof. 2	SUMA
CONDI.	6	3	4	3	4	5	25
CRI.CAL.	2	3	3	4			12
ELEM.RE.					3	2	5
FORTA.	2	3	4	3	3	2	17
DEBI.	3	2	5	4	4	3	21
MODIF.	6	2	4	4			16
SUMA	19	13	20	18	14	12	96

Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

2. CONDICIONES PARA FORTALECER LA LABOR TUTORIAL Y EL PRÁCTICUM (CONDI.)

La figura 72 muestra las condiciones que, según los tutores académicos, fortalecerían la labor tutorial y el prácticum que viven los futuros docentes. Entre las condiciones más valoradas (33,3%) alude a que las instituciones de formación del profesorado posean dentro del prácticum un “equipo docente especializado en el prácticum” que propicie de forma efectiva lo necesario para un desarrollo integral del estudiante.

El coordinador de prácticas tiene que tener un staff, gente que tenga experiencia en educación, y que esté actualizada.

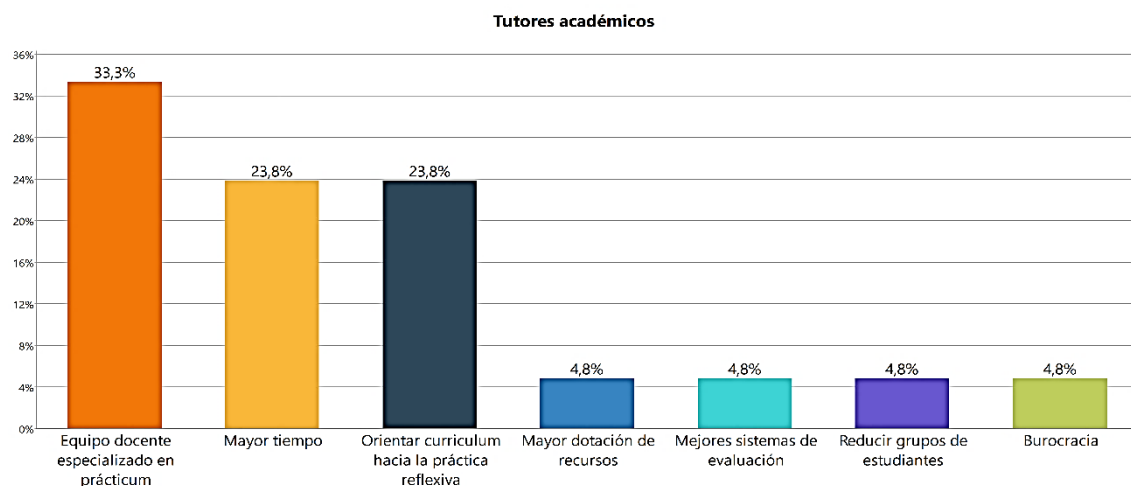
(Transcripciones Acad. 4: 24-24)

...hacer un curso de práctica reflexiva, que los docentes que serán tutores se les haga una inducción sobre todo para escuchar.

(Transcripciones Acad. 4: 24-24)

Figura 72

Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum.



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Con una valoración del 23,8% los entrevistados señalan que dos condiciones esenciales hacen referencia a “Orientar el currículum hacia una práctica reflexiva” y contar con “mayor tiempo” para robustecer el prácticum y la labor de los tutores.

...que la práctica reflexiva esté explícita en las políticas públicas, en los currículums de la formación inicial docente, declarado, pero además también vaya teniendo una evidencia, teniendo también jornadas donde se vaya mostrando cierta experiencia ligada a la práctica reflexiva, cómo estableciendo ciertas estrategias...

(Transcripciones Acad. 3: 24-24)

Lo anterior, es relevante debido a que muchos programas de formación del profesorado no consideran la dotación de profesionales especializados para ciertas funciones, por lo que la práctica reflexiva queda sujeta a voluntades individuales más que a políticas institucionales.

Primero que la estructura de la carrera, así como hay un director de escuela que tiene 22 horas sin nada para atender a los alumnos, tiene que haber un director o coordinador de práctica.

(Transcripciones Acad. 4: 24-24)

Una condición transversal en ambas instituciones participantes es la necesidad de contar con más tiempo para la tutorización o la orientación de los estudiantes, ya que esto permitirá profundizar en las necesidades que estos poseen e intervenir para transformarlas.

El tiempo es algo esencial y muchas veces el tiempo genera también mejores condiciones, o sea que a más tiempo mejores son las condiciones.

(Transcripciones Acad. 3: 24-24)

Para poder retroalimentar y para poder generar este diálogo con nuestros estudiantes y pensar reflexivamente requerimos tiempo

(Transcripciones Acad. 2: 24-24)

Por último, se encuentran con un 4,8% cuatro condiciones relacionadas con una “mayor dotación de recursos”, “mejores sistemas de evaluación”, “reducir grupos de estudiantes” y la “burocracia” para fortalecer el prácticum y la labor tutorial. El cambio de los sistemas de evaluación tiene coherencia entre las políticas institucionales y los

objetivos y perfiles profesionales que estas poseen. Según los tutores, la evaluación en el prácticum debe estar orientado hacia los elementos próximos de la práctica reflexiva.

...el sistema de evaluación debería estar centrado en los niveles de reflexión que se consiguen.

(Transcripciones Acad. 1: 31-31)

Por último, disminuir la burocracia y reducir los grupos de estudiantes son ideales que requieren esfuerzos mancomunados por parte de las universidades con programas de formación docente.

es necesario reducir los grupos, y reducir los grupos suponen las dos cosas o valorar más los créditos con los que se reconoce el trabajo del prácticum.

(Transcripciones Acad. 1: 27-27)

La figura 73 presenta las condiciones para fortalecer la labor tutorial y prácticum por parte de los tutores profesionales, los que poseen menos injerencia en insertar algunas modificaciones, pero que son parte importante de lo que los estudiantes viven en los centros escolares. La condición más frecuente (40%) se relaciona con “mejorar la estructura del prácticum”, siendo estas ajustadas a las competencias propias que las instituciones de formación inicial persiguen, tales como visión, misión y perfiles profesionales.

Una buena estructura nos permitiría encaminar algo, ya que en el fondo se estructura el futuro docente la de reflejar cuando ejerza como profesor.

(Transcripciones Prof. 2: 25-25)

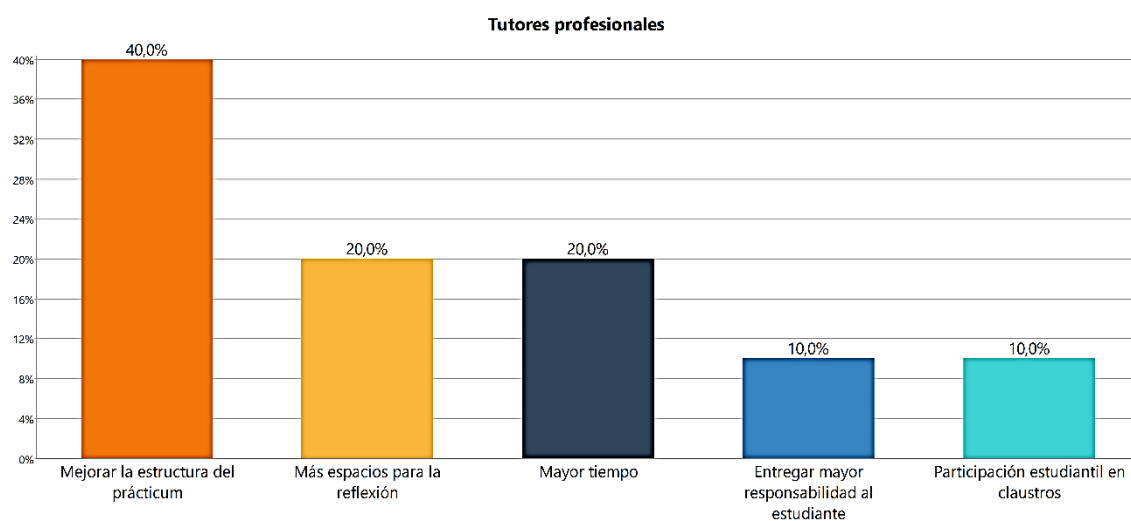
Ir generando un grado de reflexión importante en sus prácticas, organizar el trabajo a partir del tiempo, funciones y estructura.

(Transcripciones Prof. 2: 25-25)

Figura 73

Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

La valoración de los tutores profesionales señala que el 20% representa a “Mayor tiempo” y a “Más espacios para la reflexión”. La primera de ellas coincide con lo señalado por los tutores académicos quienes destacan que el tiempo es necesario para dar respuesta a muchas otras condiciones declaradas por los entrevistados.

El tiempo es el principal elemento para mejorar y el que engloba muchas más, ya que las responsabilidades y las funciones que los estudiantes van adquiriendo, van en coherencia con el tiempo que ellos disponen.

(Transcripciones Prof. 1: 23-23)

Respecto a los espacios para la reflexión, los tutores valoran que estos no sólo deben ser para motivar a que los estudiantes puedan reflexionar (Prof. 1), sino que también, para que los propios tutores puedan compartir interdisciplinariamente sus percepciones, estrategias y puntos de vistas. Finalmente, este apartado recoge dos condiciones importantes para mejorar el prácticum y con ello la labor tutorial, la primera se relacionan con “Entregar mayor responsabilidad a los estudiantes”. Esta condición es contradictoria, ya que no solo es considerada una condición para mejorar el prácticum, sino que también es vista como una limitante, la que es señalada más adelante.

Lo ideal es que a partir de la mitad de la carrera tercer año pueden asumir mayores responsabilidades, las intervenciones en clases sean más recurrentes, fortalecer lo que se relaciona con la planificación, y obviamente generar

reflexión, ya que es lo que necesitamos es tener profesores que sean capaces de formar a estudiantes reflexivos.

(Transcripciones Prof. 2: 26-26)

Dichas responsabilidades asociadas a los estudiantes guardan relación con otra condición declarada por los tutores profesionales, que es la “Participación estudiantil en los claustros”.

sería ideal que los estudiantes puedan participar de los claustros docentes y con ellos conocer la dinámica que vive un docente día a día, conocer como es estructurado un colegio y cómo se articula el trabajo entre departamentos y niveles educativos.

(Transcripciones Prof. 1: 21-21)

3. CRITERIOS DE CALIDAD DEL PRÁCTICUM QUE FAVORECEN LA PRÁCTICA REFLEXIVA (CRI.CAL.)

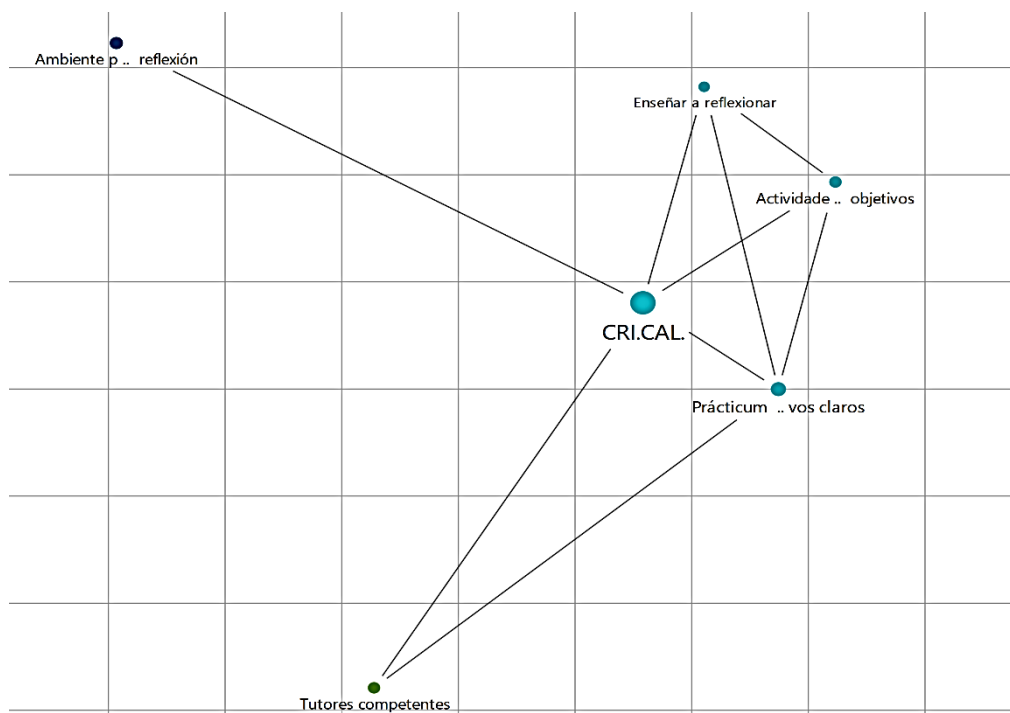
En este espacio, los tutores académicos entregaron su valoración sobre los criterios que determinan un prácticum de calidad. Frente a esto, los entrevistados declararon sus puntos de vista sobre sus consideraciones para potenciar dentro de sus propios prácticum, los que poseen una carga de distribución de 12 segmentos codificados, distribuidos en cinco Sub-código que emergen del análisis. Estos Sub-código son: Tutores competentes; Ambientes propicios para la reflexión; Enseñar a reflexionar; Actividades coherentes con los objetivos institucionales; Prácticum con objetivos claros.

La figura 74 muestra un mapa de los sub-códigos señalados anteriormente, los que están agrupados de acuerdo a su similitud. Se considera que aquellos códigos con igual color se encuentran agrupados, mientras que el solapamiento de estos se refiere a la similitud del tratamiento que reciben en las entrevistas analizadas y por lo tanto tienen a asociarse. Por otra parte, el tamaño del código y de la fuente reflejan la frecuencia de la codificación.

Figura 74

Mapa de sub-códigos criterios de calidad

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

El sub-código más recurrente en el discurso de los tutores académicos se refiere al “prácticum con objetivos claros” los que poseen 6 segmentos codificados los cuales, entre otras referencias, señalan lo siguiente sobre los objetivos del prácticum:

...tiene que tener primero una un objetivo final en cada año, qué es lo que quiero lograr en el primer año, en el segundo, en el tercero y en el cuarto.

(Transcripciones Acad. 4: 26-26)

Por otra parte, la definición clara de los objetivos promovidos en el prácticum ayudará a que los tutores sepan de qué forma deben guiar el proceso del estudiante, sobre qué aspecto poner el foco y qué se debe potenciar.

...un criterio que esté normado ¿qué es lo que se hará? que en el fondo haya una ruta para los estudiantes de cómo va a ser el prácticum.

(Transcripciones Acad. 3: 27-27)

Mientras tanto, algunos tutores señalan que los objetivos institucionales deben estar orientados de acuerdo a los distintos contextos que se encuentran en el período de prácticum, esto es: Centros escolares urbanos, centros escolares rurales, centros

multigrados, etc. Esta distinción facilitará trazar rutas de trabajo que deberán vincularse con el trabajo de los talleres en la universidad (Acad. 4).

Que haya también criterio de ruta específicos para cada tipo de prácticum, una ruta de práctica reflexiva para la práctica rural o multigrado.

(Transcripciones Acad. 3: 28-28)

Es fundamental para los entrevistados que generar instancias reflexivas y potenciar con ello lo que se desarrolla en el prácticum requiere de establecer un “ambiente propicio para la reflexión”.

Entonces creo que es importante que se genere un clima de cercanía, de seguridad y confianza, que fomente el diálogo y la participación.

(Transcripciones Acad. 2: 29-29)

Reflexionar en un entorno propicio para llevar a cabo este proceso, donde se priorice una conversación directa, abierta y crítica, es uno de los elementos de calidad que de mejor forma permitirá desarrollar una práctica reflexiva y fortalecer el prácticum.

...queremos que los estudiantes reflexionen con nosotros de manera profunda reconociendo que se equivocan, que tienen errores, que si no se sienten capaces tenemos que establecer una relación de cercanía y de confianza.

(Transcripciones Acad. 1: 29-29)

Por otra parte, la creación de este tipo de ambientes es un paso para amortiguar la jerarquía marcada en los entornos universitarios y quitar lo señalado en apartados anteriores del tutor como agente fiscalizador.

...si llegamos y nos situamos de forma muy vertical, muy alejados de ellos, es muy difícil que reflexionen con nosotros, puede que aprenden aprendan a reflexionar, pero dudo que lo compartan con nosotros.

(Transcripciones Acad. 1: 29-29)

Otro elemento fundamental guarda relación con “actividades coherentes con los objetivos”, ya que el establecimiento de objetivos claros no asegura que todo esté relacionado. Al respecto, se requieren actividades que estén en concordancia con dichos objetivos y que respondan a las políticas institucionales dentro del prácticum.

...es muy importante que el alumno observe, no haga nada, solamente una observación dirigida, estructurada, con objetivos claros, evaluables con el foco bien dirigido en las distintas observaciones.

(Transcripciones Acad. 4: 26-26)

Por último, se necesitan “tutores competentes” que estén capacitados para “enseñar a reflexionar”. La idea de contar con un referente intelectual o un referente de reflexión, fortalece los procesos que se viven en el prácticum y que son guiados por este tipo de profesionales.

si los tutores no tienen el conocimiento de la práctica reflexiva, que capaciten a los tutores de la universidad, primeramente, para así ir viendo cuales son las estrategias que pueden ayudar a su proceso de guía de tutor.

(Transcripciones Acad. 3: 26-26)

Empezar reflexionando sobre el sistema educativo, después con los actores que no están en el aula, hasta llegar entrar al aula, pero siempre sabiendo que es lo que debo mirar.

(Transcripciones Acad. 4: 26-26)

4. ELEMENTOS PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM (ELEM.RE.)

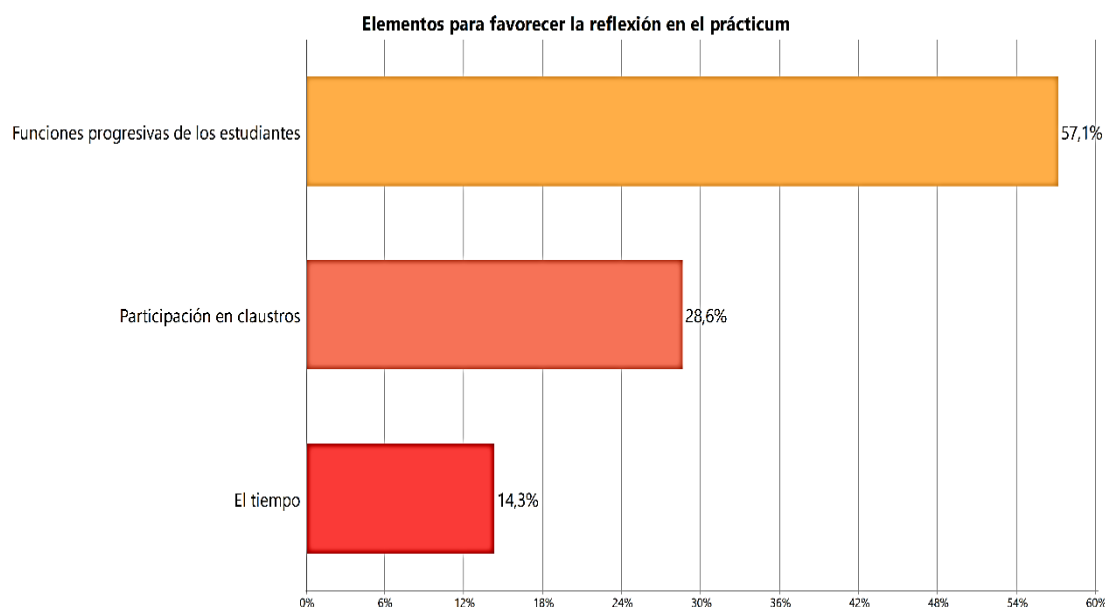
Coincidentemente con los análisis realizados en diferentes apartados, los elementos que propician la reflexión en el prácticum guardan mucha relación entre ellos. La concepción sobre las funciones que cumplen los estudiantes en los centros escolares es variada, mientras que algunos creen necesario disminuir las responsabilidades para contar con más momentos para reflexionar, otros en cambio consideran que es necesario entregar de forma progresiva nuevas funciones para que su adaptación sea más rápida al momento de ejercer su profesión. Lo esencial es que los estudiantes comiencen con observaciones pasivas, para adentrarse en procesos más complejos (Prof. 2).

Otra función importante y rica se relaciona con la participación que estos pueden tener en la planificación y estructuración semanal, ya que ahí conocerán algunas de las funciones docentes, pero también como es el trabajo entre docentes.

(Transcripciones Prof. 1: 25-25)

Figura 75

Elementos para favorecer la reflexión



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

En sintonía con el discurso mantenido en estos análisis, la participación en claustros (Pacheco, 2013) o en reuniones de equipos directivos constituyen elementos para favorecer la reflexión. Naturalmente, los espacios de interacción docente se erigen como instancias idóneas donde se genera reflexión bajo una mirada profesional y en donde los futuros docentes adquieren identidad y un conocimiento que abarca lo didáctico disciplinar o pedagógico.

...yo generaría algo parecido a la dinámica de los microcentros, En dónde se juntan muchos profesores de distintos contextos, intercambian ideas.

(Transcripciones Prof. 2: 28-28)

Por último, los entrevistados nuevamente aluden al tiempo como un elemento que permitirá o facilitará la reflexión, obteniendo un 14,3% de las referencias de este apartado.

5. FORTALEZAS (FORTA.) Y DEBILIDADES (DEBI.) DEL PRÁCTICUM.

La tabla 85 muestra las principales fortalezas que los entrevistados reconocen dentro del prácticum y que afectan sus propias funciones. Puntualizamos aquellas fortalezas comunes para los distintos agentes que participan del prácticum o que guardan un grado de relación. Primeramente, los tutores académicos y coordinadores del prácticum aluden a que el prácticum permite el trabajo tutorial y colaborativo entre estudiantes, estudiantes-tutores y entre tutores.

Adicionalmente, los entrevistados destacan como fortalezas la forma en que se estructura el prácticum de ambas universidades, es decir, cómo están articulados los distintos procesos que los estudiantes deben vivir en su estancia en los centros escolares. Se valora la diversidad de las prácticas pedagógicas, otorgando a los estudiantes la posibilidad de estar inmersos en diferentes contextos (rurales, urbanos, público, privado, concertado o subvencionado), así como la oportunidad de que sea un proceso a lo largo de su formación o en los últimos años.

Otra de las fortalezas comunes sobre el prácticum se relaciona con la calidad de los estudiantes. Al respecto, los tutores señalan que parte importante de las fortalezas del prácticum es atribuible a la calidad de los estudiantes y la valoración que estos le otorgan a este momento. Lo anterior, se relaciona con lo señalado por estos en el cuestionario, de un total de 376 estudiantes encuestados, el 98,9% señala que el prácticum o las prácticas pedagógicas es importante para su formación profesional.

Se considera al prácticum como la oportunidad de sociabilización profesional, en donde el estudiante entra en contacto con la realidad educativa y da inicio a su carrera en la docencia, por lo que el prácticum es el espacio natural para la formación y desarrollo profesional de los docentes noveles.

Tabla 85

Fortalezas del prácticum

Conjunto	Fortalezas	Porcentaje	Comentario
Tutores académicos	Dialogo de acción tutorial	36,4%	<i>...lo mejor es que ofrece la posibilidad de contrastar lo que están observando con el</i>

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

			<i>tutor académico y el tutor profesional. (Acad. 2)</i>
	Estructura del prácticum	18,2%	<i>...hay un proyecto formativo para las prácticas educativas, lo que indica que desde la institución ya está generando políticas y se está normando un poco más lo de las prácticas. (Acad. 3)</i>
	Calidad de los estudiantes	18,2%	<i>...yo creo que le favorece tiene que ver solamente con el estudiante que hace la práctica... (Acad. 4)</i>
	Proyecto de intervención pedagógica	9,1%	<i>...acompañarlos a realizar ellos su propio proyecto de intervención pedagógica. (Acad. 2)</i>
	Diversidad de prácticas	9,1%	<i>Las fortalezas tienen que ver con la diversidad de las prácticas en donde los talleres pedagógicos están enlazados con la práctica y así poder experimentar en distintos contextos. (Acad. 3)</i>
	Reflexión sobre los sistemas de evaluación	9,1%	<i>Este año como hemos reflexionado sobre los sistemas de evaluación y hemos podido jugar sobre eso... (Acad. 1)</i>
Tutores profesionales	Calidad de los estudiantes	33,3%	<i>Principalmente los elementos asociados al estudiante, su disposición, las ideas nuevas que estos traen a las aulas. (Prof. 1)</i>
	Contexto Natural	33,3%	<i>También que la sala de clases por si sola constituye un espacio para que ellos puedan reflexionar e incorporar nuevas formas de ver la educación. (Prof. 1)</i>
	Valor de los cambios	33,3%	<i>Cómo fortaleza creo que veo los cambios, vivimos en una sociedad en constante cambio que, si bien podría considerarse como una problemática, pero somos seres de reacción muchas veces y eso no genera la necesidad de actualizarnos. (Prof. 2)</i>
Coordinadores de prácticum	Permite el trabajo colaborativo	50%	<i>...un proceso reflexivo colaborativo que permitió primero establecer un núcleo problemático ver cuáles son las causas de este problema ya que se preguntó a los niños, a los profesores y luego generar una propuesta en común. (Coord. 2)</i>
	Práctica durante todo el proceso	16,7%	<i>Los estudiantes también tienen prácticas desde el inicio su formación inicial docente, en otras universidades tienes solo al finalizar su formación su inserción en establecimiento educacionales. (Coord. 2)</i>

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Tiempo para el trabajo tutorial	16,7%	<i>...tenemos tiempo asignado a cada tutor para reunirse semanalmente con cada estudiante, y eso no es menor. (Coord. 2)</i>
Contexto natural	16,7%	<i>De fortaleza podríamos decir que es el contexto natural, que si hubiese un sitio en el que hubiese que enseñar a usar la práctica reflexiva es en el prácticum. (Coord. 1)</i>

Nota. Elaboración propia.

Las debilidades declaradas por los entrevistados se encuentran contenidas en la tabla 86 y su análisis está agrupado en las debilidades comunes que han sido señaladas por los tutores. Al respecto, una debilidad común hace alusión a la dotación docente y su poca competencia para cumplir el rol de tutor en el prácticum. El desconocimiento de lo que significa suscitar una práctica reflexiva sumado a la poca preparación y una institución que no está totalmente preparada para asumir el desafío de promover procesos realmente reflexivos en el prácticum, son algunas de las apreciaciones entregadas por los participantes.

Un aspecto recurrente, declarado también en los apartados anteriores, señalan que el tiempo es una gran debilidad del prácticum. Sin duda, el rol de guiar el proceso educativo de un estudiante requiere de tiempo para la planificación, ejecución, reflexión y posterior evaluación. Los entrevistados aluden que parte importante del tiempo es dedicado a dar cumplimiento a una malla curricular exigentes, otros señalan que la escasez de tiempo impide estar con los estudiantes para profundizar una reflexión sobre el proceso y para desarrollar la actividad docente.

Otro elemento relevante, entre muchos otros, son las debilidades que han decantado producto de la “Pandemia”. La dinámica educativa se vio alterada por la emergencia sanitaria que, por un lado, evidenció la falta de preparación institucional para afrontar los nuevos escenarios, pero también se alzó como una oportunidad para generar nuevos espacios de interacción y nuevas modalidades para la formación superior.

Las otras debilidades, que poseen una menor frecuencia, se relacionan con las exigencias curriculares, las estructura y cómo es concebido el prácticum, entre otros, y cuyos comentarios son incorporados en la tabla 86.

Tabla 86

Debilidades del prácticum

Conjunto	Debilidades	Porcentaje	Comentario
Tutores académicos	Tutores no competentes	31,3%	<i>Otro aspecto que limita, es no tener personas que te ayuden a reflexionar, no tener un programa que te ayude a esto ya que además del tiempo la falta de preparación para la reflexión, la falta de conocimiento de la gente que está en las prácticas para tutorizar, para poder entrenar en la reflexión, la falta de preparación de los mismos docentes universitarios. (Acad. 4)</i>
	Tiempo	18,8%	<i>El limitante principal es el tiempo, para poder estar con los estudiantes y para tener una mayor profundización sobre el proceso. (Acad. 3)</i>
	Pandemia	12,5%	<i>En el contexto de la pandemia hoy en día la comunicación y la asistencia a los centros escolares es una limitante, ya que muchas veces los estudiantes no logran establecer contacto con los profesores guías, puesto que todo se hace a través de la virtualidad. (Acad. 3)</i>
	Objetivos poco claros	12,5%	<i>...es no tener una idea clara de a qué voy a ir a la escuela, es el hacer por hacer, entrar a una sala ayudar al profesor y estar con los niños pasearse sin un fin último. (Acad. 4)</i>
	Sistemas de evaluación	12,5%	<i>...tampoco ayuda sistemas de evaluación que tienden a tecnificar demasiado, que al final parece que estamos pidiendo que reflexionen sobre la práctica, pero al final lo que le mandamos es que describa la práctica. (Acad. 1)</i>
	Centros escolares no adecuados	6,3%	<i>Otro limitante es que los estudiantes no pueden, a la hora de tener problemas, escoger cambiarse de centro en donde ocurren situaciones concretas que generan en los estudiantes cierta frustración, por lo que se pierde un semestre completo. (Acad. 3)</i>
	Guías docentes tecnificadas	6,3%	<i>...no ayuda que la guía docente este demasiado tecnificada. (Acad. 1)</i>
Tutores profesionales	Currículum exigente	33,3%	<i>Primero, es que el ministerio nos pone una malla curricular muy pesada, solo en contenido y nada de habilidades, en el fondo estamos teniendo mucha enciclopedia y no</i>

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

			<i>tenemos alumnos pensantes, los alumnos pensantes nos estorban, los niños que intelectualmente son inquietos muchas veces, y hay que decirlo, nos incomodan porque no estamos preparados como sociedad. (Prof. 2)</i>
	Tiempo	33,3%	<i>El tiempo que no se emplea para desarrollar toda esa malla curricular impide generar instancias de reflexión. (Prof. 2)</i>
	Desvinculación con la universidad	16,7%	<i>La desconexión que en ocasiones tenemos con la universidad... (Prof. 1)</i>
	Sobrecarga estudiantil	16,7%	<i>...si entendemos que los estudiantes vienen a nuestro colegio para aprender a través de la experiencia, mucho de su crecimiento se ve estancado por cargas horarias nuestras, tareas demandadas en la universidad, o en algunos casos por la poca participación que los estudiantes propician para desarrollar práctica reflexiva. (Prof. 1)</i>
Coordinadores de prácticum	Reflexión no sistematizada	42,9%	<i>La reflexión en los seminarios se desarrolla en torno a tópicos que son los que son y hay que trabajarlo y a veces algunos estudiantes no lo ven, no ven su necesidad o no lo proyectan y algunos tutores a veces tampoco no le dan importancia quiero decir y se queda como una situación anecdótica. (Coord. 1)</i>
	Estatus del prácticum	21,4%	<i>...el departamento decide un poco como reparte prácticum y el prácticum como son unos créditos, tres de coordinación, cuatro de supervisión, en algunos grados en el bilingüe son dos de coordinación, pues son créditos residuales, de complemento. (Coord. 1)</i>
	Tiempo	21,4%	<i>...los tiempos pueden resultar agotador para muchos de nuestros estudiantes, porque muchas veces junto con estar en la universidad muchos de ellos trabajan y los tiempos son mucho más acotados para poder llegar adecuadamente y descansados con buenas energías para poder enfrentar este proceso reflexivo. (Coord. 2)</i>
	Estudiantes poco críticos	7,1%	<i>...a veces tenemos mucho estudiante quejoso, pero tenemos poco crítico, y necesitamos superar ese estadio del quejoso y queremos avanzar hacia el estudiante crítico. (Coord. 2)</i>
	Tutores no competentes	7,1%	<i>Hay una situación ahí desde la Universidad, de cuál es el nivel de capacitación que tengan nuestros tutores y también el profesor guía de</i>

contexto para acceder estos procesos reflexivos, porque en este proceso reflexivo pueden salir algunas situaciones incómodas, miradas un poco incómodas. (Coord. 2)

Nota. Elaboración propia.

6. MODIFICACIONES EN EL PRÁCTICUM PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN (MODIF.)

La figura 76 presenta una nube de sub-código construido con las percepciones de los tutores académicos respecto a las modificaciones que estos realizarían en el prácticum. La más significativa encontrada se refiere a tener “tutores referentes de reflexión”. Al respecto, los tutores señalan que:

...creo que tenemos el reto de 2 horas una vez a la semana será así para que tengan algún referente, porque es verdad que no hay tampoco muchos docentes profesionales reflexivos, entonces necesitan algún referente.

(Transcripciones Acad. 1: 48-48)

Lo anterior implica un acompañamiento y una instrucción sobre cómo se debe reflexionar.

...si le estamos diciendo que reflexionen sobre la práctica docente y lo que nosotros hacemos con ellos son descripciones o transmisión del conocimiento, entonces no le llega, pero si lo que hacemos es reflexionar con ellos, van a entender que lo que tiene que hacer es reflexionar.

(Transcripciones Acad. 1: 37-37)

Otro docente entrevistado destaca la importancia de estandarizar las prácticas o la orientación de esta a una práctica reflexiva, para que todos los profesionales sepan cómo incitarle, promoverla o desarrollarla, evitando la aplicación fortuita.

...es necesario que esto se lleve para todos los profesores, ya que generalmente esto se hace como autodidacta o auto formándonos, buscando publicaciones e investigaciones para nuestro propio quehacer como tutor de prácticas.

(Transcripciones Acad. 3: 38-38)

Al igual que la condiciones y debilidades que tutores declaran para fortalecer la labor tutorial y el prácticum, contar con “mayor tiempo”, resulta ser imprescindible de modificar. Sin ahondar lo que ya ha sido abordado en este apartado, los tutores académicos señalan que el aumento de tiempo debe ser para profesores tutores.

Modificaría primeramente las cargas de los profesores para tener más tiempo.

(Transcripciones Acad. 3: 37-37)

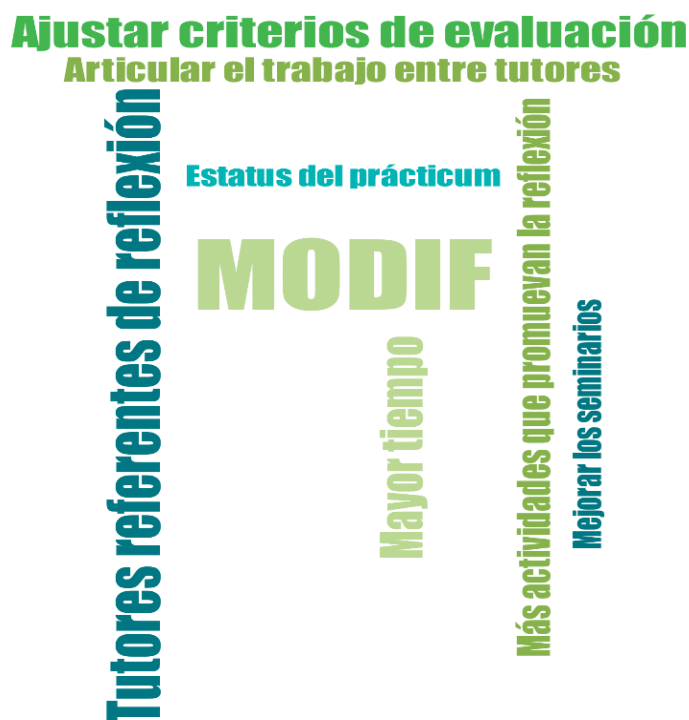
Pero también modificar los tiempos que poseen los estudiantes para sus responsabilidades.

...el tiempo de carga que tiene los estudiantes, ya que los estudiantes también manifiestan que se sienten apremiados por ese tiempo en tener que, para preparar material, planificar, establecer cuáles van a ser los recursos.

(Transcripciones Acad. 3: 37-37)

Figura 76

Nube de sub-códigos sobre modificaciones al prácticum



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

Por otra parte, realizar “ajustes a los criterios de evaluación” va en consonancia con lo declarado en otros apartados. No basta con tener objetivos, visión, misión y perfiles claros dentro de un prácticum, sino se cuenta con criterios evaluativos unificados en promover la reflexión dentro del prácticum, difícilmente podremos desarrollarla.

...si llegan aún seminario les pedimos una unidad didáctica o le explicamos lo que una unidad didáctica estamos intentando transferir a un seminario de reflexión lo que ha sido 4 años de formación es que no tiene ningún sentido.

(Transcripciones Acad. 3: 37-37)

Los mismos tutores académicos argumentan que una de las modificaciones de importancia al prácticum es contar con “Más actividades que promuevan la reflexión”.

El objetivo es que reflexionamos, reflexionamos y reflexionamos con dinámicas, a veces con lo que estamos haciendo.

(Transcripciones Acad. 3: 37-37)

Para lo anterior, es necesario potenciar el “trabajo articulado entre tutores” que representará una instancia para la sociabilización y el intercambio de ideas, estrategias y otros elementos.

Los encuentros con profesionales, se trata de un marco muy rico para los docentes, ya que les permiten conocer la labor profesional en diferentes contextos.

(Transcripciones Acad. 2: 31-31)

...con el equipo docente si se han puesto sobre la mesa estrategias para esto, pero también es verdad que no están consensuadas.

(Transcripciones Acad. 1: 36-36)

Finalmente, los entrevistados acuñan dos modificaciones que permitirán mejorar el prácticum y orientarlo a la reflexión, como lo son “cambiar el estatus del prácticum” y “mejorar los seminarios”. Lo primero, como una modificación, pero también como una consideración por parte de todos los agentes que participan de él.

...cambiaría el estatus del prácticum, ya sería un pilar fundamental que atraviesa todas las asignaturas, con una persona que esté preparada para enseñar.

(Transcripciones Acad. 4: 32-32)

Mientras que lo segundo, como una instancia para favorecer los procesos reflexivos que se originan en la interacción con el estudiante.

Yo no le pediría más actividades en los seminarios, sino actividades que le ayuden a reflexionar fuera de lo que están haciendo, o sea, una práctica para reflexionar a partir de un vídeo incluso, eso los ayudaría ya que son solo 2 horas en reflexionar sobre su práctica.

(Transcripciones Acad. 1: 35-35)

Tal como se antecedió en el inicio del análisis de este apartado, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a coordinadores de prácticum. Las preguntas realizadas a estos agentes educativos, explicitadas en las guías de entrevistas, se ajustan a las funciones que estos cumplen, las que están asociadas a la organización, la planificación y la gestión. Por tal motivo, la valoración entregada por estos se resume en seis códigos: 3.3.6. Principales aportes que brinda el prácticum a la formación docente (APOR.); 3.3.7. Cómo se articula el trabajo entre tutor y coordinador de prácticum (ARTI.); 3.3.8. Cómo es la colaboración entre universidad y colegio (COLAB.); 3.3.9. Cuál es el perfil profesional para la selección de tutores en el prácticum (PERF.PRO.); 3.3.10. Cómo sintetiza la experiencia de los estudiantes en el prácticum (SINTE.).

La tabla 87 muestra las cargas de los códigos (6), el número de sub códigos (30) que surgieron del análisis de las entrevistas a coordinadores de prácticum, en donde se originaron 111 segmentos codificados de dichas entrevistas.

Tabla 87

Carga de codificación Prácticum

	Coord. 1	Coord. 2	SUMA
APOR.	3	2	5
ARTI.	1	1	2

COLAB.	1	1	2
MEJO.	4	6	10
PERF.PRO.	4	5	9
SINTE.	1	1	2
SUMA	14	16	30

Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

7. PRINCIPALES APORTES QUE BRINDA EL PRÁCTICUM A LA FORMACIÓN DOCENTE (APOR.)

La figura 77 destaca tres elementos que, según los coordinadores de prácticum, son los aportes más importantes que brinda el prácticum a la formación de profesores. El primero, obteniendo un 80% de la valoración, se encuentra ayuda a “comprender su profesión”.

...brinda el ejercicio de la profesión, el primer contacto con la profesión, ya sentirse maestro, en el prácticum ya se hacen maestros.

(Transcripciones Coord. 1: 13-13)

...les permite ver cuáles son las distintas tareas que realizan los profesores en ejercicio de los establecimientos educacionales, cómo es la tarea de preparar las clases, planificar, generar las estrategias didácticas para el abordaje, los instrumentos de evaluación, cómo se desarrolla la rutina dentro de la sala de clases, las dificultades, cómo los estudiantes van aprendiendo, cuáles son las dificultades que los estudiantes tienen para aprender, cómo el docente en formación atiende esto y por lo tanto va viendo, y esperamos nosotros que también vaya experimentando.

(Transcripciones Coord. 2: 17-17)

Por otra parte, los coordinadores señalan que el prácticum es la instancia única y que por esencia los estudiantes pueden “poner en práctica” los conocimientos adquiridos en la universidad.

es la puesta práctica, nosotros en la formación teórica ofrecemos el contenido, conocimiento, pero ese es el qué. Pero el ponerlo en práctica solo se puede hacer en las prácticas profesionales.

(Transcripciones Coord. 1: 13-13)

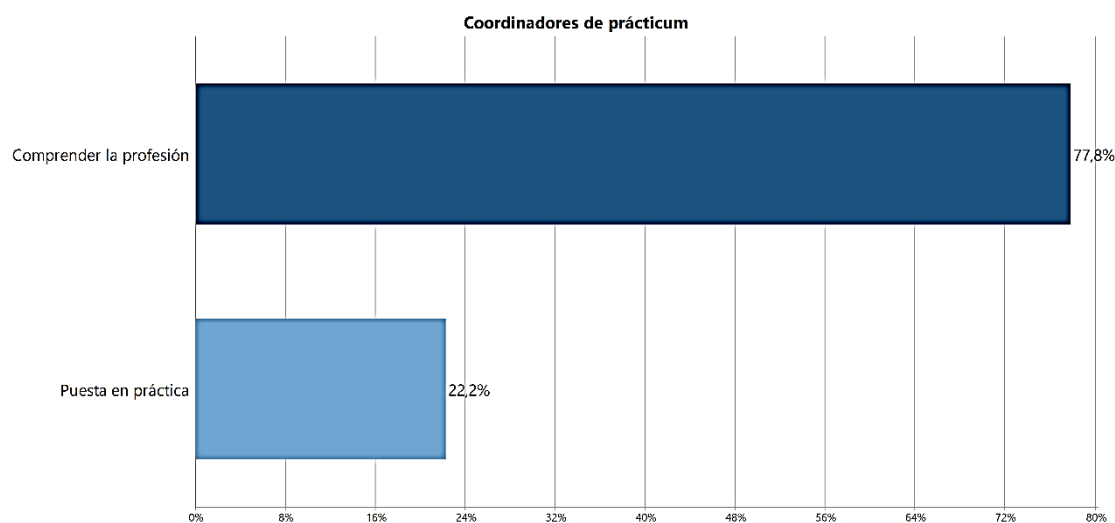
Sin embargo, junto a esta valoración positiva del prácticum surge la necesidad de estandarizar algunos aspectos relacionados con la labor tutorial, principalmente aquellos que se relación con la creación de un entorno para que el estudiante participe del proceso educativo, experimente y adquiera el conocimiento experiencial.

...es cierto que esa experiencia solo se adquiere en este periodo y que no todos los centros, no todas las aulas, todos los tutores, dan las mismas posibilidades y hay gente que desarrolla más y gente que desarrolla menos, gente que está en observación mucho tiempo y no está en acción y hasta que no se entra en la acción no se desarrollan ciertas competencias.

(Transcripciones Coord. 1: 15-15)

Figura 77

Aportes del prácticum a la formación de profesores



Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

8. ARTICULACIÓN DEL TRABAJO ENTRE TUTOR Y COORDINADOR DE PRÁCTICUM (ARTI.)

Los sistemas educativos exitosos poseen programas de formación del profesorado altamente organizados, con criterios y objetivos bien definidos. Los resultados del Informe McKinsey (2007) son claros al señalar que el éxito de los sistemas con más altos

rendimientos posee exigentes estándares de calidad, selección y organización de sus programas.

En la tabla 88 muestra de forma diferenciada los elementos más importantes en torno a la articulación entre tutores y coordinadores de prácticum, señalando los agentes que intervienen, las funciones y la forma en que se organiza dicho trabajo.

Tabla 88

Articulación del trabajo entre tutor y coordinador

	<i>Contexto español (Coord. 1)</i>	<i>Contexto chileno (Coord. 2)</i>
Agente	<p><i>Existe una figura intermedia que es el coordinador, la estructura tú verás que hay distintos grupos de tutorización, cada cinco grupos tienen un coordinador de prácticas y ese coordinador de práctica está en medio del tutor y del vicedecano. Entonces hay una persona que realmente su papel es también administrativo, pero a un nivel inferior que el Vicedecanato.</i></p> <p><i>También existe esa figura intermedia que hace de mediador administrativo o de hacer seguimiento burocrático del estudiante</i></p>	<p><i>Hay un Comité curricular, este está encargado de cautelar que se cumpla el currículum y eventualmente si existen ajustes ese comité curricular debiese gestionarlos, ese comité curricular construye y establece las orientaciones para la práctica y construye los instrumentos para la práctica.</i></p> <p><i>El coordinador, a cargo de práctica que en la figura que representó yo y que busca que el nuevo modelo de práctica esté como columna vertebral en la formación inicial docente de las carreras de Pedagogía de la UCM</i></p>
Función	<p><i>Se gestionan las plazas y la evaluación, pero nada más que los problemas del día a día, de los cambios de grupo de algunos. Pero los problemas más cercanos, más directos dentro de esos grupos, los debe resolver el coordinador de prácticas.</i></p>	<p><i>La coordinación de prácticas gestiona la relación con los establecimientos educacionales, establece los cupos y toma lo que estableció el comité curricular y lo socializa con los tutores UCM, va cautelando de que esto se vaya cumpliendo.</i></p>
Organización	<p><i>Se estructuró para cada 100 estudiantes hubiese una figura intermedia que mediase también en los problemas de tutor alumno imagínate aquí aquella cosa de que 1000 claro efectivamente a ver si yo digo mil estudiantes en prácticas mil problemas</i></p>	<p><i>Se realizan reuniones periódicas siempre, hay 3 reuniones en el semestre, la inicial en la cual se entregan las orientaciones, los instrumentos, las indicaciones, otra a mitad proceso y otra al finalizar el proceso, esas son las tres grandes reuniones claves.</i></p> <p><i>Desde la coordinación se establecen conversaciones semanales con cada uno de los tutores, para ir viendo</i></p>

cómo va la práctica, si hay alguna dificultad que desde la coordinación se puede atender o no, ya que si hay una dificultad la idea es que se pueda ser abordada con diligencia y oportunamente y no al último momento, por lo tanto, eso se da.

Nota. Elaboración propia.

Los coordinadores aluden a diferentes figuras (Coordinador de prácticum, vicedecanato, comité curricular) que intervienen en el trabajo colaborativo con los tutores que guían el proceso de prácticum. Asimismo, las funciones varían dependiendo del agente educativo, gestionan plazas, cautelando el logro de los objetivos propuestos, resolver problemas o establecer las orientaciones generales del prácticum.

9. COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y CENTROS ESCOLARES (COLAB.)

Respecto a la colaboración existente entre la universidad y los centros escolares la opinión es dicotómica, por un lado, la opinión minoritaria señala que dicha colaboración es positiva, argumentando que muchos centros han reconocido a los estudiantes en práctica como “docentes en formación” entendiendo el aporte que estos pueden brindar (Coord. 2).

En términos generales bien, aunque siempre hay diferencia entre establecimientos educacionales incluso entre docentes del mismo establecimiento educacional.

(Transcripciones Coord. 2: 28-28)

Sin embargo, uno de los coordinadores declara la inexistencia de colaboración entre estos dos estamentos, señalando que existen los espacios, se conoce el procedimiento, se oferta un tiempo para tutorizar, luego se adjudican los cursos, sin embargo, la colaboración queda estancada en esas tareas (Coord. 1).

¿La colaboración? desafortunadamente no existe colaboración, si existe es porque los niños van a la práctica y porque tenemos que ofertas de plaza y hay muy buena disposición por parte de los centros.

(Transcripciones Coord. 1: 24-24)

Es preciso considerar que una mirada que podría explicar la poca colaboración que existe entre universidad y centros escolares responde a la alta densidad de estudiantes que participan del prácticum, lo que hace más difícil hacer un seguimiento profundo y personalizado. Los entrevistados señalan que más allá de que el estudiante represente una ayuda dentro del aula para atender a los estudiantes, los centros escolares, y en particular los tutores profesionales, no reciben ningún otro beneficio.

La colaboración, los beneficios que tiene el centro y el tutor profesional es acoger el práctico en el tiempo que está el práctico allí, no tiene ningún otro beneficio, sí que tiene un reconocimiento administrativo de ser tutor de prácticas, que no sé cuántas pero que le reconoce una hora de tutorización que le sirve para la hora de formación requerida para el trienio, no como una recompensa.

(Transcripciones Coord. 1: 26-26)

Se espera que los estudiantes que asisten al prácticum, puedan desarrollar un proceso guiado en un ambiente ideal aprendizaje y la participación. Esta es una realidad frecuentemente encontrada en los entornos escolares y es la colaboración que se espera para formar a docentes preparados.

hay establecimientos educacionales que tiene muy buena disposición, docentes que están muy bien dispuestos, muy generosos, muy abiertos a participar, abiertos a que vean sus clases, sus estrategias y a recibir también observaciones, a colaborar activamente y no ver al practicante como una competencia.

(Transcripciones Coord. 2: 28-28)

Lo anterior, se contrapone con lo encontrado en otros centros escolares, en donde los estudiantes conviven en un aula cerrada, con docentes que ven alterada su dinámica de enseñanza y por lo que no están dispuestos a aportar.

hay otros docentes que tristemente efectivamente ven que no, no se abren a ser criticados y ven al practicante como una competencia, y no han permitido buenas prácticas.

(Transcripciones Coord. 2: 28-28)

Finalmente, los tutores señalan que el contexto sanitario presentado producto de la pandemia, trajo consigo un escenario presente pero poco explorado, lo cual significó una nueva herramienta de seguimiento para incorporar al prácticum.

en estos últimos cursos fijate qué contradictorio que hemos tenido más dificultades para hacer las prácticas, la hemos hecho online y no hemos podido ir a ningún sitio, a través de las reuniones virtuales hemos visto y conocido más que en otros años, porque pensamos ya que algunos de nuestros estudiantes no pueden ir y nosotros tampoco vamos a proponer reunirnos con los equipos directivos y con los tutores a través de un Google Meet.

(Transcripciones Coord. 1: 25-25)

10. PERFIL PROFESIONAL O CRITERIOS PARA SELECCIÓN DE TUTORES ACADÉMICOS (PERF.PRO.)

La figura 78 resume los criterios, entregados por los coordinadores de prácticum, para la selección de tutores académicos. En ella se resumen los criterios generales de ambas instituciones de formación (Universidad Católica del Maule y Universidad de Granada). Primeramente, es importante destacar que uno de los coordinadores señala la inexistencia de criterios o perfiles institucionales para la selección de tutores especializados en las prácticas pedagógicas, por lo que considera que un primer aspecto es “delimitar institucionalmente los criterios” para la selección de los profesionales adecuados para guiar el proceso.

no existe la selección, no se contrata gente para el prácticum como en otras universidades que hay personas exclusivas para tutorizar prácticas y no dan otra materia, entonces sí se puede seleccionar, pero aquí no es así.

(Transcripciones Coord. 1: 31-31)

entonces requisitos, criterios, formación serían ideal, pero es lo ideal no es real.

(Transcripciones Coord. 1: 33-33)

Por otra parte, un segundo aspecto señala que los entrevistados valoran que los tutores académicos cuenten un el grado de máster, lo que se alza como un criterio ideal de los propios programas de formación del profesorado, pero también como parte de la política

institucional. A este criterio se debe agregar que el ideal que los tutores académicos posean el grado de primaria, puesto que la mirada entregada por profesionales que del mismo grado académico permitirá guiar un proceso más acotado a la realidad que viven los estudiantes.

Tener como mínimo el grado de magister, la universidad privilegió lo interno y dijo el grado de Magister, pero nosotros sabemos que si tiene una buena evaluación docente también es un interesante indicador que señala que está haciendo muy buen trabajo este docente y esos son los grandes elementos que se han estado considerando para las prácticas.

(Transcripciones Coord. 2: 34-34)

Entre los criterios declarados, y que poseen una menor frecuencia, se encuentra que los tutores tengan una experiencia mínima de tres años, que comprendan las funciones que debiera realizar un tutor y contar con el tiempo y la disposición para sumarse al trabajo colaborativo en el prácticum.

hay una normativa que puedes revisar, pero que pone la obligación, no ponen los criterios para ser tutor, sino que pone las funciones, obligaciones que el tutor debe de realizar durante ese periodo.

(Transcripciones Coord. 1: 31-31)

Por último, uno de los coordinadores que se espera que los tutores que dirigen a los futuros docentes, posean estudios sobre el prácticum y las responsabilidades que esto conlleva.

Figura 78

Criterios para la selección de tutores académicos.



Nota. Elaboración propia.

11. CÓMO SINTETIZA LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRÁCTICUM (SINTE.).

En este apartado los coordinadores de prácticum hacen una evaluación positiva de las experiencias recogidas de los estudiantes, argumentando que es la instancia de formación más significativa que poseen, ya que les permite insertarse en entornos escolares, conocer en primera fuente el trabajo de un docente e intervenir en él.

Ellos entienden que es una etapa fundamental e imprescindible, efectivamente es donde se inicia el ejercicio de una profesión futura, ese incipiente maestro que va cogiendo poco a poco rutina, que va cogiendo competencia.

(Transcripciones Coord. 1: 38-38)

Por otra parte, la valoración positiva sintetizada por los tutores se debe a la diversidad de experiencias que brinda el prácticum, ofreciendo diferentes instancias para el aprendizaje.

Segundo tienen distintas experiencias de práctica, hay prácticas en los primeros años de enseñanza básica escuela urbanas, hay prácticas en rurales multigrados en la cual se van a un internado un par de semanas, hay prácticas en la especialidad ya que no está carrera es pedagogía general básica con mención. La experiencia de práctica se desarrolla en distintos contextos educativos y

distintas realidades y eso enriquece a la larga creemos nosotros la formación inicial docente.

(Transcripciones Coord. 2: 36-36)

Sin embargo, la valoración recogida de la experiencia de los estudiantes posee algunos matices negativos, principalmente en el contexto presente en la universidad de Granada. Al respecto, uno de los coordinadores señala que muchos estudiantes viven una experiencia de prácticum “regular”, ya que se enfrentan a situaciones complejas e inesperadas, además de sentirse poco acompañados por sus tutores profesionales, lo que se sintetiza a continuación:

... a veces también se lo plantean y tienen una experiencia regular, son los de educación especial, pero como no influye que tú sales con la mención de educación especial, pero eres maestro de educación primaria pues luego si no quieren no siguen por esa especialidad, claro es que en un semestre que te hayan dado seis asignaturas de educación especial cuando llega un colegio por ejemplo dentro de un hospital, qué grandes desafíos, qué dices esto yo no aguanto esto, gente con goteros. con sondas gastrointestinales, con pañales, enfermos con cáncer, no puedo.

(Transcripciones Coord. 1: 37-37)

12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado analizamos la valoración que los tutores y coordinadores le asignan al prácticum, estableciendo así una evaluación sobre los elementos que la constituyen y centrándonos en 10 temáticas, estas son: Condiciones para fortalecer la labor tutorial y el prácticum; Criterios de calidad del prácticum que favorecen la práctica reflexiva; Elementos para favorecer la reflexión en el prácticum; Fortalezas y Debilidades del prácticum; Modificaciones en el prácticum para favorecer la reflexión; Principales aportes que brinda el prácticum a la formación docente; Articulación del trabajo entre tutor y coordinador de prácticum; Colaboración entre Universidad y Centros Escolares; Perfil profesional o criterios para selección de tutores académicos; Cómo sintetiza la experiencia de los estudiantes en el prácticum.

Primeramente, entendemos que tanto la reflexión como el rol tutorial no pueden ejercerse sin un marco de actuación que permita llevarla a cabo. Por tal motivo, el prácticum es la instancia que por naturaleza permite poner en ejercicio la capacidad reflexiva de un docente y adquirir competencias. Autores como (González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Jiménez Muñoz et al., 2017; Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011; Marín-Cano et al., 2019) ponen de manifiesto la relevancia que el prácticum posee en la formación inicial docente para la promoción de la reflexión, la puesta en práctica lo de lo teórico, el desarrollo de habilidades, entre otros muchos aspectos.

En cuanto a las condiciones que permiten fortalecer el prácticum, los docentes dan relevancia al capital humano, es decir, los profesionales que guiarán los procesos dentro del prácticum. Se considera relevante contar con tutores capaces, idóneos y expertos en orientar a los estudiantes, ya que esto afectará positivamente, según Martín Romera et al. (2020) a los futuros docentes y todos los aspectos propios del prácticum. Asimismo, se requiere una responsabilidad institucional en la formación de profesores, concretizada en acciones que contribuyan al desarrollo académico de los futuros docentes y en donde, como señala Guerrero et al. (2020), la más importantes es contar con docentes capaces.

Como una condición esencial para ejercer un rol tutorial de calidad es contar con el tiempo para su ejecución. En vías de profesionalizar la carrera docente, el tiempo en un factor recurrente en promover o limitar dicho desarrollo (OCDE, 2009). Lo anterior, es claro al revisar las políticas educativas existentes en otros países, por ejemplo, en el contexto de formación de profesores en Japón, los docentes dedican dos días a la semana para el entrenamiento o tutorización, mientras que en Inglaterra dos tercios del tiempo invertidos en capacitación se destinan a la práctica docente (Barber & Mourshed, 2007).

En menor grado, los docentes destacan otras condiciones para mejorar el prácticum vinculadas a la mayor dotación de recursos, mejores sistemas de evaluación, una reducción de grupos de estudiantes y a simplificar los aspectos burocráticos que existen en el prácticum. La evidencia marca que una mayor dotación de recursos permitirá una atención de calidad de los estudiantes, es lo que Beraza (2004) nombre como condiciones organizativas. Asimismo, la participación de los estudiantes en grupos de trabajo docente (claustros), destacada por los docentes, permitirá entender las funciones que los docentes realizan a diario, acercándose a las ideas de Pacheco (2013) quien destaca que la toma de conciencia de la propia profesión se nutre en la interacción con otros profesionales, la que

además está establecida en el capítulo I artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación (Jefatura del Estado, 2006).

Sin embargo, estructurar el prácticum para orientarlo hacia una práctica reflexiva requiere de ajustar los itinerarios formativos de acuerdo a las necesidades de las instituciones de formación del profesorado y a las demandas de la sociedad en la actualidad (Sánchez, 2013). Por lo anterior, urge la necesidad de establecer criterios que permitan estructurar un prácticum de calidad, ajustados a la propia realidad institucional y sociabilizada a todos los agentes que intervienen. Al respecto, se destacan algunos criterios de calidad que son esenciales según la voz de los entrevistados.

Primeramente, se debe tener un prácticum con objetivos y lineamientos concretos en todas sus etapas, coincidiendo con Aramburuzabala et al. (2013) quién señala que las instituciones de formación de profesores deben diseñar acciones específicas con unos objetivos claros y ajustados a las necesidades de cada centro. Entre dichas acciones específicas se posiciona otro criterio de calidad, relacionado con la creación de ambientes propicios para la reflexión, ya que un contexto motivante, abierto y profundo de interacción entre tutor – estudiante contribuirá a la apertura reflexiva y el conocimiento guiado de la profesión. Sobre la creación de un clima ideal, Expósito et al. (2020) profundizan revelando que el mejoramiento de la acción tutorial y con ello el del prácticum comienza con la mejora del clima de aula, optimizando el aprendizaje y la evaluación (Lobato, 2004). La creación de un ambiente propicio como condición para la enseñanza (Gaete et al., 2016; Ruffinelli & Guerrero, 2009) propicia de forma natural los espacios de reflexión profunda entre el docente y el estudiante.

Por otra parte, se valora contar con tutores competentes en el ejercicio de enseñar a reflexionar (Cid & Ocampo, 2006), ya que dicha acción no se da de forma espontánea, sino que a través de instancias tratadas con sistematicidad y rigurosidad.

Cuando nos referimos a los elementos que favorecen la reflexión, los docentes señalan que pueden ser abordado de diferentes formas: Analizando las técnicas que pueden promoverlas, identificando instancias para su desarrollo o aplicando diferentes estrategias que la impulsen (López et al., 2011; Gutiérrez, 2018; Monereo, 2010; Moral 1997; Nguyen, 2017; Prieto et al., 2020; Rivas et al., 2015; Tajeddin y Aghababazadeh, 2018; Valli, 1997).

En cuanto a las fortalezas, los docentes entrevistados valoran que el prácticum permite el trabajo colaborativo entre estudiantes, tutores académicos, tutores profesionales y coordinadores de prácticum. Este trabajo colaborativo está reconocido por diversos estudios (Alves et al., 2018; Expósito et al., 2020; Martínez Clares et al., 2016; OCDE, 2018; Vezub, 2007) quienes con diferentes matices la resaltan y valoran como una de las funciones docentes más relevantes. Asimismo, se destaca la riqueza que tiene el prácticum en cuanto a su diversidad, es decir, la posibilidad que brinda a los estudiantes en conocer diversos contextos escolares y de conocer de manera más profunda y real la profesión. Esta fortaleza recogida es coherente con lo señalado por González-Sanmamed y Fuentes (2011) quién destaca que el prácticum es un espacio privilegiado para el análisis de la enseñanza, del aprendizaje y la reflexión pedagógica, y en donde se consolidan los conocimientos y las competencias necesarias para afrontar los escenarios profesionales que vivirán (García Vargas et al., 2019).

Por otra parte, otra fortaleza se relaciona con el valor del prácticum para brindar a los estudiantes un grado de integración adecuada para su inserción en el mundo laboral (Latorre-Medina & Blanco-Encomienda, 2011) además de servir para valorar las capacidades de los futuros maestros, sus niveles de preparación y sus tareas educativas (Pérez-García & Latorre-Medina, 2005).

Entre las debilidades presentes se hace alusión a la poca competencia docente para ejercer un rol tutorial de calidad, debido a un desconocimiento de qué es la práctica reflexiva y cómo promoverla. Lo anterior, constituye un desafío institucional para mejorar los procesos de reflexión en el prácticum, por lo que es necesario que la labor tutorial sepa orientar de manera constructiva las habilidades reflexivas que los estudiantes no poseen a priori (Ruffinelli, 2018) por su falta de conocimiento, instrucción o experiencia (Miraflores, 2013). Además, se reconocer como debilidad, al igual que como condición y criterio de calidad, el tiempo que se utiliza dentro del prácticum para las funciones tutoriales, el que según Expósito et al. (2020) forman parte de las actividades esenciales de un tutor, considerando un tiempo semanal dedicado a tareas asociadas a la tutoría profesor-alumno.

En rigor, todo programa de formación superior está sujeto a cambios o ajustes en los aspectos que la componen, es decir, es perfectible. En algunos países, existe una clara deficiencia en la calidad de los programas de formación del profesorado (Eyzaguirre e

Inostroza, 2014) por lo que dichos programas deben estar pensados para la adecuación a los cambios sociales y las debilidades propias de este. Para ellos se necesita analizar los programas focalizándose en categorías que promueven su mejora (Sánchez, 2013) realizando los cambios necesarios para su mejora. Quienes pueden entregar información más concreta sobre las necesidades del prácticum son los agentes que participan directamente de ellos (Estudiantes y tutores).

Al respecto, se recogen algunas modificaciones propuestas por los docentes. La primera de ellas se relaciona con profesionales comprometidos y referentes de reflexión, siendo promovida desde una política institucional coordinada, ya que tal como lo destaca Cid et al. (2011) una de las tareas de los tutores es ayudar a los tutorandos a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la que no debe limitarse ni restringirse. Entonces, se requiere de un prácticum que procure tutorías de calidad (Martín Romera et al., 2020), ajustando los criterios de seguimiento y evaluación de los estudiantes, por lo que nos adherimos a la idea de Shulman (2005) que es necesario pensar en el tipo de formación y evaluación que los programas de formación quieren lograr para construir un conocimiento práctico.

Se necesita de un prácticum que procure que los estudiantes tengan un contacto mayor con actividades que promuevan la reflexión, para alcanzar un grado de desarrollo y conocimiento de la profesión adecuadas. Al respecto, la evidencia señala que los sistemas educativos con mayor éxito en la formación competente de docentes en Latinoamérica y Europa, han incluido iniciativas específicas para fortalecer los aspectos relacionados con su formación práctica (Vezub, 2007) y el trabajo colaborativo para mancomunar esfuerzos y nutrirse con las reflexiones que otros poseen (Martín et al., 2020).

CAPÍTULO 18

VALORACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM

1. Introducción
2. De qué forma se insertan los procesos reflexivos en el prácticum (INCLU.RE.)
3. Competencias que facilitan la reflexión en el prácticum (COMPE.RE.)
4. Concepción de docente reflexivo (CONCE.DO.RE.)
5. Discusión de resultados

1. INTRODUCCIÓN

Este apartado considera la opinión recogida de los tutores académicos y tutores profesionales, respecto a la forma en que se promueven procesos reflexivos en el prácticum. Por tal motivo, el apartado se divide en tres códigos, los que son: 3.4.1. De qué forma se insertan los procesos reflexivos en el prácticum (INCLU.RE.); 3.4.2. Competencias que facilitan la reflexión en el prácticum (COMPE.RE.); 3.4.3. Concepción de docente reflexivo (CONCE.DO.RE.).

La tabla 89 muestra la carga de códigos (3) y sub-códigos (55) de este apartado, los que se encuentran distribuidos en 110 segmentos de las entrevistas que fueron codificados.

Tabla 89

Carga de codificación sobre reflexión en el prácticum

	Acad. 1	Acad. 2	Acad. 3	Acad. 4	Prof. 1	Prof. 2	SUMA
INCLU.RE.	1	1	1	1	1	1	6
COMPE.RE.	5	5	5	5	3	4	27
CONCE.DO.RE.	3	2	5	5	4	3	22
SUMA	9	8	11	11	8	8	55

Nota. Elaboración MAXQDA 2020.

2. DE QUÉ FORMA SE INSERTAN LOS PROCESOS REFLEXIVOS EN EL PRÁCTICUM (INCLU.RE.)

Sintetizar las respuestas de los entrevistados en torno a este apartado no es una tarea simple, ya que dichas respuestas están relacionadas con los espacios donde se insertan los procesos reflexivos en el prácticum, relacionado con las funciones y responsabilidades de los estudiantes y con los agentes educativos de los que hablamos (tutores profesionales o académicos). Respecto a los espacios donde se insertan los procesos reflexivos, los tutores señalan que las reuniones semanales, las conversaciones informales, las reuniones personalizadas y temáticas son las principales formas de insertar la reflexión.

Por otra parte, desde el papel que juegan los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento se destaca que los estudiantes llegan a procesos reflexivos en la medida que

puedan dejar ese rol de observador pasivo y cambiarlo por uno activo que busque intervenir en el contexto en el que se encuentra.

Ese rol pasivo cómo era antes de observación, si no quiere hacer clases, planificar, desarrollar una práctica pedagógica nos va a llevar a la reflexión

(Transcripciones Prof. 2: 35-35)

Sobre el papel que juegan los tutores en la promoción de la reflexión, se requiere primeramente que estos puedan ejercer sus funciones con un conocimiento acabado al respecto, ya que dicha figura es clave en todo el proceso y ayuda a analizar de forma más objetiva cómo el estudiante lleva su aprendizaje (Acad. 2). Por tal motivo, es que lo expuesto en el apartado 3.3.9. “Criterios para la selección de tutores” tiene coherencia con esta búsqueda de la reflexión sobre nuestra práctica.

...si lo que estamos evaluando es transmisión de conocimientos, por ejemplo, a través de exámenes tipo test, no estamos evaluando el nivel de reflexión, si evaluamos transmisión de conocimiento el estudiante se entrena para responder a esa transmisión de conocimiento.

(Transcripciones Prof. 2: 35-35)

Los entrevistados aluden a que para que las funciones de estudiantes y tutores sean llevadas a cabo, debe existir una política institucional que busque desarrollar procesos reflexivos de forma sistemática y que trascienda el propio prácticum.

A mi juicio, la reflexión tiene que ser sistemática, tiene que ser gerencial y tiene que haber un organismo, una unidad que esté preparada para hacer eso.

(Transcripciones Acad. 4: 34-34)

Los profesionales reconocen la dificultad que supone insertar procesos reflexivos reales, sistemáticos y sustentables en el tiempo, ya que conlleva la colaboración mutua y voluntades mancomunadas entre diversos agentes.

es muy difícil llevar a cabo un sistema de evaluación reflexivo, no imposible, pero creo que la evaluación continua es algo que contribuye a esto.

(Transcripciones Acad. 1: 40-40)

3. COMPETENCIAS QUE FACILITAN LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM (COMPE.RE.)

En este apartado encontramos 11 sub códigos que forman parte de la declaración de los entrevistados, algunos de ellos con una marcada frecuencia por sobre otras, cuya frecuencia es mínima. Entre las competencias más importantes y destacadas por los docentes encontramos el “hacer buenas preguntas”, al respecto estos señalan:

...querer hacerse preguntas y diría más, querer hacerse preguntas radicales.

(Transcripciones Acad. 1: 42-42)

un tutor que lo haya acompañado un tiempo en la reflexión, haciéndole las preguntas que debe hacerle, sobre cómo se siente porque se siente, abriéndole posibilidades al mundo, hablándole de las dificultades que tiene, del aprendizaje y bueno yo creo que esos son las competencias más importantes.

(Transcripciones Acad. 4: 36-36)

Asimismo, los entrevistados son categóricos al señalar que “la autocrítica” es una competencia que nos permite “bajarnos del pedestal” (Prof. 2) dándonos cuenta de nuestros errores y avanzar en torno a ellos.

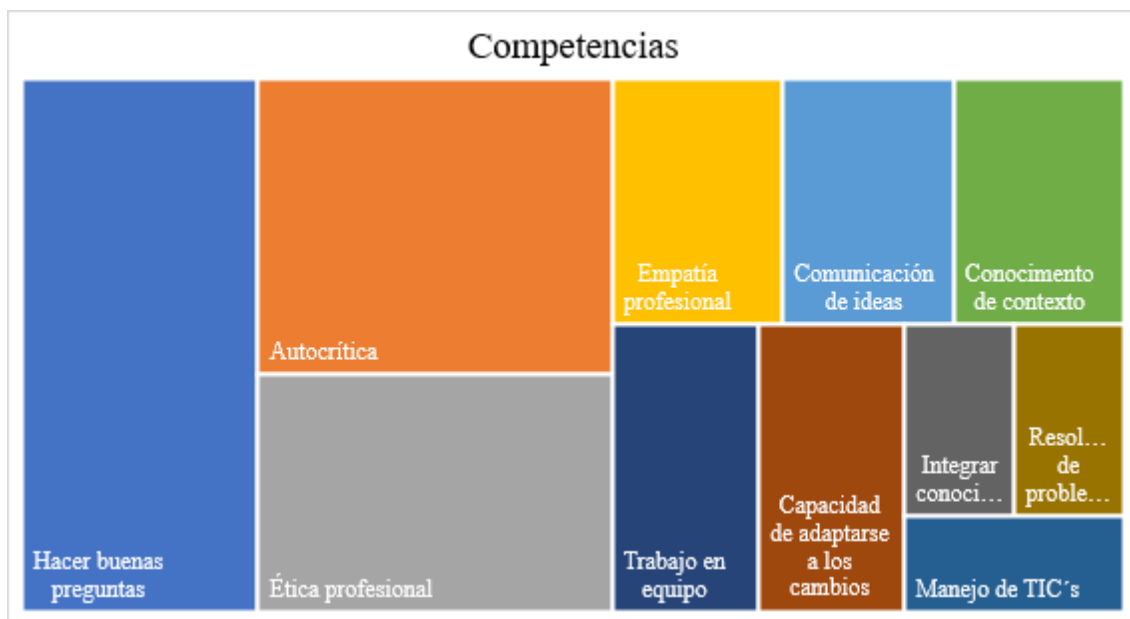
La autocrítica también permite favorecer la reflexión, no es posible concebir un docente que no sea crítico con lo que hace, ya que en la medida que veamos con un prisma crítico nuestro actuar, podemos entonces modificar lo que hacemos mal y reforzar aquello que hacemos bien.

(Transcripciones Prof. 1: 33-33)

Figura 79

Competencias para promover la reflexión

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 79, dos de las competencias más frecuentes declaradas por los tutores académicos y profesionales se relaciona con la “ética y la empatía profesional”, la que según los entrevistado es concebida como:

Poner en práctica los elementos profesionales esenciales, de forma coherente con los derechos fundamentales de las personas y conforme a los principios de igualdad, respeto y no discriminación.

(Transcripciones Acad. 2: 40-40)

Otra competencia importante para los tutores dentro del prácticum es la “comunicación de ideas”, tener la experiencia y una comunicación fluida para quién lo interpela y reflexionar sobre aquello (Acad. 4). Se entiende que el profesor novel debe poseer un manejo de la comunicación, que le permita expresarse y emitir juicios profesionales, además de constituirse como una de las tareas para promover la investigación educativa.

Preparar, exponer y defender propuestas educativas y formativas con argumentos razonados.

(Transcripciones Acad. 2: 38-38)

Adicionalmente, es importante tener un conocimiento de contexto para entender los aspectos sobre los cuales se necesita reflexionar, es así como buscaremos entender las

relaciones entre los agentes que participan del proceso educativo, conocer la dinámica presente en el aula y con los miembros de la comunidad educativa (Acad. 3).

tiene un sustento teórico sólido ya que la reflexión no se da porque si, tiene que tener un pensamiento crítico, tiene que ser una persona con un background o sea una mochila de conocimientos que le permitan mirar la realidad...

(Transcripciones Acad. 4: 36-36)

Finalmente, cinco competencias aparecidas en menor grado son el “trabajo en equipo”, la “capacidad de adaptarse a los cambios”, “integrar los conocimientos”, “resolución de problemas” y “Manejo de TIC’s”. La primera de ella es de gran relevancia en el contexto educativo debido a la enorme cantidad de interacciones que forma parte del rol docente.

una competencia importante tiene que ver con las formas de relacionarnos como nos relacionamos con los otros agentes de los centros escolares.

(Transcripciones Acad. 3: 44-44)

Relacionado con la emergencia sanitaria vivida a partir del año 2020 surge la inclusión de una competencia definida como “la capacidad de adaptarse a los cambios” lo que permite salirse de la zona de confort docente (Prof. 1). Esto propicia la reflexión sobre nuestra propia práctica y sobre las eventualidades que pueden alterar nuestro quehacer habitual, la que se concreta en capacidad del docente para adaptarse a los cambios que surgen dentro de su profesión, para entenderla, actualizarse y principalmente para hacer las modificaciones que sean necesarias.

tener la capacidad de adaptarse a los cambios, asumir los desafíos. Hoy ya llevamos 2 años de pandemia, y cuántos profesores se vieron la necesidad de aprender nuevas tecnologías de la información que antes de la pandemia no empleaban, no porque yo siempre lo he hecho así siempre será así, por lo tanto, no voy a cambiar y punto...

(Transcripciones Prof. 2: 37-37)

4. CONCEPCIÓN DE DOCENTE REFLEXIVO (CONCE.DO.RE.)

Los docentes entrevistados marcan que una de las ideas más claras sobre docente reflexivo se vincula a la capacidad de observación. El docente debe capaz de ver las cosas

distintas en lo que está haciendo, detectando los cambios, transformando el entorno escolar e interiorizando la práctica reflexiva (Acad. 1). Sin embargo, esta capacidad observadora del docente reflexivo debe ir acompañado por un cuestionamiento hacia lo que observa o hacia los ajustes que se crean necesarios.

Por otra parte, se alude a que los docentes reflexivos son capaces de manejar las funciones del lenguaje, para encontrar un punto que permita controlar los juicios que emitimos a estudiantes, así como los códigos de respeto y escucha. Además, se valora la introspección que los docentes poseen, “el docente reflexivo sería aquella persona con capacidad introspectiva, que dedica tiempo a qué hace y cómo lo hace, analizando detenida y ampliamente las necesidades de su grupo de trabajo” (Acad. 3). Otras ideas sobre docente reflexivo poseen una o dos referencias y se encuentran contenidas en la tabla 90.

Mientras tanto los tutores profesionales declaran cinco ideas sobre docente reflexivo, resaltando que estos deben “enseñar a reflexionar. Las otras características de lo que se considera un docente reflexivo, según la declaración de los tutores profesionales, poseen una referencia poco significativa y con una escasa argumentación, sin embargo, han sido tratadas en algunos apartados anteriores, tal es el caso del “docente ético”, “docente crítico”, docente que “cuestione su quehacer” o “docente que conozca a sus estudiantes”

Tabla 90

Concepción de docente reflexivo

Agente	Sub-código	Segmentos codificados	Porcentaje	Comentario
Tutores académicos	Un gran observador	5	33,33	<i>un docente reflexivo es primero un observador, ya tiene que observar los contextos, los estudiantes, sobre todo, porque en el fondo un docente reflexivo (Acad. 3: 50-50)</i>
	El que se hace preguntas	4	26,67	<i>un docente reflexivo como aquel que todas las mañanas cuando va a clase se sigue preguntando, incluso aunque repita lo mismo (Acad. 1: 48-48)</i>
	Manejo de funciones del lenguaje	2	13,33	<i>tiene que tener primero un manejo de las funciones del lenguaje, saber cuáles son los juicios, que es un juicio, que es una afirmación, cuáles</i>

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: VALORACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM

				<i>son los círculos del compromiso, que es una declaración (Acad. 4: 40-40)</i>
	Autoconocimiento	2	13,33	<i>autoconocimiento de sí mismo, de qué es lo que está pasando de como yo estoy transitando en distintos espacios (Acad. 3: 51-51)</i>
	Con experiencia	1	6,67	<i>no solo la experiencia, sino que también tiene que compararla con la práctica (Acad. 4: 40-40)</i>
	Dominio de las emociones	1	6,67	<i>tiene que también tener manejo de las emociones (Acad. 4: 40-40)</i>
Tutores profesionales	Que enseñe a reflexionar	2	33,33	<i>Un docente que enseñe o que inste a reflexionar en base a lo que enseña (Prof. 2: 41-41)</i>
	Docente que se cuestione todo	1	16,67	<i>Yo creo que es instar al estudiante a que se cuestione todo, a que entienda de que no sabe todo (Prof. 2: 41-41)</i>
	Un docente que conoce a sus estudiantes	1	16,67	<i>Un docente reflexivo es capaz de conocer a sus alumnos, entender sus necesidades y proponer medidas de acción para superarlas, ya que formarán parte de lo que será nuestra sociedad en el futuro (Prof. 1: 37-37)</i>
	Un docente ético	1	16,67	<i>Un docente se constituye como una piedra angular para mejorar nuestra sociedad, a través de la solidaridad y la empatía (Prof. 1: 37-37)</i>
	Un docente crítico	1	16,67	<i>Un docente reflexivo es un docente crítico con su actuar, con una gran conciencia social (Prof. 1: 37-37)</i>

Nota. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Es innegable el aporte que la reflexión imprime a la formación inicial y al desarrollo profesional docente, ya que tiene una influencia en la toma de decisiones, en el comportamiento y la acción de los docentes (Khazaeenezhad et al., 2018), permitiendo caracterizar la enseñanza y comprender el modo en que se adquiere el aprendizaje. Por tal motivo, la apertura de espacios que permitan promoverla y potenciarla dentro de la formación inicial docente, son propósitos alcanzables para mejorar la calidad de la

formación, pero también para tener un control sobre los aspectos que allí intervienen, recursos, materiales y otros (Baer, 2018).

Sin embargo, incorporar la reflexión en los itinerarios formativos de los futuros docentes, particularmente del prácticum, no es una tarea fácil. Para ello, se requiere de una serie de elementos y condiciones que permitirán su inclusión, algunas de ellas están relacionadas con los espacios existentes para insertarlas (reuniones, seminarios, conversaciones informales) otras se vinculan a las funciones que deben cumplir estudiantes o tutores. (rol activo en la construcción de su propio conocimiento, ejercicio competente de las responsabilidades tutoriales, políticas institucionales claras y sistemáticas, entre otros).

En cuanto a las competencias más significativas para promover la reflexión, los tutores consensuan en el “hacer buenas preguntas”, Martínez et al. (2013) argumenta que mediante las preguntas es posible adquirir un conocimiento más sólido de nuestro ejercicio, asimismo, la visión de los tutores sobre la importancia de las preguntas es coherente con la importancia asignada por algunos autores que la sitúan como un elemento esencial en la formación inicial docente (Ajayi, 2011; Cáceres et al., 2003). Así también, se reconoce la autocrítica como una competencia esencial para analizar y reflexionar sobre los aspectos que forman parte del quehacer de un docente, tal es el caso del análisis de los criterios éticos, valóricos o políticos que intervienen en la enseñanza. Al respecto, el estudio realizado por Pérez-García (2005) señala que los tutores estimulan poco a analizar los criterios éticos que subyacen en sus clases, siendo, además, una de las competencias más relevantes reconocidas en el Marco para la Buena enseñanza (MINEDUC, 2008).

Asimismo, la empatía profesional, el conocimiento acabado del contexto, el trabajo colaborativo, la capacidad de adaptarse a los cambios, el integrar conocimiento, la resolución de problemas y el manejo de TIC's forman parte de las competencias ideales para propiciar la reflexión (Aguilera, 2019).

Finalmente, la concepción que los tutores tienen sobre lo que significa ser un docente reflexivo permite tener una mayor claridad sobre los elementos necesarios para cumplir con una función tutorial competente. Adquirir un rol integrador, vinculador entre la teoría-práctica y relacionarla con el desarrollo reflexivo y profesional (Ruffinelli et al.,

2020) es parte de las tareas que un tutor debe ser capaz de propiciar en los futuros docentes. La idea de docente reflexivo entregada por los docentes entrevistados se relaciona con ser grandes observadores, una capacidad para plantearse preguntas de su quehacer, que construya respuestas a partir de sus saberes y experiencias, manejo de las funciones del lenguaje, introspectiva educativa, enseñar a reflexionar, entre otros aspectos que son destacados en la literatura (Ruffinelli, 2018; Beauchamp, 2015; Sayago y Chacón, 2006; Lobato, 2004).

CAPÍTULO 19

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.** Introducción
- 2.** Conclusiones
 - 2.1.** Conclusiones sobre la percepción de los estudiantes respecto a la acción tutorial y las estrategias reflexivas promovidas por estos
 - 2.2.** Conclusiones sobre el prácticum, la labor tutorial y las acciones implementadas por los tutores en el prácticum
- 3.** Estrategias de mejora
 - 3.1.** Bases dirigidas a lo institucional
 - 3.2.** Bases dirigidas al fortalecimiento del prácticum
 - 3.3.** Bases dirigidas a la labor tutorial
- 4.** Aportes de la investigación
- 5.** Limitaciones de la investigación
- 6.** Proyecciones o líneas de investigación futuras

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado final se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, atendiendo a las grandes temáticas abordadas en el estudio y respondiendo a los objetivos de investigación propuestos. Asimismo, se presentan las estrategias de mejora, los principales aportes, las limitaciones presentes en la investigación y las proyecciones o líneas de investigación futura.

2. CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones más importantes procedentes de la investigación.

2.1. Conclusiones sobre la percepción de los estudiantes respecto a la acción tutorial y las estrategias reflexivas promovidas.

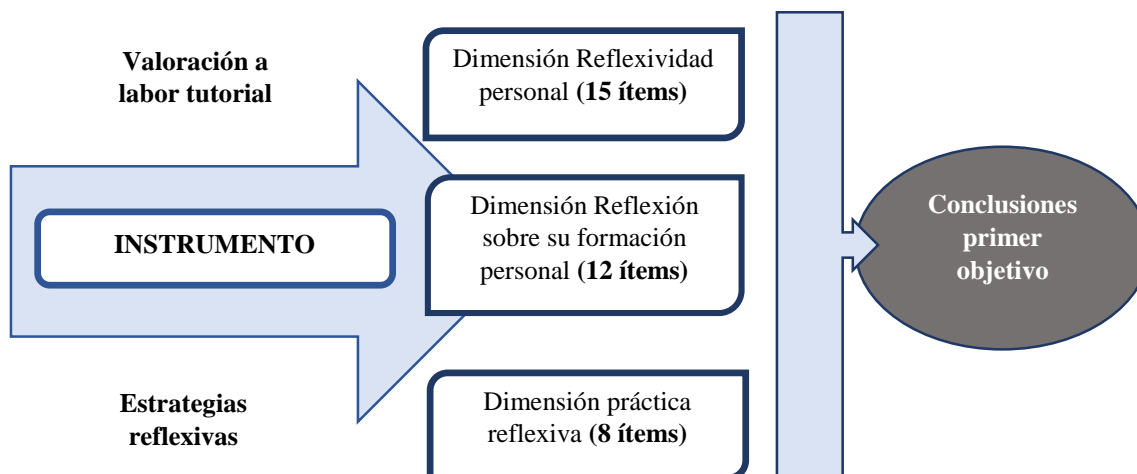
Las primeras conclusiones de este apartado, derivan del primer objetivo específico presente en el capítulo I, el que busca *“Identificar las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención y del Grado en Educación Primaria respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas recibidas”*.

Dicho objetivo responde a la primera pregunta de investigación que es: *¿Qué valoración le asignan los estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y los estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada a la labor tutorial en función de las acciones reflexivas que reciben en él prácticum?*

Para responder a esta pregunta, llevamos a cabo un proceso de elaboración de un instrumento que permitiera recopilar las valoraciones de los estudiantes de ambas instituciones y concluir al respecto. Dicho instrumento permite conocer la percepción de los estudiantes sobre la labor tutorial y las estrategias reflexivas que son impulsadas por los tutores académicos en torno a tres dimensiones detalladas en la siguiente figura:

Figura 80

Instrumento y dimensiones.



Nota. Elaboración propia.

En relación a la labor tutorial y la reflexividad personal:

En esta dimensión encontramos que en general, los estudiantes de ambas instituciones valoran de forma positiva la labor que los tutores académicos cumplen en el prácticum, sin embargo, existen algunos aspectos que son más descendidos en relación a otros.

La valoración más significativa de los estudiantes a la labor tutorial se relaciona con la motivación que estos reciben para participar activamente de la comunidad escolar en la que se insertan. Lo anterior, es fundamental para comprender las tareas que los docentes realizan a diario, nutrirse con las perspectivas de los docentes en ejercicio y eventualmente, permitir a los estudiantes insertarse con mayor facilidad en el mundo laboral posterior.

Los estudiantes consideran que el análisis de criterios éticos, los aspectos valóricos y las creencias que se encuentran implícitos en las clases, son otros de los elementos mayormente promovidos por los tutores para generar una reflexión personal. Por otra parte, destacan la importancia del impacto que poseen estos aspectos intrínsecos del docente en el alumnado, los que permitirán acercarse a la figura de un docente reflexivo.

La mayoría de los estudiantes reconoce que para promover la reflexión personal es necesario contar con herramientas que permitan concretarlo. Por tal motivo, los diarios reflexivos o de experiencia y el análisis de incidentes críticos se alzan como dos estrategias que permitirán impulsar la reflexión, además de sistematizarla.

La reflexión personal implica poner en marcha un análisis crítico sobre todos los aspectos relacionados con el desarrollo docente. Al respecto, los estudiantes señalan la

importancia que tiene la reflexión, la evaluación crítica sobre nuestro desempeño y la implicancia que posee en el aula. Asimismo, el cuestionamiento constante y la búsqueda de soluciones a problemas profesionales, se erigen como lo mejor valorado por el estudiantado, ya que constituyen mecanismos para analizar nuestro ejercicio profesional y alcanzar una comprensión al respecto.

El desarrollo integral de los futuros docentes requiere resignificar la importancia que le atribuimos a los elementos esenciales para su formación. En rigor, actualmente el valor que poseen las denominadas competencias transversales en la formación inicial docente nos brinda luces de lo que debe ser una formación integral. Al respecto, los futuros docentes señalan que se necesita una mejor formación en aspectos que se relacionan con el control emocional de las diversas situaciones que se viven en el prácticum, además de reforzar la reflexión sobre cuestiones relacionadas con las políticas públicas que rigen en el país o cómo la cultura interviene en su propia enseñanza. Lo anterior, posibilitará llevar a cabo procesos reflexivos sobre el crecimiento personal y el de sus estudiantes.

En relación a la labor tutorial y la reflexión sobre su formación:

Sobre la labor tutorial y esta dimensión primeramente podemos concluir que los estudiantes consideran que las estrategias para reflexionar sobre su propia formación, en general, son bien promovidas por el tutor académico en el prácticum. Sin embargo, se reconoce la necesidad de fortalecer algunos aspectos para que los estudiantes desarrollen una reflexión más profunda de su profesión.

Los estudiantes consideran que uno de los elementos que los tutores favorecen en mayor grado en el prácticum se relaciona con la reflexión sobre el desarrollo profesional y personal. Lo anterior, es importante ya que refuerza la idea de un acompañamiento integral de los estudiantes, la que pone el acento en guiar el comportamiento de los futuros docentes, impactando positivamente y ayudándolos a modificar su actuar. Tener una comprensión acabada sobre cómo llevamos nuestro quehacer, permitirá focalizar nuestra mirada hacia los aprendizajes de los alumnos, identificando sus necesidades educativas, valorarlas y considerarlas posteriormente, los que justamente son elementos más destacados por los estudiantes.

Otro aspecto destacable encontrado permite concluir sobre el gran valor que posee instar a que los futuros docentes puedan desarrollarse profesionalmente y actualizarse en las herramientas propias de la profesión docente. Actualmente, no sólo se valora una

profundización disciplinar sobre lo que enseñamos, sino también en todo lo que involucra el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, se requiere complementarla con una profundización didáctica y psicopedagógica que entregue las herramientas para alcanzar a la diversidad de alumnos que tenemos en el aula.

Sobre los espacios o instancias para reflexionar, los estudiantes consideran que sí existen espacios estructurados para desarrollar una reflexión individual o grupal. Dichos espacios constituyen el momento para llevar a cabo el ejercicio de reflexión y con ello, detenerse a pensar sobre otro de los aspectos bien valorados por los estudiantes, que involucran las diferentes dificultades que van enfrentando día a día y sobre las limitaciones que presenta el contexto.

Se considera necesario, como parte de las responsabilidades profesionales asociadas a la planificación de una clase, que se promueva con mayor ahínco la utilización de los recursos científicos disponibles en las implementaciones de aula, ya que ello permitirá entregar conocimiento de calidad y adentrarse paulatinamente a una alfabetización científica tan necesaria en todo contexto formativo.

En relación a la labor tutorial y la práctica reflexiva:

Uno de los aspectos con mejor valoración destacada por los estudiantes se relaciona con la promoción de una reflexión sobre la propia práctica educativa en los centros escolares y la coherencia con lo planificado previamente. Lo anterior, se relaciona con las tareas propias de un tutor y que permitirá a los estudiantes no sólo establecer una vinculación global del proceso que llevan en el prácticum, sino que también, ayuda a reforzar otra valoración positiva hecha por los estudiantes sobre la labor tutorial, la que se relaciona con evidenciar los errores que subyacen el quehacer educativo.

Los estudiantes consideran que la promoción de una evaluación sobre el desarrollo profesional de los estudiantes contribuye a tomar conciencia de la cotidianidad que se viven en los centros escolares. Además, señalan que la estrategia que permite de mejor forma llevar a cabo esta evaluación, es la retroalimentación reflexiva y que los tutores académicos promueven frecuentemente en el prácticum.

Finalmente, según lo encontrado en los resultados, es necesario fortalecer una tutoría que esté orientada a la reflexión sobre aquellos eventos, incidentes críticos o hechos

didácticos más significativos ocurridos en la dinámica de aula, para utilizarlos como insumo que dote de significado su propia enseñanza.

2.2. Conclusiones sobre el prácticum, la labor tutorial y las acciones implementadas por los tutores en el prácticum.

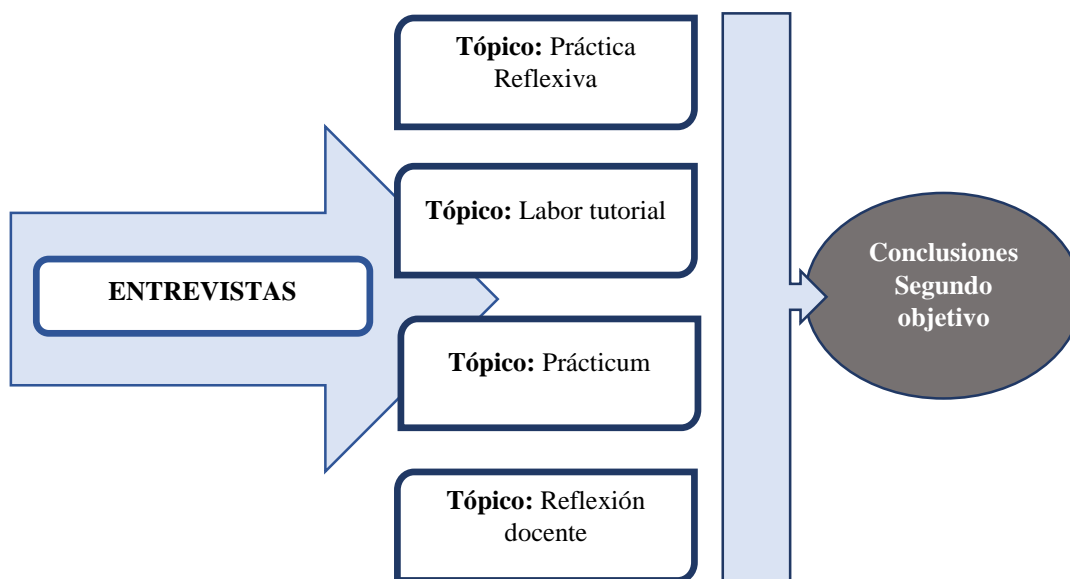
Las conclusiones de este apartado tienen su origen en el segundo objetivo específico, el que se encuentra contenido en el capítulo I y que busca “*Describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada*”.

Para lograr al presente objetivo, se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación: *¿Cuáles y cómo son las estrategias o acciones reflexivas que son promovidas por los profesores tutores de la Universidad Católica del Maule y los tutores profesionales de la Universidad de Granada? ¿Cómo es la labor tutorial en el prácticum de la Universidad de Granada, que permite o favorece instancias de reflexión en los docentes en formación? ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas que emanan del prácticum en la carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule y el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada?*

Para responder a estas preguntas, se realizaron ocho entrevistas que permitieron recopilar la información requerida. Las entrevistas fueron realizadas a tutores académicos, profesionales y a coordinadores de prácticum. Los tópicos centrales que permiten dar respuesta al objetivo y pregunta de investigación es graficado en la siguiente figura:

Figura 81

Instrumento y tópicos.



Nota. Elaboración propia.

Cada uno de los tópicos recogidos en las entrevistas nos entregan información que permite dar forma a la forma en que se lleva o no un proceso de acción tutorial orientada a la práctica reflexiva.

A partir del estudio podemos concluir primeramente sobre la idea de practica reflexiva, la que se entiende como un proceso (individual o colectivo) que permite cuestionar el quehacer educativo, con el propósito de que el docente pueda autoformarse, adquirir nuevos conocimientos, investigar y asimilar los cambios que se presentan a diario. Su contribución, según lo declarado, abarca distintos aspectos propios de la formación docente, como ser el eje para la formación docente, mejorar nuestra práctica, humanizar nuestro quehacer educativo y constituirse como el primer contacto real con la profesión.

Por otra parte, encontramos que la concepción de docente reflexivo se relaciona con ser un gran observador, el que utiliza la información recogida de dicha observación para plantear preguntas radicales sobre su profesión. Un docente reflexivo debe tener un autoconocimiento de su labor y sobre cómo los estudiantes adquieren el aprendizaje, junto a esto, se valoran otros aspectos interpersonales de un docente reflexivo, como ser ético y crítico.

Existe un reconocimiento explícito de los instrumentos que permiten una función tutorial orientado a promover la reflexión, entre los instrumentos más significativos están: Rubricas; Diarios de experiencias; Grabaciones; Viñetas narrativas; Listas de cotejo; Sociogramas; Agenda semanal. De estos instrumentos, los que perfilan de mejor forma la

promoción de una práctica reflexiva efectiva, son las bitácoras y diarios de experiencias, ya que permiten que los estudiantes pueden focalizar el análisis en torno a las situaciones vividas en el prácticum reflexionar sobre ellas.

Por otra parte, llevar a cabo el proceso reflexivo sobre la propia práctica requiere que los tutores dispongan de técnicas que permitan visualizar lo que los profesores hacen en su labor profesional. Al respecto, el dialogo de acción tutorial es una de las técnicas que posibilita un intercambio necesario entre tutor y estudiante para una reflexión conjunta y un cuestionamiento reciproco. Por otra parte, la enseñanza simulada es una técnica ideal para asumir roles y evidenciar los aciertos y errores que llevaran a los docentes a reflexionar sobre las experiencias vividas en el prácticum. Junto a estas se encuentran la observación sistemática, la retroalimentación reflexiva, el rol play, seminarios de investigación y el análisis de incidentes críticos como técnicas que permiten promover la reflexión.

En cuanto a las instancias que permiten desarrollar la reflexión, existe un consenso en que los principales espacios para aquello son las tutorías individuales, las que permiten hacer un seguimiento personalizado mediante un diálogo abierto, profundo y reflexivo. Asimismo, los seminarios de investigación es una variante de las tutorías individuales, ya que favorece la reflexión conjunta de los diversos tópicos que son abordados por los tutores y de las problemáticas identificadas por los estudiantes. Por otra parte, las reuniones de retroalimentación permiten la revisión a posteriori de los eventos que se producen en el prácticum y con ello, llevar a cabo una reflexión sobre los hechos didácticos más significativos o los incidentes críticos que se producen. Finalmente, los resultados permiten valorar significativamente la importancia de que los estudiantes participen de equipos docentes o claustros para fortalecer sus habilidades reflexivas con las de otros profesionales.

Es igual de importante promover una reflexión profunda sobre nuestra propia práctica como también hacer que los tutores tengan claro la forma en que dichos procesos se insertan en el prácticum y el rol que todos los agentes educativos deben cumplir. Por tal motivo, se reconoce de forma explícita la necesidad de sistematizar y organizar los espacios que disponen los programas de formación para el seguimiento estudiantil y con ello orientar la tutorización hacia una práctica reflexiva. Junto a ello, se espera que los tutores tengan un conocimiento acabado de cómo guiar a los estudiantes y conducirlos a

alcanzar niveles reflexivos de calidad, además se precisa que los estudiantes vayan adquiriendo una conducta activa sobre la construcción de su aprendizaje, pasando de ser observadores pasivos a observadores críticos.

Sobre las competencias que permiten desarrollar una reflexión en el prácticum encontramos que el hacer buenas preguntas se alza como la principal competencia para dicho propósito, la que junto a la autocrítica permitirá hacer juicios sobre nuestra enseñanza y modificar nuestros errores o debilidades. Asimismo, el análisis ético de nuestra profesión, la empatía profesional, la comunicación de ideas, el trabajo en equipo y la resolución de problemas profesionales completan el espectro de competencias necesarias para fortalecer la reflexión como un elemento esencial en la formación inicial docente.

Existe un reconocimiento explícito de los todos los participantes en destacar la importancia que posee el prácticum, la labor tutorial y la reflexión docente en la formación inicial docente. Estos elementos, objeto de estudio en esta investigación, permiten comprender de mejor forma la profesión y poner en práctica los conocimientos adquiridos teóricamente.

Las principales fortalezas recogidas señalan que existen los espacios, aunque limitados, para el trabajo tutorial y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Además, se destaca que la calidad de los estudiantes, la diversidad de las prácticas y el contexto natural que representa el prácticum, son las principales razones que enriquecen la formación y preparación de los futuros docentes.

Por otra parte, las debilidades más notorias recogidas se relacionan con la calidad de los tutores académicos, el tiempo destinado para reflexionar y los sistemas de evaluación que son poco acordes para promover procesos reflexivos en el prácticum. Finalmente, el currículum exigente, las guías docentes demasiado tecnificadas y la poca sistematización de la reflexión, son las tareas pendientes que las instituciones estudiadas deben fortalecer.

3. ESTRATEGIAS DE MEJORA

Uno de los propósitos intrínsecos y declarados de esta investigación, es contribuir a mejorar el contexto que ha sido sujeto de estudio. Por tal motivo, la presente investigación establece ciertas estrategias de mejora tendientes a definir directrices que idealmente serán consideradas desde lo institucional, caracterizar una función tutorial que se oriente

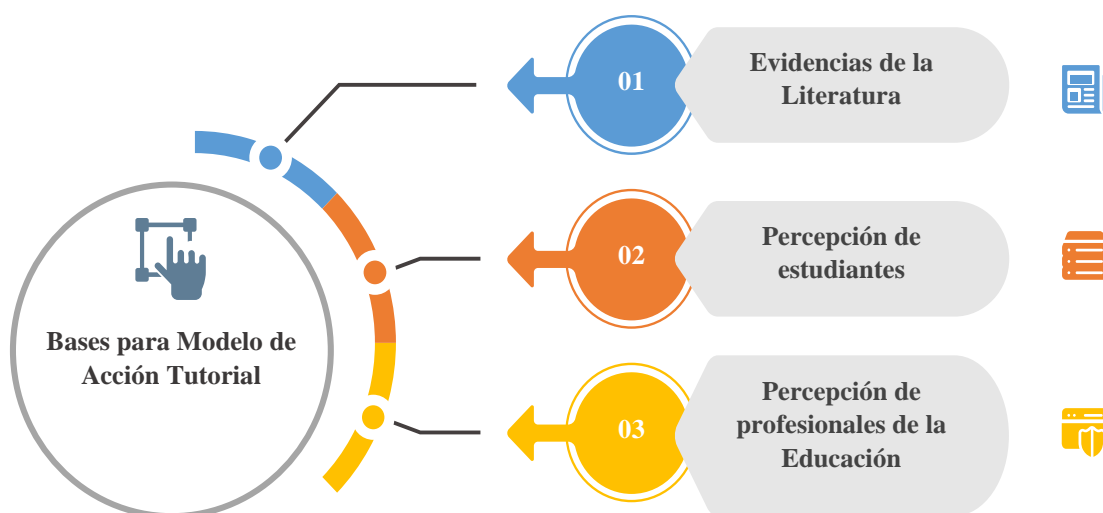
sus acciones hacia la promoción de una práctica reflexiva y con ello, mejorar y fortalecer el prácticum los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se viven en el prácticum.

Este apartado responde al tercer objetivo específico contenido en el capítulo I y que busca *“Proponer las bases para un modelo de acción tutorial orientado a promover la reflexión en el prácticum de docentes en formación”*

Concretar este objetivo es el horizonte más relevante del presente estudio, ya que la realidad visualizada en los contextos estudiados, el conocimiento adquirido de forma teórica y a través de la experiencia hace necesario perfilar las bases que permitan orientar un rol tutorial para promover la reflexión en el prácticum. Por tal motivo, se consideran estrategias de mejoras que son recogidas tres elementos que constituyen el estudio y que son presentados en la siguiente figura.

Figura 82

Elementos considerados para modelo de acción tutorial



Nota. Elaboración propia.

Por lo anterior, desarrollar un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva en la formación inicial docente compete contribuir a mejorar los procesos que se viven en el prácticum. En efecto, los estudiantes serán favorecidos al adentrarse en procesos poco explorados en su formación y los dotaría de una comprensión más detallada sobre el ejercicio de su profesión. Por otra parte, los tutores se beneficiarán al llevar a cabo un proceso tutorial de manera más dirigida, focalizada y con estudiantes más críticos respecto a su desempeño en el prácticum.

Los resultados de la investigación y lo expuesto en las conclusiones nos mueven a precisar las directrices que guiarán el modelo de acción tutorial orientada a la práctica reflexiva, la que se estructura en tres grandes apartados: Bases dirigidas a lo institucional; Bases dirigidas al fortalecimiento del prácticum; Bases dirigidas a los agentes que intervienen.

3.1. Bases dirigidas a lo institucional

Desde las instituciones educativas es necesario propiciar y asegurar las siguientes directrices:

- Resignificar el estatus del prácticum como el eje articulador de la formación práctica de los futuros docentes, favoreciendo la vinculación de este con todas las asignaturas que son parte de formación de los futuros docentes.
- Orientar el currículum hacia el desarrollo de procesos reflexivos que fortalezcan el carácter profesionalizador que posee el prácticum e integrar el plan de estudios a este propósito.
- Proporcionar los recursos (económicos, materiales y humanos) necesarios para llevar a cabo una atención de calidad de los estudiantes.
- Generar políticas educativas para llevar a cabo un proyecto formativo de prácticum orientado a la acción, donde los estudiantes puedan relacionarse con las diversas funciones profesionales de un docente y puedan atribuirle sentido a su aprendizaje.
- Fortalecer la colaboración que existe entre las instituciones de formación del profesorado y los centros escolares de práctica, mediante acuerdos bilaterales que permitan la colaboración, el beneficio mutuo y el intercambio educativo.
- Generar beneficios a tutores académicos y profesionales para aumentar el grado de compromiso de estos a mejorar la formación práctica. Con ello se busca priorizar el valor del prácticum como parte fundamental de la formación inicial docente, eliminando el carácter residual que significa para algunos tutores.
- Unificar criterios, perfiles, objetivos, visión y misión que persigue la institución respecto a la importancia de la práctica reflexiva.

- Realizar de forma periódica una evaluación a todo el proceso que se lleva a cabo en el prácticum, evidenciando con ello las fortalezas, las debilidades, las necesidades y los intereses de los estudiantes, para generar una contextualización y una mejora continua.

3.2. Bases dirigidas al fortalecimiento del prácticum

Las directrices ajustadas al fortalecimiento del prácticum, son consideraciones generales que buscan orientarla hacia una práctica reflexiva, y donde los cambios deben ser acordados por el profesorado y el coordinador de prácticum. Estas directrices son:

- Organizar y estructurar el prácticum de tal forma que estén bien establecidos los objetivos, las funciones tutoriales y los deberes del estudiantado en cada período de práctica. Esta ruta debe ser sociabilizada y entendida por todos los agentes que intervienen en el proceso.
- Vincular de forma efectiva los tópicos abordados en los talleres pedagógicos o seminarios de investigación con lo que sucede en el prácticum. Por lo que, son los propios programas quienes las propician, siendo ejecutadas por los tutores en el prácticum.
- Generar espacios institucionalizados para que los estudiantes puedan reflexionar de forma sistemática sobre su desarrollo formativo, priorizando la participación de estos en claustros.
- Establecer un conjunto de funciones progresivas que los estudiantes deben desarrollar en el prácticum, cuyo propósito sea la mejorar la inserción laboral posterior de los futuros docentes.
- Tomar medidas de seguimiento que aseguren el desarrollo de los procesos reflexivos.
- Definir sistemas de evaluación cuya construcción y utilización sea justificada a través de referentes teóricos y criterios pedagógicos.
- Poseer sistemas evaluativos unificados en donde sus finalidades sean asimiladas y consensuadas por todos los profesionales que participan en el prácticum. Al respecto, se recomienda enfocar dichos procesos evaluativos con un componente individual, pero con matices de evaluación colectiva.

- Priorizar la utilización de instrumentos evaluativos que favorezcan la reflexión de los estudiantes (Diarios de experiencias, bitácoras, viñetas narrativas, etc.).
- Se necesita que los procesos de selección y adjudicación de las plazas para tutores de prácticum sean rigurosos, con el fin de garantizar la preparación y una formación de calidad para los estudiantes, basado en la cualificación y compromiso.
- Contar con un grupo de tutores académicos competentes y especializados en el trabajo que se desarrolla en el prácticum, para promover los procesos reflexivos necesarios en esta etapa.
- Asignar el tiempo suficiente para llevar a cabo la labor tutorial que permita un seguimiento personalizado de los estudiantes y el desarrollo integral de estos.
- Impulsar el trabajo colaborativo para generar el aprendizaje conjunto entre todos los agentes que intervienen en el prácticum: Tutores-Coordinador de prácticum; Tutores-Estudiantes-Coordinador de prácticum; Coordinadores de prácticum-estudiantes.

3.4. Bases dirigidas a la labor tutorial

Este apartado presenta las directrices que orientan el trabajo tutorial a la búsqueda de procesos reflexivos que se inserten en el prácticum.

- El profesorado ligado al prácticum debe ajustarse a determinados criterios para su selección, algunas de ellas: Poseer experiencia en el campo de la formación de profesores; desarrollar investigación en líneas asociadas a la formación práctica, los procesos reflexivos o la labor tutorial; Tener claridad respecto a las tareas tutoriales para promover una práctica reflexiva.
- Orientar profesionalmente a los futuros docentes y procurar una reflexión en lo didáctico, psicopedagógico, psicológico y disciplinar.
- Crear espacios donde se priorice el trabajo abierto y de confianza.
- Ser un referente de reflexión.
- Ser un motivador o animador en la promoción de procesos reflexivos y del desarrollo integral de los estudiantes.

- Ayudar al estudiante a construir su propio conocimiento, siendo un mediador entre el conocimiento y el futuro docente y favoreciendo la reflexión crítica.
- Construir itinerarios formativos coherentes con las finalidades institucionales y del prácticum.
- Favorecer la construcción de soluciones fundamentadas en procesos de análisis individual o colectivo.
- Propiciar actividades que promuevan el dialogo reflexivo frente a los eventos producidos o los tópicos de interés estudiantil.
- Promover procesos investigativos dentro del prácticum, la discusión y la comunicación de resultados.
- Utilizar instrumentos o técnicas evaluativas que busquen conocer los mecanismos que los estudiantes utilizan para reflexionar sobre su desempeño y su desarrollo integral.
- Promover en los futuros docentes una reflexión sobre su crecimiento personal y profesional.
- Incentivar a los futuros docentes a reflexionar sobre el aprendizaje de los alumnos y sus necesidades educativas.
- Generar espacios para el análisis sobre temas políticos, sociales, ético y morales que intervienen en la educación y evidenciar el aporte del docente en la construcción social.
- Impulsar al futuro docente a reflexionar sobre la enseñanza que lleva a cabo, profundizando sobre el conocimiento disciplinar, la competencia pedagógica y las dificultades profesionales que se presentan.
- Incentivar al futuro docente a reflexionar sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

4. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Del presente estudio se desprenden algunos aportes que forman parte de algunos capítulos de la investigación, entre los cuales podemos mencionar:

- Sintetizamos el estado del arte respecto a la práctica reflexiva, la formación inicial docente en Chile y España, la reflexión docente y la labor tutorial en el prácticum, las que permitieron perfilar los instrumentos de recogida de datos.
- Elaboramos y validamos mediante referentes teóricos un cuestionario que fue utilizado para conocer la percepción de los estudiantes sobre la labor tutorial en el prácticum y su orientación a la práctica reflexiva. Este instrumento permite su aplicación en otros programas de formación superior y parte de sus datos fueron publicados en revistas (Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022).
- Construimos y validamos un instrumento que permite conocer cualitativamente la valoración de los profesionales que forman parte de prácticum sobre la importancia de la práctica reflexiva, la labor tutorial, el prácticum y la reflexión docente.
- Evaluamos y caracterizamos el rol tutorial para la promoción de procesos reflexivos en el prácticum, la que puede ayudar a coordinadores de prácticum o diseñadores curriculares de carreras de todas las disciplinas y particularmente aquellas especializadas en la formación inicial de profesores.
- El análisis realizado permitió describir y sintetizar el conocimiento que se tiene sobre la práctica reflexiva, el rol tutorial y la reflexión en el prácticum, identificando códigos y sub códigos esenciales para ser aplicados en otros contextos.
- Sentamos las bases para un modelo de acción tutorial orientada a la práctica reflexiva de docentes en formación, el cual no ha sido abordado en la literatura.
- Perfilamos las directrices institucionales que permitirán orientar las políticas de los programas de formación del profesorado hacia la búsqueda de una práctica reflexiva de forma transversal.
- Perfilamos las directrices que fortalecen la promoción de los procesos reflexivos en el prácticum, y con ello, fortalecer la formación integral de los futuros docentes y los aprendizajes que se generan en el prácticum.
- Perfilamos las funciones tutoriales que permitirán desarrollar una práctica reflexiva en los futuros docentes.

5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, exponemos las principales las limitaciones presentes en el estudio:

- Escasez de bibliográfica sobre la labor tutorial y la reflexión docente que actualice las funciones tutoriales y los niveles reflexivos propuestas por otros investigadores anteriormente.
- La emergencia sanitaria presentada producto del COVID-19 generó el cierre de las instituciones de formación inicial docente y de los centros escolares para la realización del prácticum. Esto generó un retraso significativo en los tiempos proyectados para la recogida de datos.
- Un problema fueron los tiempos para la validación de los instrumentos. Existió una demora en obtener las valoraciones de los expertos, quedando sujetos a los tiempos y obligaciones de estos y a su disposición a colaborar con la investigación.
- Grandes dificultades en la coordinación y organización para la aplicación del cuestionario en ambas instituciones. La agenda ajustada y la necesidad de recoger datos provocó solicitar colaboración a otros investigadores para tal efecto.
- En las entrevistas realizadas a los ocho docentes, se podrían haber triangulado los resultados con otras fuentes: Diseño y planificación de clases, guías docentes, observación no participante de sus clases, etc.

6. PROYECCIONES O LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Consideramos que el estudio permite proyectar líneas de investigación para desarrollar, fortalecer o contrastar los resultados obtenidos en la investigación. A continuación, presentamos las más relevantes:

- Ampliar la indagación sobre el rol tutorial y la promoción de procesos reflexivos en el prácticum a otras instituciones de formación del profesorado, tanto en el contexto español como el chileno.
- Profundizar en las cualidades estudiantiles que facilitarán la implementación de un prácticum reflexivo. Conocer el estado actual al respecto y las características intrínsecas ideales de los estudiantes que permitirán alcanzar dicho objetivo.

- A largo plazo y una vez implementado un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva, analizar el impacto que posee en los futuros docentes una tutorización de este tipo, y en qué medida mejora su quehacer educativo y la comprensión que tiene sobre su propia enseñanza.
- Desarrollar una investigación de este tipo a programas que forman docentes pertenecientes a otros niveles (Profesores de Educación Parvularia o Infantil y Profesores de Educación Media o Enseñanza Secundaria).

Como reflexión final consideramos que el estudio aborda temáticas importantes para la formación inicial del profesorado, por lo que es valioso para la ampliar el conocimiento que tenemos al respecto. Los aportes del estudio permiten acotar el carácter polisémico que tiene la idea de práctica reflexiva en la formación del profesorado y abren la ventana a nuevos desafíos profesionales.

REFERENCIAS

- Aguilera, A., y Puerto, D. P. (2012). Crecimiento empresarial basado en la responsabilidad social. *Pensamiento y Gestión*, 32, 1–26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64623932002>
- Aguilera, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Proposições*, 30, 1–27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems. *En Cali International Forum on Inclusion and Equity in education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ajayi, L. (2011). Teaching alternative licensed literacy teachers to learn from practice: A critical reflection model. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 169–189. <http://www.jstor.org/stable/23479623>
- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., y Cáceres-Reche, M. P. (2018). análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la universidad de castilla la mancha. *Formación Universitaria*, 11(3), 63–72. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Education Siglo XXI*, 35(2), 21–42. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298501>. ISSNediciónweb%0Ahttp://revistas.um.es/educatio
- Alves, F. C., Simão, A. M. V., y Leitinho, M. C. (2018). Ação tutorial no ensino superior: experiência com alunos maiores de 23 em uma instituição pública de Portugal. *Educação y Formação*, 3(7), 44–65. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i7.171>
- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la orientación y la tutoría en la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Córdoba. *Education Siglo XXI*, 34(1), 93. <https://doi.org/10.6018/j/253231>
- Andreu-Mediero, B. (2020). La práctica reflexiva en el prácticum de historia del máster de formación del profesorado. *Revista de Investigaciones y Experiencias en*

Ciencias de La Educación, 29(2020), 134–147.
<https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2020.344>

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17(3), 345–357.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL9.pdf>

Armengol, C., Del Arco Bravo, I., Gairín, J., Muñoz-Moreno, J. L., y Rodríguez-Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19–36.
<https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v4i1.9873>

Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. MINEDUC.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 11–28.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). The teaching profession: Topics and discussions in the international literature. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Ávalos, B., y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. MINEDUC

Ávila Guerrero, F., Gutiérrez-Tobar, E., Y Vargas-Vargas, S. (2020). Lineamientos de coaching que puede aplicar el docente como estrategia para potenciar el aprendizaje. *Vestigium Ire*, 14(1), 12–26.

Ayala, P. (2014). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 119–134. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.9>

Baelo Álvarez, R., y Arias Gago, A. R. (2015). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105–131.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989>

- Baer, S. (2018). The design-debrief: Using storytelling to connect preservice teacher reflection with design-thinking. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 61–75. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.947>
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. ESIC.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beraza, M. Z. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 22-22.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 163. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.2.2008.11423>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6a edición). La Muralla.
- Bolívar Botía, A., López-Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. Fuentes: *Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 14(2013), 15–60. <http://hdl.handle.net/10486/661078>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment an Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. doi: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brunner, J., Elacqua, G., Tillett, A., González, S., Pacheco, P., y Salazar, F. (2005). Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Cacciuttolo, C. (2017). *Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47869>

- Cáceres Mesa, M., Lara Díaz, L., Iglesias León, C. M., García Cruz, R., Bravo López, G., Cañedo Iglesias, C., y Valdés Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Caena F (2014) Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *Eur J Educ* 49(3):311–331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Caena, F. (2019). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic--framework/expert-groups/documents/initial--teacher--education_en.pdf.
- Caldera Montes, J. F., Carraza Alcántar, M. D. R., Jiménez Padilla, A. A., y Pérez Pulido, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de La Educacion Superior*, 44 (1), 103–124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60436859005%0ACómo>
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M. E., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R., Calderón-Garrido, C., Castell, J., Elgstrom, E., Fons, M., Kieling, M., Kirchner, T., Martín, C., Oporto, M., Oriola, S., Torres, A., y Wilson, A. E. (2019). Engagement project: Elements for a reformulation of the Tutorial Action Plan of the Teacher Training degrees at the University of Barcelona. *Cultura y Educacion*, 31(1), 188–197. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1551652>
- Cano, M. (2008). Evaluación por competencias en educación superior. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–16. c
- Cardó Vila, G., López Rodrigo, M., y Moreno Poyato, A. R. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 147. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6165>
- Casasempere-Satorres, A. (2016). El mapa del diseño: una herramienta heurística para trazar el flujo metodológico y resolver eficientemente una investigación con metodología cualitativa o mixta. *En Congreso Español de Sociología" Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología"* (p.p. 1-28).

Federación Española de Sociología. <http://cualsoft.com/wp-content/uploads/2020/03/mapaper.pdf>

Castro, J. I. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Práxis Educativa*, 21(2), 12–21. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>

Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28(2019), 155–181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>

Charles, S. K. (2015). Getting to the heart of teacher experience: The journeying of reflexivity, self-study and conscious attention. *Innovación Educativa*, 15(67), 21–47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179438245003>

Chen, Z., y Chen, R. (2022). exploring the key influencing factors on teachers' reflective practice skill for sustainable learning: A mixed methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 2–21. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811630>

Cid Sabucedo, A., y Ocampo Gómez, C. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación* 340, 445–472.

Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354(354), 127–154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf

Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>

Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 179–195. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200179>

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F., y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 38, 81–113. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100002>
- Contreras, C., y Robles, A. M. (2018). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. *Paideia*, 63, 41–67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>
- Corbetta, P., Fraile Maldonado, C., y Fraile Maldonado, M. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Ed. rev.). McGraw-Hill.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Correa-Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., y Gervais, C. (2011). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation Et Francophonie*, 38(2), 135–154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200005>
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Universitaria. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/3592>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205–245.

- Cox, M., Arnold, G., y Villamayor, S. (2010). A review of design principles for community-based natural resource management. *Ecology and Society*, 15(4), 38. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1008-7125.2018.09.012>
- Crichton, H., y Valdera Gil, F. (2015). Student perceptions of feedback as an aid to reflection. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512–524. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>
- Da Silva Neta, M. de L., Junior, A. G. M., y Carneiro dos Santos, M. T. S. (2021). Prácticas de evaluación en los cursos de pedagogía: conceptos, modelos y planificación. *Tendencias pedagógicas*, 38, 137–147. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.012>
- Delgado, y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (1ª ed., 2ª reimp.). Síntesis.
- Denzin, L. Y. S., Molina-Zavalía, R., y Méndez, E. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos (vol. IV): manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- De Pro Bueno, A., De Pro Chereguini, C., y Cantó Doménech, J. (2022). Cinco problemas en la formación de maestros y maestras para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Continuación de la antigua revista de escuelas normales, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92510>
- Derobertmeasure, A., y Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions Vives Recherches. Éducation*, 6(12), 29–44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>
- Derobertmeasure, A., y Dehon, A. (2012a). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(12), 24–44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Derobertmeasure, A., y Dehon, A. (2012b). Double lecture de l'action: des gestes professionnels à la rétroaction. *Phronesis*, 1(2), 24–44. <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/1009058ar.pdf>
- Dewey, J. (1910). *Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos* (1ª Ed). La Lectura
- Dewey, J. (1933). ¿Por qué tener escuelas progresistas?. *Historia actual*, 38(4), 441-448.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis*, 10(20), 159–182.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Díaz, C. H., Solar, M. I., Soto, V., Conejeros, M., y Vergara, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educacion*, 26(3), 543–569.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44300
- Díaz García, O. (2014). La observación sistemática participante en el hogar, una nueva técnica para el diagnóstico en la intervención con familias. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 439–452.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.42754
- Domingo, Á. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2013.5542>
- Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, Á., y Gómez, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea.
- Dubois, L., Bocquillon, M., Romanus, C., y Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Presses Universitaires de France*, 3(3), 213–251.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Egido Gálvez, I. (2015). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas*, 11(0), 207–222.

- Engeström, Y. (2010). The future of activity theory: a rough draft. *En A. Sannino, H. Daniels y K. D. Gutiérrez (eds.), Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press.
- Eirín Nemiña, R. (2018). Learning communities as a strategy for the professional development of Physical education teachers. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259–278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Espinosa, E. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. *Revista Facultad de Ciencias*, 4, 1–33.
- Espinoza Freire, E. E., Ley Leyva, N. V., y Guamán Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230–241. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i3.27369>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación, Santiago*, (18), 1-10.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Eurydice. (2015). *La educación y formación de adultos en Europa*. <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and->
- Expósito López, J., Chacón-Cuberos, R., Parra-González, M. E., Aguaded-Ramírez, E. M., y Conde Lacárcel, A. (2020). Tutorial action and emotional development of students as elements of improved development and preventing problems related with coexistence and social aspects. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 615–627. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020045>
- Eyzaguirre, S., y Inostroza, D. (2014). Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. *Puntos de Referencia*, 379, 1–17.
- Fernández-Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Gaete, A., Gómez, V., y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas UC*, 11(86), 3–15. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2127>
- Gallego Arrufat, M., Gámiz-Sánchez, V., Pérez-García, M., y Romero-López, M. (2009). Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(34), 135–150. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT>
- García Pérez, F., y Coelho-Lastoria, A. (2019). Formación del profesorado. *En la construcción global de una enseñanza de los problemas sociales en el Geoforo Iberoamericano*. Colección Geocrítica de Libros Electrónicos.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 21–48.
- García, J. L. A. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Vargas, S. M. G., Fernández, R. G., y Cuadrado, A. M. M. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. (RES0010). *En XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Presente y retos de futuro": actas*, Poio (Pontevedra), 10, 11 y 12 de julio de 2019 (pp. 579-596). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas.
- Gelfuso, A., y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Educational Unit. Oxford.
- Gibbs, A., y Blanco, C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Gkonou, C., y Miller, E. R. (2020). An exploration of language teacher reflection, emotion labor, and emotional capital. *TESOL Quarterly*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1002/tesq.580>
- González-Herrera, A., Blanco, P., y Márquez-Domínguez, Yolanda García-Mesa, M. (2017). LA acción tutorial y la orientación educativa en la educación de adultos ; una propuesta de revisión y mejora de las tutorías en radio ECCA i. *European Journal of Open Education and E-Learning Study*, 2(2), 116–137. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1136222>
- González-Sanmamed, M. (2015). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 301–319. <http://hdl.handle.net/10347/24122>
- González-Sanmamed, M., y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354(0), 47–70. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24122>
- González-Sanmamed, M. (2015). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 301–319. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4402>
- González, A., Blanco, P., Márquez-Domínguez, Y. y García, Y. (2017). La acción tutorial y la orientación educativa en la educación de adultos: una propuesta de revisión y mejora de las tutorías en radio ECCA. Europeo. *Diario de Abierto Educación y Estudio de aprendizaje electrónico*, 2(2), 116–137. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1136222>
- González, T. (2008). La formación de profesores en España. *Diálogo Educativo*, 8(23), 39–54.
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Prentice Hall.
- Gorichon, S., Pérez Lorca, A., Yañez Pérez, M., y Roberts Rivera, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31–50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>

- Grangeat, M., y Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire1. *Formation Emploi*, 95, 75–88. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432>
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefiniendo la enseñanza, reimaginando la formación docente. *Docentes y Enseñanza: teoría y práctica*, 15(2), 273-289.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Sage.
- Guerrero-Ramírez, J., Fuster-Guillén, D., Gálvez-Suarez, E., Ocaña-Fernández, Y., y Aguinaga-Villegas, D. (2019). Componentes predominantes de la acción tutorial en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 304–314. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.300>
- Guerrero, G. R., Tecpan, S., Rojas-Rojas, S. P., y Joglar, C. L. (2020). Caracterización del nivel de razonamiento científico en futuros profesores: desafíos para la formación inicial docente. *Formación Universitaria*, 13(5), 45–56. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000500045>
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender.” *Tendências pedagógicas*, 31, 83–96. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación docente: Hacia la definición y la implementación. *Enseñanza y formación del profesorado*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hernández Sampieri, Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, y Mendoza Torres, CP (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hirsch, A., y Navia, C. (2015). Professional values training in the Normal Schools in Mexico in an uncertainty context. Edetania. *Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 47, 129–143. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/68>

- Hoyos Vásquez, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 8(8), 15–31. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1087>
- Imbernón, F. (2019). Secondary education teachers' training: The eternal nightmare. *Profesorado*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Izarra Vielma, D. A. (2018). La responsabilidad del docente: entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43, 183–195. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Jackson M (2013) Social background and educational transitions in England. In Jackson M (ed.) *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (p.p. 253-278). Stanford University Press.
- Jiménez-Muñoz, J. A., Rossi, F., y Gaitán-Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Movimiento*, 23(2), 587–600.
- Johnson, B. y Turner, L.A. (2003) Data collection strategies in mixed methods research. In Tashakkori, A.M. y Teddlie, C.B. (Eds), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (297-319). Sage. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1815149](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1815149)
- Johnson, RB y Onwuegbuzie, AJ (2004). Investigación de métodos mixtos: un paradigma de investigación cuyo momento ha llegado. *Investigador educativo*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Jordán Sierra, J. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores: una mirada nueva desde Max Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 6(10), 381–396.
- Khazaenezhad, B., Tavakoli, M., y Amirian, Z. (2018). Making sense of core qualities to sustain professional development through core Reflection Practice. *Journal of*

Teacher Education for Sustainability, 20(1), 93–105. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0006>

- Kizilcik, H. H., y Daloğlu, A. (2018). Implementing an interactive reflection model in English for Academic purposes courses: Optimizing student and teacher learning through action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9), 1–27. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.1>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Journal of Business Ethics.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking reflection and technical competence: The blog as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Training*, 22(2-3), 191-207. DOI:10.1080/0261976899020191
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. LEA.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101.
- Kvale, T. y Blanco, C. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lago de Vergara, D., Gamoba Suárez, A. A., y Montes Miranda, A. J. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber Ciencia y Libertad*, 9(1), 157–170. <https://doi.org/10.22525/sabcliber.2014v9n1.157170>
- Lamb, P., y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99–115. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>

- Latorre-Medina, M. J. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Campo Abierto*, 26(1), 137–152.
- Latorre-Medina, M. J., 6 Blanco-Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitari*, 9(2), 35–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lawshe, C. H. (1975). a quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leigh, J. (2016). An embodied perspective on judgements of written reflective practice for professional development in Higher Education. *Reflective Practice*, 17(1), 72–85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1123688>
- León, M., y López, M. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea: algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517–552.
- Liu, K., y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Ley N° 20.903. Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 1 de abril de 2016.
- Lobato, C., y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37–48. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062011000100006>
- Lobato, C., Nagore, F., y Bilbao, G. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379–398. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Fernández, J., y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Investigación en*

Didáctica de Las Ciencias Sociales, 4(2019), 93–109.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>

López, E., y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 6(12), 32–42.
<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Lovera, F., y Uribe, P. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la Educación Superior. *Lenguas Modernas*, 50(50), 91–108.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/515645>

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7° ed.). Pearson Education.

McLeod, S. (2013). Kolb - Learning Styles. Recuperado de Simply Psychology:
http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf

Magalhães, A. G., y Cavaignac, M. D. (2018). Teacher education: Constraints and challenges in higher education. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 902–920.
<https://doi.org/10.1590/198053145405>

Mahler, D., Großschedl, J., y Harms, U. (2017). Opportunities to Learn for Teachers' Self-Efficacy and Enthusiasm. *Education Research International*, 2017, 1–17.
<https://doi.org/10.1155/2017/4698371>

Manso, J. (2015). Revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España. *Tendencias pedagógicas*, 16a, 181–206.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1949>

Manso, J., y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista española de educación comparada*, (22), 165–184.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>

Manso, J. (2019). La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación. Ministerio de Educación y Formación Profesional - CNIIE.

Marín-Cano, M., Parra-Bernal, L., Burgos-Laitón, S., y Gutierrez-Giraldo, 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. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: Anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Marqués Rosa, M. D. L. L., Molina Hernández, F. G., Gómez Nocetti, V. D. L., y Angulo Carmona, M. B. (2021). A sistematization of the reflective practice between teacher and critical friend. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137–159. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>
- Martín Romera, A., Berrios Aguayo, B., y Pantoja Vallejo, A. (2020). Quality factors and elements perceived by the participating teachers in the tutorial action plan for european universities. *Educacion XXI*, 23(1), 349–371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educacion XXI*, 19(1), 287–310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13942>
- Martínez, M. C., Branda, S., y Porta, L. (2013). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores How do good teachers teach? Bases and values. *Journal for Educators, Teachers and Trainers Journal for Educators, Teachers and Trainers Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(42), 26–35. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Maturana, M. (2011). *Espacios de Reflexión pedagógica, una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular sub-vencionados de la comuna de Vallenar* (Tesis de Magister). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105854>
- MEC. (1975). *Real decreto 3262/1975, de 5 de diciembre*. Boletín oficial del estado BOE N° 302.
- MEC. (1989). *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/913/19/0>
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado N° 106.

- MEC. (2010). *Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, de Educación*. Boletín Oficial del Estado N° 173.
- Meckes, L., y Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30), 1–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.v20n30.2012>
- Medina, A., Domínguez, M., y Medina, M. (2010). Evaluación de competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19–41. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v4.204>
- Meissner, G. (2014). *Correlation risk modeling and management: An applied guide including the basel III correlation framework-with interactive models in Excel*. John Wiley y Sons. DOI: 10.1002/9781118809204
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe de la comisión sobre formación inicial docente*. MINEDUC. http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf
- Ministerio de Educación. (2007). *Ley N° 20.370 Ley general de Educación*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. MINEDUC
- Ministerio de Educación. (2010). *Panel de expertos para una educación de calidad Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2015). *Cuenta pública 2015*. MINEDUC. http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf

- Ministerio de Educación. (2015). *Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente*. MINEDUC. <http://mecesup.uc.cl/Formacion-Inicial-Docente/plan-implementacion-fid.html>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20129 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación superior*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ministerio de Educación. (2022). *Documento para debate, 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*. MINEDUC
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook (2° ed.)*. Sage.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldana, J. (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Molina Ruiz, E., Bolívar Botía, A., Burgos García, A., Domingo Segovia, J., Gallego Arrufat, M., Iranzo García, M., León Guerrero, M., López López, M., Molina Merlos, M., Pérez García, M., y Ponce Alifonso, C. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 8(2), 1–24.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2010), 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Moral Santanella, C. (1997). *Fundamentos para una Practica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesor* (Grupo FORCE). Universidad de Granada
- Municio, P. (2000). *La evaluación de la calidad en educación*. Narcea-CONSUDEC.
- Núñez, I. (2005) El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar chileno* (pp. 455-517). Editorial Universitaria.
- Muñiz-Rodríguez, L., Velázquez, P. A., Muñiz, L. J. R., y Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en

- España respecto a otros países? *Revista de Educacion*, 2016(372), 111–132.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., y Luque-Vílchez, M. (2018). Initial teacher training for secondary education in Spain: Profile and motivations of the future teaching staff. *Educación XXI*, 22(1), 71–92.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Neil, C., Battaglia, N., y De Vincenzi Zemborain, M. E. (2022). Marco metodológico para el diseño de rúbricas analíticas. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 198–215. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2425>
- Nguyen, H. T. M. (2017). Mentoría grupal: facilitando la reflexión del maestro. *En Modelos de Mentoría en la Formación del Profesorado de Idiomas* (pp. 83-102). Springer, Cham.
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Científica Universidad y Sociedad*, 8(4), 14–21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Nocetti, A., y Moya-Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación Teacher reflection and the conditions that trigger it in future teachers during their practicums. *Revista Espacios*, 39(15), 1–12.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>
- Núñez, M., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10–24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. *En OECD Publishing* (p. 21). OCDE.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. *En OCDE* (Ed.). OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. OCDE. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/Politicadocentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Ortúzar, M., Flores, C., Milesi, C., y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. *En I. Irrarrazaval, E. Puga, y M. Letelier (Editor), Camino Alabama Bicentenario. Propuestas paraca Chile*. (pp. 155–186). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>
- Pacheco, C. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima: Revista del instituto de estudios superiores en educación*, 19, 107–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416682>
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Pavié, A. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. *Líder*, 20(32), 164–176.
- Pérez-García, M. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 23(2), 315–332.
- Pérez-García, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educacion*, (327), 343–367. <https://ssrn.com/abstract=3238482>
- Pérez-García, M. (2000). Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 4(1), 205–218.
- Pérez-García, P., Domingo Segovia, J., Hernández Ríos, M. L., Latorre-Medina, M. J., López López, M. del C., Molina Ruiz, E., y Montes Moreno, S. (2013). Tutorización académica durante el prácticum de la titulación de grado de

educación primaria para la ética profesional.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/28427>

- Pérez-Martín, J., Calurano-Tena, M., Martín-Aguilar, C., Esquivel-Martín, T., y Bravo-Torija, B. (2019). Preguntas en los libros de texto de Ciencias Naturales de Educación Primaria: ¿Procesando o reproduciendo contenidos? *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 8, 186–201. <https://doi.org/10.30827/digibug.57754>
- Pérez, Á. (2010). Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(2), 17–36.
- Pérez Burriel, M. (2010). l'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafoli de l'estudiant. *Revista d'Ensenyament de La Psicologia: Teoria i Experiència*, 6(1), 1–19. <https://raco.cat/index.php/Repte/article/view/203234>
- Pérez, E., Domínguez, M. M., y Zagalaz, J. C. (2019). Perception of the professional competences of last year's students of pre-primary education and primary education degrees and students of training teachers master. *Revista Nuevos Enfoques de Investigación Educativa*, 8(1), 58–65. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.344>
- Perrenoud, P. (2010a). *Construir competencias desde la escuela*. Alejandría. http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir_competencias_perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2010b). *Diez nuevas competencias*. Graó.
- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio. investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, 19(3), 428–453. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43612>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68202>
- Prieto, E. (2014). El Papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325–345. <https://doi.org/10.4135/9781473914742.n28>

- Prieto, L. P., Magnuson, P., Dillenbourg, P., y Saar, M. (2020). Reflection for action: designing tools to support teacher reflection on everyday evidence. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(3), 279–295. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1762721>
- Puga, I., Polanco, D., y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, 43, 57. <https://doi.org/10.31619/caledu.n43.44>
- Quintanal, J. y Miraflores, E. (2013). *Un modelo de tutoría en la universidad del siglo XXI*. CCS.
- Ramirez-Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35–56.
- Ramón, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle, Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, 2(11), 27–32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 25(2015), 129–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rivas, H., Vásquez, C., y Pincheira, N. (2015). Hechos didácticos significativos en el estudio de nociones probabilísticas por futuros maestros. Análisis de una

experiencia formativa. *Didáctica de La Estadística, Probabilidad y Combinatoria*, 2, 339–346.

Rivas, H., Vásquez, C., y Pincheira, N. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente. En J.M. Contreras, et al. (eds.). *Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos: Actas* (pp. 1–10). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/45308>

Rodríguez-Alveal, F., Ortiz, C. V., y Sateler, F. R. (2019). Teaching initial training in mathematics teachers: A look from the national diagnostic assesment. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 141–153. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200141>

Rodríguez-Garcés, C., y Padilla-Fuentes, G. (2020). Levels of student satisfaction with respect to academic evaluation in higher education: the perception of those who are in the initial teacher training. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 16(1), 95–120. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.95-120>

Rodríguez, 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* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/43124>

Rodríguez, G., Gil, J., García, E., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Aljibe.

Rodríguez, C., y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits en las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–25.

Ros-Garrido, A., y García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania*, 50, 101–119.

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruffinelli, A. (2018). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229–242. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Ruffinelli, A., y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 20–44. <https://doi.org/10.31619/caledu.n31.161>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30–51. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Ruiz Olabuénaga. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.
- Saiz-Linares, Á., y Susinos-Rada, T. (2020). International and Multidisciplinary Perspectives Revisiting reflection in pre-service teacher training: let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice*, 21(5), 629–645. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414>
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17–30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Salazar Botello, C., Chiang Vega, M., y Muñoz Jara, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la universidad del Bio-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95–114. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-23.fapr>
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128–148. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71853-1)
- Santana, L. (2012). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades pedagógicas (2º Ed.). Pirámide.
- Santiago, M. E., Parra, J. B., y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: Gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164–178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060880>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147–164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55–66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., y González-García, G. (2019). Micropolitical literacy: A challenge for initial teacher education. *Educacao e Sociedade*, 40, 1–16. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Revista de educación.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (1° Ed.)*. Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1–30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Stammen, A., Malone, K., y Irving, K. (2018). Effects of modeling instruction professional development on biology teachers' scientific reasoning skills. *Education Sciences*, 8(3), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci8030119>
- Tajeddin, Z., y Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-mediated reflection for professional development: exploring themes and criticality of 12 teachers' reflective practice. *TESL Canada Journal*, 35(2), 26–50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289>
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Tatto, M. T. (2013). The teacher education and development study in mathematics (tedsm): policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. *Technical Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht* (p. 487), Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Tiana, A. (2013). los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22(22), 39–58.
- Tiana, A. (2015). *La educación: retos y propuestas: A Informe España 2015*. Centro de Estudios del Cambio Social / Fundación Encuentro.
- Toledo, G. (2009). *Los profesores: ¿hacen la diferencia? Una aproximación desde la beca de alumnos destacados en pedagogía* (Tesis de grado). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/107959>
- Torres, H., y Miranda, A. (2013). ¿Es Necesaria La Categoría De Reflexión En La Psicología? Is It Necessary the Reflection Category in Psychology? *Revista Electrónica de Psicología Itzacala*, 16(1), 34–45. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/36336/32934>

- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/node/259>
- UNESCO. (2016). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valdés, L. L., Tocornal, P. V., y Olguín, C. V. (2020). Challenges to initial teacher training in school coexistence. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223–239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the united states. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75–94.
- Vezub, L. F. (2007). Teacher Training and Professional Development faced to the new challenges posed by the school system. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 11(1), 23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41838>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 19–37. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Wubbels, T., y Korthagen, F. A. J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/0260747900160102>

Zapico-Barbeito, M.-H., Martínez Piñeiro, E., y Montero Mesa, M. L. (2017). Social demands and initial teacher education: ¿A dead end?. *Profesorado*, 21(1), 80–102.

Zupic, I., y Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.
<https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

ANEXO 1

Carta de solicitud a instituciones de formación del profesorado

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN INVESTIGACIÓN DOCTORAL

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, profesor egresado de la carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule y ex tutor de la mención de ciencias de la misma universidad.

Actualmente soy estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Quisiera solicitarle de manera especial su participación como institución encargada de la formación inicial docentes, de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**” y cuyo objetivo general y específicos son:

OG. Conocer y analizar la valoración de docentes en formación respecto a la labor tutorial en el prácticum y las estrategias y acciones reflexivas implementadas por los tutores profesionales del prácticum

OE1. Identificar las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención y del Grado en Educación Primaria respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas recibidas.

OE2. Describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención y del Grado en Educación Primaria.

OE3. Proponer las bases para un modelo de acción tutorial orientado a promover la reflexividad en el prácticum de docentes en formación.

Es por lo expuesto anteriormente que, a través de la presente carta y en su calidad de **director de carrera**, solicito permiso para la aplicación de los siguientes instrumentos de recogida de información:

- 1. Recopilación de datos demográficos y curriculares de la carrera:** Es decir, porcentaje de hombre y mujeres; dependencia educativa de procedencia; edad; entre otros.
- 2. Aplicación de cuestionario:** Con el propósito de cumplir con el primer objetivo específico, se elaboró un cuestionario que ha sido validado a juicio de expertos en los que han participado, entre otros profesionales, docentes de la propia carrera que usted lidera, el que será aplicado a estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera y que permitirá conocer su percepción sobre la labor tutorial en el prácticum y su orientación hacia una práctica reflexiva.
- 3. Entrevistas semiestructuradas:** Entrevistas a docentes que se hayan desempeñado o posean algún rol en la coordinación del prácticum o que hayan dictado clases en talleres pedagógicos o algún ramo asociado a la práctica de los estudiantes. Las entrevistas se harán con el consentimiento informado de los docentes que accedan a participar, a través de modalidad virtual y en los tiempos que los propios docentes determinen. Todo esto para dar cumplimiento al segundo objetivo específico declarado anteriormente.

Es importante considerar que vuestra participación en el estudio conlleva determinados derechos propios de formar parte de la investigación, estos son:

1. Recibir un reporte de los hallazgos, resultados y análisis encontrados en las etapas del estudio, las que podrán ser utilizadas como la institución considere conveniente.
2. Retirarse del estudio si usted así lo estima conveniente.
3. Realizar cualquier consulta respecto del estudio, sus etapas y procedimientos en el tiempo que así lo requiera. Para tal efecto, el correo al cuál puede realizar dichas preguntas es (alizanav@correo.ugr.es).

Finalmente señalar que toda la información recopilada en la presente investigación será **anónima**, resguardando la confidencialidad de los participantes, tanto de estudiantes como de docentes. La información obtenida será almacenada de forma digital en un ordenador particular con clave de acceso bajo la responsabilidad del investigador, señor **Alexis Antonio Lizana Verdugo**, Rut **15130649-7**, domiciliado en **Placeta de Aljucer 1, primero derecha**, código postal **18012, Granada, España**.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

“Cuestionario de la valoración estudiantil sobre la Acción Tutorial en el prácticum y su orientación hacia una Práctica Reflexiva”

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO SEGÚN JUICIO DE EXPERTOS

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**”, es por este motivo que, a través del presente cuestionario, se pretende dar respuesta a uno de los objetivos propuesto para esta investigación y que busca:

- Conocer las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule, Chile y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas promovidas en el prácticum.

Por lo expuesto anteriormente, y buscando el rigor científico necesario, se elaboró la presente ficha de validación del instrumento para la evaluación según juicio de expertos. Es por ello, que me permito solicitar su participación como juez, apelando a su trayectoria y competencia como **experto profesor que se desempeña en la Formación Inicial de Docentes** y dado que su aportación será de gran importancia para mi investigación.

Este cuestionario está elaborado para su aplicación a estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada y de Pedagogía General Básica con Mención en la Universidad Católica del Maule. Su tarea será señalar su **NIVEL DE ACUERDO** con las aseveraciones que se presentan en dicho instrumento, respondiendo a tres aspectos: **Claridad; Significatividad; Adecuación.**

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El cuestionario consta de tres bloques que son justificados y abordados rigurosamente en el marco teórico de la presente investigación, estos son:

Bloque 1. Formación-Reflexión: Busca que el futuro docente reflexione sobre la competencia para desempeñarse profesionalmente en un contexto escolar, su inmersión en este y la relación que establece con normativas externas, reflexión sobre la enseñanza en general, las estrategias, procedimientos o técnicas que el tutor promueve en su formación.

Bloque 2. Práctica-Reflexiva: Implica una reflexión sobre el desempeño personal docente, considerando valores, creencias y principio éticos, políticos, culturales y sociales. Enfatiza la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

Bloque 3. Reflexividad Personal: Implica reflexionar sobre su crecimiento personal y de sus alumnos, buscando contribuir en el contexto y a las necesidades afectivas de sus estudiantes. Además, busca la reflexión en torno a cuestiones políticas, sociales, éticos y morales de la educación, para evidenciar el aporte del docente a la construcción social.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

ANEXO 3

BASES PARA EL DESARROLLO DE UN MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL ORIENTADO A LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Interesa **validar el cuestionario** para asegurar que la información recogida resulte significativa y útil. En tal sentido, esperamos que hagan las consideraciones necesarias dirigidas a garantizar su validez y mejorar su estructura y coherencia interna.

COMPLETE LOS SIGUIENTES DATOS									
Sexo: (Marque con una "X") Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>					Edad:				
Sector profesional del que procede: (Rodee con un círculo)									
Empresa			Adm. Educativa o Laboral			Universidad		Centro Educativo No Universitario	
			Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	FP		
Institución laboral donde se desempeña:					Actividad laboral que desempeña:				
Años de experiencia:			Grado académico:			Especialidad académica:			

Valore (de 1 a 4) los ítems según tres aspectos: Claridad (**C**), Significatividad (**S**) y Adecuación (**A**).

(1) Nada

(2) Poco

(3) Bastante

(4) Mucho

Ítems: Bloque 1 Formación-Reflexión	C	S	A	OBSERVACIONES
Motivación conocimiento didáctico.				
Evaluación de la enseñanza.				
Identificar necesidades de estudiantes.				
Profundizar conocimiento pedagógico.				
Aprendizaje y desarrollo profesional.				
Dificultades profesionales y resolución.				
Plan de estudios de la disciplina.				
Currículum y profesión docente.				
Artículos planificación de clases.				
Participar en comunidad escolar.				
Práctica y planificación previa.				
Capacidad investigadora en centros escolares.				

Ítems: Bloque 2 Práctica Reflexiva	C	S	A	OBSERVACIONES
Errores del quehacer educativo.				
Diarios de experiencias de enseñanza-aprendizaje.				
Problemas emergentes y solución.				
Práctica y retroalimentación reflexiva.				
Valores y creencias en ejercicio docente.				
Analizar eventos como herramienta de reflexión.				
Conclusiones reflexivas y ritmos de aprendizaje				
Hechos didácticos significativos de aula				
Hallazgos de la investigación y experiencia en decisiones.				
Reflexión práctica individual y/o colaborativa				
Reflexión sobre decisiones espontáneas				
Aspectos políticos, culturales y éticos en mi enseñanza.				

Ítems: Bloque 3 Reflexividad Personal	C	S	A	OBSERVACIONES
Crecimiento personal y profesional.				
Necesidades educativas de los estudiantes.				
Desarrollo integral de mis estudiantes.				
Desarrollo de autonomía como docente en formación.				
Habilidades desarrollo personal a lo profesional.				
Comprender la naturaleza y las limitaciones del contexto				
Contención emocional de la práctica				
Preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente, valores y creencias.				
Repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.				

Criterios éticos en planificación de clases.				
Contribución en la construcción social.				
Reflexionar proceso de enseñanza-aprendizaje.				

A continuación, evalúe en escala de 1 a 4, **donde 1 es el puntaje más bajo y 4 el puntaje más alto**, los siguientes aspectos relacionados con el instrumento (Indique su respuesta con una "X" en la casilla correspondiente).

Valoración global del cuestionario en relación a los siguientes aspectos	1	2	3	4
Relevancia de la información solicitada				
Pertinencia del tema a investigar				
Exigencia de tiempo en su cumplimentación				
Extensión y amplitud de las cuestiones				
Formato de las preguntas				
Respeto al anonimato				
Descripción clara de la finalidad del cuestionario				
Estructura del cuestionario				
Organización de las cuestiones planteadas				
Objetividad de la información a recoger				

ANEXO 4

AUTORIZACIÓN RECOGIDA DE DATOS

“Cuestionario de la valoración estudiantil sobre la Acción Tutorial en el prácticum y su orientación hacia una Práctica Reflexiva”

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: APLICACIÓN DE CUESTIONARIO SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las **“bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación”**, es por este motivo que, se pretende dar respuesta a uno de los objetivos propuesto para esta investigación y que busca:

- Conocer las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule, Chile y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas promovidas en el prácticum.

Por lo expuesto anteriormente, me permito solicitar su colaboración y autorización para la aplicación de un cuestionario que busca medir la percepción de los estudiantes de grado sobre la labor tutorial y su orientación hacia una práctica reflexiva en las fechas que coordinemos en conjunto. Este cuestionario está elaborado para su aplicación a estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada y de Pedagogía General Básica con Mención en la Universidad Católica del Maule. Además, es importante señalar que el estudio cuenta con la autorización del **vicedecanato de prácticum**, a través de ... **y el director de mi tesis** Dr. Antonio Burgos García.

Agradeciendo de forma anticipada su participación, ayuda y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

“Cuestionario de la valoración estudiantil sobre la Acción Tutorial en el prácticum y su orientación hacia una Práctica Reflexiva”

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO SEGÚN JUICIO DE EXPERTOS

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**”, es por este motivo que, a través del presente cuestionario, se pretende dar respuesta a uno de los objetivos propuesto para esta investigación y que busca:

- Conocer las percepciones que poseen los estudiantes de la carrera de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención de la Universidad Católica del Maule, Chile y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada respecto de la labor tutorial y las estrategias reflexivas promovidas en el prácticum.

Por lo expuesto anteriormente, y buscando el rigor científico necesario, se elaboró la presente ficha de validación del instrumento para la evaluación según juicio de expertos. Es por ello, que me permito solicitar su participación como juez, apelando a su trayectoria y competencia como **experto en el área de metodología de la investigación** y dado que su aportación será de gran importancia para mi investigación.

Este cuestionario está elaborado para su aplicación a estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada y de Pedagogía General Básica con Mención en la Universidad Católica del Maule. Su tarea será señalar su **NIVEL DE ACUERDO** con las aseveraciones que se presentan en dicho instrumento, respondiendo a tres aspectos: **Claridad; Significatividad; Adecuación.**

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El cuestionario consta de tres bloques que son justificados y abordados rigurosamente en el marco teórico de la presente investigación, estos son:

Bloque 1. Formación-Reflexión: Busca que el futuro docente reflexione sobre la competencia para desempeñarse profesionalmente en un contexto escolar, su inmersión en este y la relación que establece con normativas externas, reflexión sobre la enseñanza en general, las estrategias, procedimientos o técnicas que el tutor promueve en su formación.

Bloque 2. Práctica-Reflexiva: Implica una reflexión sobre el desempeño personal docente, considerando valores, creencias y principio éticos, políticos, culturales y sociales. Enfatiza la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

Bloque 3. Reflexividad Personal: Implica reflexionar sobre su crecimiento personal y de sus alumnos, buscando contribuir en el contexto y a las necesidades afectivas de sus estudiantes. Además, busca la reflexión en torno a cuestiones políticas, sociales, éticos y morales de la educación, para evidenciar el aporte del docente a la construcción social.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

ANEXO 6

“Cuestionario acerca la Acción Tutorial orientada a la Reflexión en el Prácticum”

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El cuestionario consta de cuatro bloques:

Bloque 1: Características sociodemográficas y contextuales. Preguntas de identificación y de contextualización de quien completa el cuestionario.

Bloque 2: 15 Ítems sobre Reflexividad Personal. Estos buscan conocer si el tutor promueve al estudiante a reflexionar sobre su crecimiento personal y de sus alumnos, buscando contribuir en el contexto y a las necesidades afectivas de sus estudiantes. Además, permite la reflexión en torno a cuestiones políticas, sociales, éticos y morales de la educación, para evidenciar el aporte del docente a la construcción social.

Bloque 3: 13 Ítems sobre Reflexión sobre su formación. Estos buscan conocer si el tutor promueve que el futuro docente reflexione sobre su competencia para desempeñarse profesionalmente en un contexto escolar, su inmersión en este y la relación que establece con normativas externas. Reflexión sobre la enseñanza en general promovida por el tutor.

Bloque 4: 8 Ítems sobre Práctica-Reflexiva. Estos buscan conocer si el tutor promueve en el estudiante una reflexión sobre el desempeño (práctica) como docente, enfatizando en la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

INSTRUCCIONES

Los bloques 2, 3 y 4 contienen 12 ítems, en donde deberás marcar una “X” sólo **una** opción que mejor represente tu pensamiento para cada ítem. Lee atentamente las siguientes declaraciones y responde **basándose en tu experiencia**, de acuerdo a las siguientes categorías:

Categoría	Frecuencia de la categoría
1= El profesor tutor no me estimula NADA a realizar esta acción.	Ausencia total del indicador observado.
2= El profesor tutor me estimula POCO a realizar esta acción.	Presencia en menor grado del indicador observado.
3= El profesor tutor me estimula SUFICIENTE a realizar esta acción.	Presencia adecuada del indicador observado.
4= El profesor tutor me estimula BASTANTE a realizar esta acción.	Presencia en mayor grado del indicador observado.
5= El profesor tutor me estimula MUCHO a realizar esta acción.	Presencia total del indicador observado.

BLOQUE 1: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE CONTEXTO.

GÉNERO:

- Hombre
- Mujer
- No binario

EDAD:

- 20 años o menos.
- Entre 21 y 25 años
- Entre 26 y 30 años.
- Más de 30 años

CURSO: (puedes escoger más de una opción)

- Tercero
- Cuarto
- Quinto

INSTITUCIÓN:

- Grado de primaria de la Universidad de Granada.
- Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule

ASISTENCIA A CLASE: (durante toda tu carrera)

- No he asistido a clases
- He asistido a suficientes clases.
- He asistido a muchas clases.
- He asistido la totalidad de las clases.

FINANCIAMIENTO DE TU CARRERA:

- Recursos propios
- Recursos familiares
- Beca
- Crédito universitario
- Otros _____

NIVEL SOCIOECONÓMICO:

- Clase baja.
- Clase media.
- Clase alta.

¿USTED TRABAJA Y ESTUDIA AL MISMO TIEMPO?

- Si
- No

¿CONSIDERAS IMPORTANTE EL PERÍODO DE PRÁCTICA O PRÁCTICUM EN TU FORMACIÓN DOCENTE?

- Si
- No
- Indiferente

¿CONSIDERAS IMPORTANTE LA REFLEXIÓN DOCENTE?

- Si
- No
- Indiferente

¿CONSIDERAS IMPORTANTE LA LABOR DEL TUTOR UNIVERSITARIO?

- Si
- No
- Indiferente

BLOQUE 2: REFLEXIVIDAD PERSONAL

		NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	1	2	3	4	5
2	Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	1	2	3	4	5
3	Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza-aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	1	2	3	4	5
4	Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	1	2	3	4	5
5	Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
6	Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	1	2	3	4	5
7	Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	1	2	3	4	5
8	Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	1	2	3	4	5
9	Promueve mi reflexión sobre la toma de decisiones espontáneas que surgen en el aula.	1	2	3	4	5
10	Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	1	2	3	4	5
11	Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	1	2	3	4	5
12	Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	1	2	3	4	5
13	Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	1	2	3	4	5
14	Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	1	2	3	4	5
15	Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	1	2	3	4	5

BLOQUE 3: REFLEXIÓN SOBRE SU FORMACIÓN

		NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
Nº	ítems	1	2	3	4	5
1	Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico	1	2	3	4	5
2	Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa.	1	2	3	4	5
3	Me orienta a identificar las necesidades de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
4	Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico.	1	2	3	4	5
5	Me motiva a que identifique mis principales dificultades profesionales.	1	2	3	4	5
6	Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.	1	2	3	4	5
7	Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión.	1	2	3	4	5
8	Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.	1	2	3	4	5
9	Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	1	2	3	4	5
10	Me motiva a reflexionar sobre mi crecimiento personal.	1	2	3	4	5
11	Me orienta a considerar las necesidades educativas de los estudiantes.	1	2	3	4	5
12	Me estimula a reflexionar sobre el desarrollo integral de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
13	Me instruye a comprender las limitaciones que el contexto a presenta.	1	2	3	4	5

BLOQUE 4: PRÁCTICA REFLEXIVA.

		NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
N°	ítems	1	2	3	4	5
1	Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	1	2	3	4	5
2	Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	1	2	3	4	5
3	Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
4	Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	1	2	3	4	5
5	Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	1	2	3	4	5
6	Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	1	2	3	4	5
7	Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
8	Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	1	2	3	4	5

ANEXO 7

CARTA DE COLABORACIÓN

“Entrevista a tutores y coordinadores sobre la acción tutorial en el prácticum y su orientación hacia una práctica reflexiva”

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO SEGÚN JUICIO DE EXPERTOS

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**”.

Por lo expuesto anteriormente, y buscando el rigor científico necesario, se elaboró la presente ficha de validación del instrumento para la evaluación según juicio de expertos. Es por ello, que me permito solicitar su participación como juez, apelando a su trayectoria y competencia como **experto profesor que se desempeña en la Formación Inicial de Docentes** y dado que su aportación será de gran importancia para mi investigación.

La entrevista elaborada tendrá su aplicación en tutores académicos y coordinadores de prácticum de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada y de Pedagogía General Básica con Mención en la Universidad Católica del Maule. Su tarea será señalar su **NIVEL DE ACUERDO** con las preguntas que se presentan en dicho instrumento, respondiendo a tres aspectos: **Redacción; Contenido; Pertinencia.**

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El instrumento pretende describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum de la Carrera de Pedagogía General Básica con mención Universidad Católica del Maule y del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para ello, se entrevistarán a tutores y coordinadores de prácticum.

ENTREVISTA A TUTORES: Contiene 18 preguntas

Temáticas: Presentación; Práctica Reflexiva; Labor tutorial; Prácticum; Reflexión docente.

Subtemas: Especialidad profesional; Trayectoria en la formación de profesores; Concepción de práctica reflexiva; Importancia de la práctica reflexiva; Desarrollo docente gracias a la práctica reflexiva; Instrumentos; Técnicas; Seguimiento de práctica reflexiva; Aspectos éticos; Aspectos culturales; Políticas educativas; Rol del tutor; Promotores de práctica reflexiva; Investigación; Estrategias metodológicas; Condiciones; Criterios de calidad del prácticum; Fortalezas del prácticum; Debilidades del prácticum; Modificaciones al prácticum; Inclusión de la reflexión en la formación docente; Competencias que facilitan la reflexión; Importancia de las estrategias reflexivas; Valores y creencias.

ENTREVISTA A COORDINADORES: Contiene 12 preguntas.

Temáticas: Presentación; Práctica Reflexiva; Prácticum

Subtemas: Especialidad profesional; Trayectoria; Concepción de práctica reflexiva; importancia de la práctica reflexiva; Desarrollo docente; Instrumentos y técnicas; seguimiento de la práctica reflexiva; Aportes, fortalezas y debilidades del prácticum; Colaboración universidad-centro escolar; Síntesis; Experiencias de los estudiantes; Perfil profesional; Trabajo articulado.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....

Alexis Antonio Lizana Verdugo
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

ANEXO 8

BASES PARA EL DESARROLLO DE UN MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL ORIENTADO A LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Interesa **validar la entrevista** para asegurar que la información recogida resulte significativa y útil. En tal sentido, esperamos que hagan las consideraciones necesarias dirigidas a garantizar su validez y mejorar su estructura y coherencia interna.

COMPLETE LOS SIGUIENTES DATOS									
Sexo: (Marque con una "X") Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>					Edad:				
Sector profesional del que procede: (Rodee con un círculo)									
Empresa		Adm. Educativa o Laboral			Universidad			Centro Educativo No Universitario	
		Infantil		Primaria	ESO	Bachiller	FP		
Institución laboral donde se desempeña:					Actividad laboral que desempeña:				
Años de experiencia:			Grado académico:		Especialidad académica:				

Se solicita que marque con una "X" la alternativa que represente de mejor forma su pensamiento, considerando las siguientes categorías:

Número	Categoría	Descripción
1	I	Inaceptable
2	D	Deficiente
3	R	Regular
4	B	Bueno
5	E	Excelente

CUESTIONARIO A TUTORES																
PREGUNTA	Redacción					Contenido					Pertinencia					Observación
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
¿Cuál es su especialidad o área del conocimiento como profesional?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	-
¿Cuál es su trayectoria en la formación inicial del profesorado?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Según su opinión ¿Qué es la práctica reflexiva?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Según su experiencia en la formación inicial del profesorado ¿Qué importancia le	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

asigna usted al aporte que brinda la práctica reflexiva en la formación docente?																		
¿Qué instrumentos o técnicas de seguimiento consideraría usted importante para facilitar la práctica reflexiva en los docentes en formación?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
De acuerdo a la percepción de los estudiantes y a su baja valoración ¿En qué medida considera que el análisis de los aspectos éticos, culturales y de las políticas educativas contribuirán a desarrollar una práctica reflexiva en los estudiantes?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Desde su experiencia ¿Cuál es el rol que debiera cumplir el tutor para desarrollar o promover una práctica reflexiva en sus estudiantes?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Desde su rol tutorial ¿De qué forma promueve en los estudiantes adentrarse en procesos de investigación, a cualquier escala, en los centros escolares dentro del período de prácticum?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
En su rol como tutor universitario ¿Qué estrategias metodológicas utiliza usted en sus tutorías para promover la reflexión en sus estudiantes?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
En su rol tutorial ¿Qué condiciones (tiempos, cargas, ajustes al currículum, estructura del prácticum) cree necesarias para fortalecer la labor tutorial y orientarla hacia una práctica reflexiva?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
¿Cuáles son los criterios de calidad esenciales que usted identifica dentro del período de prácticum para favorecer la reflexión?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
¿Qué fortalezas que usted identifica en el plan curricular permiten desarrollar una práctica reflexiva?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
¿Qué debilidades que usted identifica en el plan curricular restringen o limitan el desarrollo de una práctica reflexiva?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
¿Qué modificaciones implementaría en el currículum para mejorar los procesos de reflexión que los estudiantes viven en el prácticum?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			

¿De qué forma los procesos reflexivos se insertan en la formación inicial de un docente?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
A su juicio. ¿Qué competencias permiten o facilitan la adquisición y el desarrollo de la reflexión docente?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Según la opinión de los estudiantes los diarios de experiencias, las preguntas reflexivas y los acontecimientos en el aula no son estrategias ampliamente promovidas por los tutores universitarios ¿qué importancia le asigna usted a esta u otras estrategias para promover la reflexión docente?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
¿Cree usted importante que, en el ejercicio docente, se considere la influencia de los valores y creencias para favorecer la reflexión?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

CUESTIONARIO A COORDINADORES																
	Redacción					Contenido					Pertinencia					Observación
PREGUNTA*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	-
¿Cuáles son los principales aportes que brindan las prácticas educativas a la formación docente?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
¿Cómo evaluaría usted la colaboración que existe entre universidad y centros escolares en el período de prácticum?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Según su opinión ¿Cómo sintetiza usted la experiencia que viven los estudiantes en el prácticum?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
¿Qué perfil profesional de los tutores consideran al momento de la selección de los mismos?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
¿Cómo es articulado el trabajo entre el tutor y el coordinador de prácticum?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

*SE INCORPORAN SOLO LAS PREGUNTAS QUE NO SE REPLICAN EN LA ENTREVISTA A TUTORES.

ANEXO 9

CARTA DE COLABORACIÓN

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: ENTREVISTA A COORDINADORES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM Y SU ORIENTACIÓN HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**”.

Por lo expuesto anteriormente, y buscando el rigor científico necesario, se elaboró una entrevista que pretende contrastar información recopilada anteriormente sobre la labor tutorial y la práctica reflexiva. Es por ello, que me permito solicitar su participación como ENTREVISTADA, apelando a su trayectoria y competencia como **experto profesor desempeñando funciones de coordinadora de prácticum en la Formación Inicial de Docentes** y dado que su aportación será de gran importancia para mi investigación.

La entrevista elaborada tendrá una duración que no excede los 60 minutos y cuya descripción se detalla a continuación:

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El instrumento pretende describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para ello, se entrevistarán a tutores.

ENTREVISTA A COORDINADORES: Contiene 13 preguntas

Temáticas: Presentación; Práctica Reflexiva; Prácticum

Subtemas: Especialidad profesional; Trayectoria; Concepción de práctica reflexiva; importancia de la práctica reflexiva; Desarrollo docente; Instrumentos y técnicas; seguimiento de la práctica reflexiva; Aportes, fortalezas y debilidades del prácticum; Colaboración universidad-centro escolar; Síntesis; Experiencias de los estudiantes; Perfil profesional; Trabajo articulado.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

ANEXO 9

CARTA DE COLABORACIÓN

Señor (a):

Presente:

ASUNTO: ENTREVISTA A TUTORES SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM Y SU ORIENTACIÓN HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted y poder saludarlo cordialmente esperando que, al recibo de esta carta, se encuentre bien. Mi nombre es Alexis Antonio Lizana Verdugo, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y quisiera hacerle partícipe de la investigación doctoral que me encuentro desarrollando y que pretende sentar las “**bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación**”.

Por lo expuesto anteriormente, y buscando el rigor científico necesario, se elaboró una entrevista que pretende contrastar información recopilada anteriormente sobre la labor tutorial y la práctica reflexiva. Es por ello, que me permito solicitar su participación como ENTREVISTADO, apelando a su trayectoria y competencia como **experto profesor que se desempeña como tutor profesional en los períodos de prácticum de estudiantes de primaria** y dado que su aportación será de gran importancia para mi investigación.

La entrevista elaborada tendrá una duración que no excede los 60 minutos y cuya descripción se detalla a continuación:

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El instrumento pretende describir las acciones reflexivas implementadas por docentes que cumplen una labor tutorial en el prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para ello, se entrevistarán a tutores.

ENTREVISTA A TUTORES: Contiene 18 preguntas

Temáticas: Presentación; Práctica Reflexiva; Labor tutorial; Prácticum; Reflexión docente.

Subtemas: Especialidad profesional; Trayectoria en la formación de profesores; Concepción de práctica reflexiva; Importancia de la práctica reflexiva; Desarrollo docente gracias a la práctica reflexiva; Instrumentos; Técnicas; Seguimiento de práctica reflexiva; Aspectos éticos; Aspectos culturales; Políticas educativas; Rol del tutor; Promotores de práctica reflexiva; Investigación; Estrategias metodológicas; Condiciones; Criterios de calidad del prácticum; Fortalezas del prácticum; Debilidades del prácticum; Modificaciones al prácticum; Inclusión de la reflexión en la formación docente; Competencias que facilitan la reflexión; Importancia de las estrategias reflexivas; Valores y creencias.

Agradeciendo de forma anticipada su participación y aportación en la presente investigación, se despide cordialmente.

Atentamente

.....
Alexis Antonio Lizana Verdugo

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

ANEXO 10

ENTREVISTA A COORDINADORES

Tema	Pregunta
Presentación	1. ¿Cuál es su especialidad o área del conocimiento como profesional? 2. ¿Cuál es su trayectoria en la formación inicial del profesorado?
Práctica reflexiva	3. Según su opinión, conocimiento y formación ¿Qué es la práctica reflexiva? 4. Según su experiencia en la formación inicial del profesorado ¿Qué importancia le asigna usted al aporte que brinda la práctica reflexiva en la formación docente? 5. ¿Qué instrumentos o técnicas de seguimiento (Pautas, rúbricas, bitácoras, diarios de experiencias) consideraría usted importante aplicar en las prácticas para facilitar la práctica reflexiva en los docentes en formación?
Prácticum	6. ¿Cuáles son los principales aportes que brindan las prácticas educativas a la formación docente? 7. ¿Cuáles son las principales fortalezas del prácticum que permiten desarrollar una práctica reflexiva? 8. ¿Cuáles son las principales debilidades del prácticum que restringen el desarrollo de una práctica reflexiva? 9. ¿Cómo valora la colaboración que existe entre universidad y centros escolares en el período de prácticum? 10. ¿Qué mejoras implementaría usted al prácticum para desarrollar una práctica reflexiva que sea constante en el tiempo? 11. ¿Cómo es articulado el trabajo entre el tutor universitario y el coordinador de prácticum? 12. ¿Qué perfil profesional o criterios de selección consideran deseables al momento de la selección de tutores universitarios de prácticum? 13. Según su opinión ¿Cómo sintetiza usted la experiencia que viven los estudiantes en el prácticum?

ANEXO 11

ENTREVISTA TUTORES ACADÉMICOS

Tema	Pregunta
Presentación	14. ¿Cuál es su especialidad o área del conocimiento como profesional?
	15. ¿Cuál es su trayectoria en la formación inicial del profesorado?
Práctica reflexiva	16. Según su opinión, conocimiento y formación ¿Qué es la práctica reflexiva?
	17. Según su experiencia en la formación inicial del profesorado ¿Qué importancia le asigna usted al aporte que brinda la práctica reflexiva en la formación docente?
	18. ¿Qué instrumentos o técnicas de seguimiento (Pautas, rúbricas, bitácoras, diarios de experiencias) consideraría usted importante para facilitar la práctica reflexiva en los docentes en formación?
	19. ¿En qué medida considera que el análisis de las políticas educativas de un país contribuirá a desarrollar una práctica reflexiva en los estudiantes?
	20. ¿En qué medida considera que el análisis de los aspectos éticos de la profesión docente contribuirá a desarrollar una práctica reflexiva en los estudiantes?
Labor tutorial	21. Desde su experiencia ¿Cuál es el rol que debiera cumplir el tutor universitario para desarrollar o promover una práctica reflexiva en sus estudiantes?
	22. Desde su rol como tutor universitario ¿De qué forma promueve en los estudiantes adentrarse en procesos de investigación, a cualquier escala, en los centros escolares dentro del período de prácticum?
	23. ¿Qué instancias cuenta o utiliza usted en su seguimiento estudiantil (Seminarios, tutorías, etc.) para promover la reflexión en sus estudiantes?
	24. ¿Qué condiciones (tiempos, cargas, ajustes al curriculum, estructura del prácticum) cree necesarias para fortalecer la labor tutorial y orientarla hacia una práctica reflexiva?
Prácticum	25. ¿Cuáles son los criterios de calidad esenciales que usted identifica dentro del período de prácticum para favorecer la reflexión? (Ejemplo: Protocolos rigurosos, técnicas evaluativas pertinentes, calidad de tutores)

Reflexión
docente

26. ¿Qué aspectos de la propuesta curricular favorecen el desarrollo de una práctica reflexiva?
 27. ¿Qué aspectos de la propuesta curricular cree usted que limitan el desarrollo de una práctica reflexiva?
 28. ¿Qué modificaciones implementaría en el currículum para mejorar los procesos de reflexión que los estudiantes experimentan en el prácticum?
 29. ¿De qué forma cree que los procesos reflexivos se insertan en la formación inicial de un docente?
 30. A su juicio, ¿Qué competencias permiten o facilitan la adquisición y el desarrollo de la reflexión docente?
 31. ¿En qué medida considera importante que, en el ejercicio docente, se considere la influencia de los valores y creencias para favorecer la reflexión?
 32. ¿De qué manera concibe usted a un “docente reflexivo” y cómo contribuye la labor tutorial a reforzar esta figura?
-

ANEXO 12

ENTREVISTA TUTORES PROFESIONALES

Tema	Pregunta
Presentación	1. ¿Cuál es su especialidad o área de conocimiento como profesional?
	2. ¿Cuál es su experiencia en la recepción y acompañamiento de estudiantes en práctica?
Práctica reflexiva	3. Según su opinión, conocimiento y formación ¿qué es la práctica reflexiva?
	4. Según su experiencia ¿qué importancia le asigna usted al aporte que brinda la práctica reflexiva en la formación docente?
	5. ¿Qué instrumentos o técnicas de seguimiento (pautas, rúbricas, bitácoras, diarios de experiencias) consideraría usted importante para facilitar una práctica reflexiva en los docentes en formación?
	6. ¿En qué medida considera que el análisis de las políticas educativas contribuirá a desarrollar una práctica reflexiva en los estudiantes?
	7. ¿En qué medida considera que el análisis de los aspectos éticos de la profesión docente contribuirá a desarrollar una práctica reflexiva en los estudiantes?
Labor tutorial	8. Desde su experiencia ¿cuál es el rol que debiera cumplir el tutor profesional para desarrollar o promover una práctica reflexiva en sus estudiantes?
	9. Desde su rol como tutor profesional ¿de qué forma promueve en los estudiantes adentrarse en procesos de investigación, a cualquier escala, en los centros escolares dentro del período de prácticum?
	10. En su rol como tutor profesional ¿qué estrategias metodológicas utiliza usted en su seguimiento estudiantil (seminarios, tutorías, etc.) para promover la reflexión en sus estudiantes?
	11. ¿Qué condiciones (tiempos, cargas, responsabilidades, funciones, estructura del prácticum) cree necesarias para fortalecer la labor tutorial y orientarla hacia una práctica reflexiva?
Prácticum	12. ¿Qué aspectos identifica usted dentro del período de prácticum para favorecer la reflexión?
	13. ¿Qué aspectos del prácticum favorecen el desarrollo de una práctica reflexiva?

	14. ¿Qué aspectos del prácticum cree usted que limitan el desarrollo de una práctica reflexiva?
	15. ¿De qué forma los procesos reflexivos se insertan en las experiencias que se viven durante el prácticum?
Reflexión docente	16. A su juicio, ¿qué competencias permiten o facilitan la adquisición y el desarrollo de la reflexión docente?
	17. ¿En qué medida considera importante que, en el ejercicio docente, se considere la influencia de los valores y creencias para favorecer la reflexión?
	18. ¿De qué manera concibe usted a un “docente reflexivo” y cómo contribuye la labor tutorial a reforzar esta figura?
