

COMPETENCIAS REFLEXIVAS FAVORECIDAS DURANTE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

REFLECTIVE SKILLS ENHANCED DURING THE PRACTICAL TRAINING OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATORS

Carola Cacciuttolo Juárez (*)

Universidad de Valparaíso

Chile

María Pérez García

Universidad de Granada

España

Alberto Moreno Doña

Universidad de Valparaíso

Chile

Resumen

Estudio descriptivo que releva la calidad de las prácticas profesionales, en vista a identificar estrategias utilizadas por docentes guías y reconocidas por estudiantes, que favorecen competencias reflexivas en el estudiantado de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile. Se aplica un cuestionario de preguntas cerradas; se calcula la fiabilidad de los resultados con el alfa de Cronbach y la validez de contenido mediante análisis de componentes principales; y se realiza el análisis de contingencias para explorar las asociaciones establecidas entre el curso de las estudiantes y las acciones reconocidas que favorecen la reflexión de estas. Los resultados muestran seis acciones reflexivas favorecidas: análisis crítico de la realidad observada; enseñanza de estrategias para resolver problemas acontecidos en el aula; comprensión de distintas perspectivas de enseñanza observadas; saber situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes; construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.

Palabras clave: Formación de docentes, práctica pedagógica, infancia, tutoría.

Abstract

Descriptive study that reveals the quality of professional practices, with the aim of identifying the strategies used by guiding teachers and recognized by students, which favor reflective competences of students of the Early Childhood Education program in the Universidad de Valparaíso, Chile. We applied a closed-ended questionnaire, then calculated the liability of the results with Cronbach's alpha, and evaluated the validity of content by means of principal components analysis. The analysis of contingencies was carried out to explore the associations established between the students' courses and the recognized actions that favor student reflection. The results show six favored reflective actions: critical analysis of the observed reality; teaching strategies to solve problems that occur in the classroom; understanding of different observed teaching perspectives; knowing how to situate oneself in diverse and changing teaching and learning contexts; building practical knowledge that favors decision making.

(*) Autor para correspondencia:

Carola Cacciuttolo Juárez
Universidad de Valparaíso.
Escuela Educación Parvularia.
Angamos 655. Reñaca. Viña del Mar. Chile.
Correo de contacto:
carola.cacciuttolo@uv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 16 de agosto de 2017
ACEPTADO: 16 de abril de 2018
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715

Keywords: Teacher training, pedagogical practice, childhood, tutoring.

1. Introducción

El sistema universitario del mundo experimenta desde hace más de una década, transformaciones que afectan el sentido y finalidad de la Educación Superior en el desarrollo de un país, especialmente lo que dice relación con la calidad y pertinencia social de la formación de los estudiantes.

En esta línea, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) declarado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016), señala que los Estados se han comprometido en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (p. 19); en el caso chileno, en concordancia con este objetivo, las líneas de trabajo y los desafíos para sus políticas públicas, en la actualidad, más allá de la matrícula escolar, se encaminan hacia “la disponibilidad de docentes calificados” (ONU, 2016, p. 5).

Al respecto, relevamos, por un lado, la irrenunciable y crucial tarea de resguardar la calidad de la formación inicial docente, en general, y en particular, de las prácticas de formación profesional de Educadoras Infantiles, cuyo quehacer pedagógico se vincula al primer nivel educacional que corresponde a la infancia, base fundamental del desarrollo humano.

Y por otro, en lo que respecta al desafío de la calidad de la trayectoria curricular de formación práctica, relevamos el desarrollo y mejoramiento de la competencia pedagógica de reflexión, cuyo acompañamiento se vuelve imprescindible, no solo desde el ámbito académico, considerado muchas veces como un indicador de eficacia, sino especialmente, en el plano personal, intersubjetivo y profesional; ello implica estar en constante vinculación con la singularidad de cada estudiante y de sus procesos formativos. Indagar qué acontece en este proceso de acompañamiento contribuirá a su mejora continua en vista a lo que el propio Ministerio de Educación (2005) señala como rol de la Educadora Infantil:

diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial (...) concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos. (p. 14)

En el marco de estas ideas, nos resulta interesante indagar sobre las prácticas, entrelazando el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades respecto a cómo la educación de calidad tiene efectos sistémicos de co-transformación en la mejora de los procesos formativos. El presente estudio tiene por objetivo, entonces, conocer las acciones que favorecen la reflexión de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, que son

implementadas por las educadoras guías durante el periodo de prácticas pedagógicas, según el curso académico en que el estudiantado se encuentre.

Presentamos, a continuación, tres ejes cuya articulación nos parece sustantiva en esta búsqueda de la calidad de la formación inicial docente, acerca de la competencia reflexiva en el contexto de las prácticas de la carrera ya señalada: ¿Qué entendemos por prácticas de formación y prácticas profesionales? ¿Cómo concebimos la competencia reflexiva durante la formación inicial? y ¿Cómo proponemos desarrollarla?

1.1. Prácticas de formación y prácticas profesionales

Al referirnos a las prácticas pedagógicas de la formación de Educadoras Infantiles, suscribimos lo que Ávalos (2002) afirma respecto de su finalidad, entendiéndolas como aquellos espacios formativos que tienen por objetivo “facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar” (p. 14).

En este sentido, es en las prácticas pedagógicas donde los estudiantes en formación se vinculan con lo que Cortina y Conill (2000) llaman el bien interno o bien específico que el ejercicio profesional de la Educadora Infantil, en este caso, proporciona a la sociedad. Allí se hacen obra las competencias personales, interpersonales y profesionales, y el proceso reflexivo de articulación teoría-práctica que nutre su propio quehacer, convirtiéndose en una oportunidad para generar conocimientos en un escenario real. De aquí que la orientación de la tutorización en este proceso sea fundamental.

El plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Valparaíso, hace suyos estos planteamientos en la propuesta formativa desarrollada en nueve semestres; los primeros seis, comunes a todas las estudiantes; dos de mención de libre elección (séptimo y octavo semestre) –Promoción de la Salud y Comunicación y Trastornos del Lenguaje–, que considera la elaboración de tesis; y un último semestre de práctica profesional. El currículo se organiza en 5 ejes de formación denominados (i) Básica en Ciencias de la Educación, (ii) Ser Personal-Profesional y de Gestión, (iii) Saber y Hacer Pedagógico en Educación Parvularia, (iv) Desarrollo Humano y Salud y (v) Formación General.

El eje de Formación en el Saber y Hacer Pedagógico (eje iii), desarrolla la línea de prácticas pedagógicas y las asignaturas de didácticas específicas. En cuanto a las prácticas pedagógicas, contribuye a la construcción y autoformación de la identidad profesional (Hillier, 2005), un proceso de significación y reconstrucción entre teoría y práctica en conjunto con otros a través del análisis crítico del propio quehacer y la revisión de los marcos de referencia especializados.

Contempla el desarrollo de competencias investigativas para formar profesionales críticos, creativos y transformadores de las prácticas pedagógicas, a través de la reflexión en la acción. Este proceso es acompañado por educadoras guías que orientan pedagógicamente a las estudiantes en su integración a los centros de práctica y en el ejercicio del rol que les compete según el nivel de práctica. La figura 1 muestra el itinerario de formación práctica descrito.

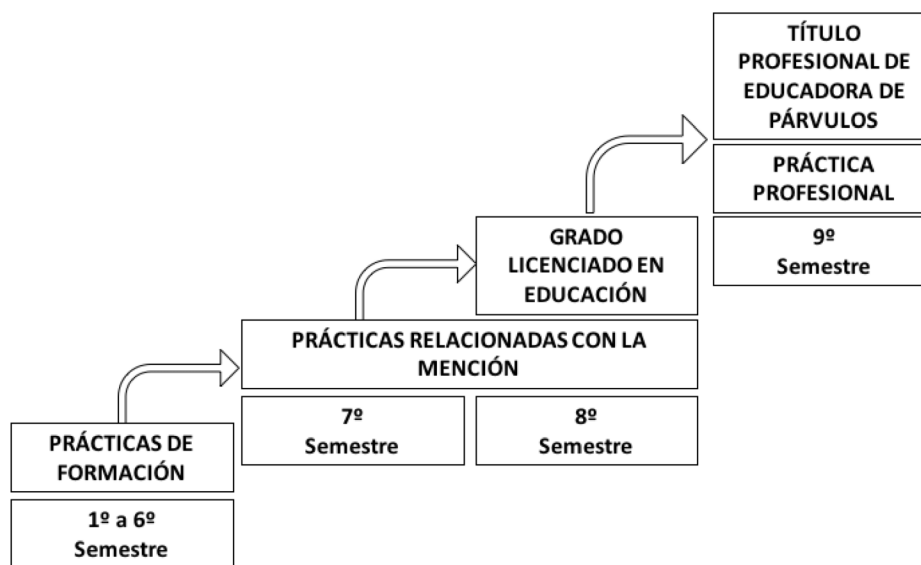


Figura 1. Itinerario de formación práctica

Fuente: Elaboración propia

El primer semestre de la carrera considera un acercamiento a la realidad educativa, vinculando a las estudiantes con diferentes modalidades de atención existentes en Educación Infantil en Chile; en esta instancia observan, participan y se incorporan a un nivel educativo, actividades curriculares programadas en la asignatura Fundamentos y Práctica de la Educación Parvularia.

Desde el segundo al octavo semestre se contemplan las prácticas de formación, que implican la integración a una realidad educativa desde el quehacer profesional, y en el contexto de determinadas asignaturas del Plan de Estudios. En el séptimo y octavo semestre se realiza una práctica de la mención escogida, y en el noveno semestre se realiza la práctica profesional.

1.2. Competencia reflexiva durante la formación inicial

En la actualidad, es unánime concebir los programas de formación inicial docente desde la vinculación entre teoría y práctica mediada por el desarrollo de la competencia reflexiva o investigación reflexiva, así como mediante la complementación entre análisis y reflexión (Colén, Jarauta & Castro, 2016; Fernández-Fernández, Arias-Blanco, Fernández-Alonso, Burguera-

Condon & Fernández-Raigoso, 2016; Lamb & Aldous, 2016). Y es la práctica pedagógica, en cuanto componente curricular, “la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posee en cada momento y circunstancia” (Molina, Iranzo, López & Molina, 2008, p. 339).

En el mismo sentido, se propone hacerlo mediante la inserción temprana y progresiva de los estudiantes en centros de práctica, que respondan a diversas modalidades y contextos, favoreciendo el compromiso social de la profesión y enfatizando los procesos de investigación en la acción, y de esta manera, la apropiación de la realidad y el conocimiento didáctico de la disciplina.

Al hablar de modelos reflexivos de formación nos referimos a considerar el contexto real de práctica como instancia principal del proceso de aprendizaje, esto es, aprender en la acción. Tagle (2011) señala que en los modelos reflexivos están presentes cuatro aspectos clave: las creencias o marcos de referencias, presentes al momento de representar ideas o argumentos en una temática educativa; la integración recíproca entre la teoría y el desempeño práctico visualizado; la reflexión entendida como el pensamiento deliberado que se hace a partir de la experiencia y la acción, y finalmente, el desempeño de la estudiante en el ámbito pedagógico, reflejo de la competencia profesional.

Los procesos reflexivos contribuyen a la formación inicial desde una doble connotación: por un lado, favorecen el mejoramiento de los conocimientos teóricos adquiridos, y por otro, la comprensión y enriquecimiento de la profesión desde la misma realidad donde se insertan, teniendo en cuenta que como espacios formativos les brindan la posibilidad de observar, indagar, analizar y reflexionar sobre su acción, y que en contexto de un plan tutorial, adquieren un sentido evaluativo, de retroalimentación y de desarrollo personal y profesional, tanto para la estudiante como para los profesores tutores que participan en estos procesos (Cid, Pérez & Sarmiento, 2016). Contribuyen a la misión de educar, favoreciendo sobre todo el discernimiento ético y el respeto a la dignidad de los demás.

En palabras de Schön (1992), el conocimiento profesional se adquiere mediante la reflexión sobre la actividad práctica, lo que hace al estudiante un co-autor activo de los hallazgos en lugar de un receptor pasivo de información proporcionada por un observador externo (Hornáčková, Syslová, Hercíková & Holubářová, 2014). Y en el caso que nos convoca, la formación de Educadoras Infantiles, el desarrollo de la competencia reflexiva que aparece tanto en las dimensiones profesional, personal como interpersonal, visibiliza la necesidad de articular aspectos disciplinares, con elementos valóricos y actitudinales (Zabalza, 2007).

En esta línea, pensamos desde una perspectiva valórica que la apuesta está en la “indagación como actitud”, un proceso de construcción comprensiva que no solo exige conocimiento de la práctica, sino reflexión sobre ella, posicionamiento desde el sentido y significado del rol como educador; al respecto, Zeichner y Liston (2003) definen las prácticas de enseñanza reflexivas como aquellas donde el estudiante no solo observa su rol, sino que además hace aportes desde una postura crítica sobre acción desempeñada. Desde este posicionamiento actitudinal, “el docente indaga y reflexiona sobre su vida profesional; cuestiona sus conocimientos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional situada, iniciando procesos que abordan las incertidumbres de la tarea docente” (Pérez, 2013, p. 60). La incertidumbre por lo por venir, los invita a estar atentos en el presente, anticipando la pertinencia social de las decisiones y actuaciones consecuentes; se contribuye así a re-significar y revitalizar el lugar de cada estudiante en el mundo profesional.

Así mismo, este posicionamiento desde la reflexión ha de ser un hábito (Perrenoud, 2010), un modo de ser educador, y una señal de identidad del futuro docente que debe impulsar sistemáticamente desde el inicio de la formación inicial para culminar en los periodos de prácticas (González, Barba & Rodríguez, 2015).

De manera concluyente, proponemos que uno de los objetivos sustantivos es impulsar y consolidar una práctica pedagógica donde la competencia reflexiva de las practicantes se conciba, principalmente, como una actitud de indagación fundamentada sobre principios, propósitos y consecuencias de las acciones (González et al., 2015), que les orienten a construir mejoras de su actuar y de transformación de las experiencias realizadas con niños, niñas, familias, equipos de trabajo, entre otros, en beneficio de la comunidad educativa.

1.3. ¿Cómo desarrollar esta competencia reflexiva? Desafíos para las educadoras guías

El estudiante, actor clave del proceso de prácticas pedagógicas, construye esta competencia reflexiva asumiendo de forma gradual un rol de mayor protagonismo; durante este proceso, la experiencia práctica siempre genera, en el estudiante, aspectos personales, respuestas espontáneas, vivencias, sentimientos, contradicciones e inseguridades, que quien acompaña el proceso, debe saber valorar y reorientar para conseguir que el estudiante se involucre en situaciones cada vez más profesionales, al tiempo que descubra los mecanismos que generan determinadas situaciones (Puig, 2004).

Por su parte, el estudiante es acompañado por el tutor o profesor guía, docente de la institución de educación superior, quien orienta, retroalimenta y dinamiza los procesos, ya sea

proponiendo, organizando o resolviendo en conjunto con los estudiantes. La interrogante que surge al respecto es ¿cómo desarrollar la competencia reflexiva? Abordaremos algunas de las estrategias que hacen posible esta búsqueda.

Una de ellas es el *aprendizaje dialógico* (Aguilar, 2017), referida al camino que supone una interacción que favorece la creación de conocimiento intersubjetivo y aprendizaje reflexivo a partir del cuestionamiento crítico de la realidad y el cuestionamiento de las propias prácticas a través de un ejercicio en comunidad.

Otra es la propuesta de Susinos y Sáez (2016), que se basa en un *dilema de enseñanza* o problemas pedagógicos reales, de los que se sigue un proceso reflexivo de investigación sistemática que pasa por una reflexión individual y seminarios de reflexión colectiva organizada.

Otro camino refiere a las *“lesson study”* (Lamb & Aldous, 2016), donde se reproduce un ciclo de reflexión colaborativa. Bocala (2015) sostiene que es un modelo de aprendizaje profesional basado en el equipo, que da a los maestros la oportunidad de dar sentido, interpretar y entablar un diálogo o indagación sobre la práctica. Esta perspectiva sostiene que las personas aprenden a través de su participación en grupos. También Bjuland y Mosvold (2015) aclaran que los “maestros se reúnen orgánicamente con una pregunta compartida sobre el aprendizaje de sus alumnos, planifican una lección para hacer visible el aprendizaje de los alumnos y examinan y discuten lo que observan” (p. 85). La clave de esta técnica es que, a través de múltiples iteraciones del proceso, los maestros tienen muchas oportunidades para discutir el aprendizaje de los alumnos y cómo su enseñanza lo afecta.

Los *incidentes críticos* (Harrison & Lee, 2011), es otra opción que favorece la conversación profesional. Las habilidades de conversación del maestro que supervisa ayudan al reconocimiento de la “persona” en el futuro docente, donde el manejo de las emociones del estudiante parece central para desbloquear y aumentar la práctica crítica reflexiva.

Otra estrategia que impulsa la reflexión es *la deliberación* en situaciones interactivas y la resolución conjunta de problemas entre profesores y formadores de docentes (Pérez, 2013).

Por su parte, Bausela (2000) recomienda la *metacognición en la escritura*, pues hace consciente al estudiante sobre el conocimiento del propósito de lo que se pretende o de los procesos a seguir, es decir, darse cuenta de las fortalezas, aspectos a mejorar, y de la capacidad de autorregularlos. Uno de los instrumentos más recurrentes en esta fase de contacto con la realidad es el diario reflexivo (Zabalza, 2008). Los practicantes plasman en este diario sus reflexiones, fruto de la recogida de evidencias tras sus observaciones e intervenciones.

En el mismo orden de planteamientos, resulta interesante lo señalado por Gomes (2002), en cuanto a que si bien el proceso reflexivo ocurre inmerso en el quehacer profesional, es a la vez personal y social, y señala que “la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite al educador desarraigarse de ‘los modelos convencionales’ cristalizados en su historia escolar y en su práctica pedagógica” (p. 64).

Siguiendo a Gomes (2002), es precisamente este proceso de expresión y liberación que implica crecer, crear, cuestionar y opinar, donde podemos encontrar el hondo significado de los procesos reflexivos, que se amalgama con el sentido del mejoramiento continuo de la calidad de nuestro ejercicio profesional.

Merece también mención el programa de Yeung, Friesen, Farr, Law y Albert (2017), que consiste en proporcionar una exposición temprana de los estudiantes a las teorías de la educación. Este hecho les da la oportunidad de aplicar estas teorías de forma práctica a través de sesiones de enseñanza, retroalimentación y ejercicios de reflexión; ofrecer esta oportunidad puede alentar a los estudiantes a comenzar a desarrollar sus habilidades de enseñanza desde el inicio de la carrera, preparándolos mejor para asumir las responsabilidades de enseñanza.

Con relación a las diferentes estrategias mencionadas, parece esencial señalar que

el cómo hacerlo es cuestión de estilos o modelos, pero, en cualquier caso, se trata de influenciar y comunicar su experticidad a los practicantes, no solo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional. (Martínez & Raposo, 2011, p. 159).

De esta manera, las estrategias se concretan mediadas por un acompañamiento personalizado, donde las relaciones se verán fortalecidas en la medida en que el proceso sea valioso para guías y practicantes; interacciones y creación de un clima propicio son inseparables y fundamentales. La tríada constituida por el ejemplo, el diálogo reflexivo e interactivo con el practicante y la contención emocional, constituye, a nuestro parecer, la fuerza viva de la mediación por parte del tutor de práctica. En este punto, coincidimos con la perspectiva humanista de Rodríguez (2008) y Sidhu, Kaur, Chan y Lee (2015) de la tutoría ocupada no solo del plano académico, sino además del plano personal, interpersonal y profesional del estudiante; en palabras de Rodríguez (2008), “su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación” (p. 59).

2. Metodología

2.1. Opción metodológica

De acuerdo a los objetivos que nos orientan, recurrimos al método descriptivo atendiendo a la clasificación de Cohen y Manion (1990), pues se ajusta al carácter exploratorio del estudio.

De esta manera, “las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 2000, p. 54). En el caso de nuestro estudio, se busca describir la relación entre competencias reflexivas percibidas por las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia y las acciones implementadas por las educadoras guías de la universidad que contribuyen en el desarrollo de las competencias reflexivas.

2.2. Población y muestra del estudio

La población está constituida por las estudiantes de los cinco cursos de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso que han cursado la asignatura de prácticas pedagógicas; un total de 143 estudiantes, todas mujeres, distribuidas según cursos: 45 en Primer Año, 28 en Segundo, 15 en Tercero, 25 en Cuarto y 30 en Quinto.

La muestra, representativa con un nivel de confianza del 95%, estuvo conformada por 104 estudiantes de las 93 que se requerían para responder a tal condición. Fue calculada aplicando el muestreo probabilístico aleatorio simple para población finita de Tagliacarne (1968).

Como se observa en la Tabla 1, el 100% son mujeres. De Primer año participa 19.58% de la población, de Segundo 13.98%, de Tercero 10.49%, de Cuarto 11.89%, y de Quinto 16.78%.

Tabla 1

Estudiantes participantes de la investigación

Año	Estudiantes	%	Estudiantes participantes	%
Primero	45	31.46	28	19.58
Segundo	28	19.59	20	13.98
Tercero	15	10.49	15	10.49
Cuarto	25	17.48	17	11.89
Quinto	30	20.98	24	16.78
Total	143	100	104	72.72

Fuente: Elaboración propia

2.3. Recogida de la información

El instrumento utilizado fue un cuestionario, considerado un recurso pertinente dada su función diagnóstica (McMillan & Schumacher, 2012). En este caso, se modificó el instrumento propuesto por Pérez-García (2001) para adaptarlo a la realidad chilena, siguiendo las fases de la metodología *cross-cultural adaptation*, es decir, se ha traducido, validado y adaptado conforme a la cultura y giros idiomáticos (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

El cuestionario de preguntas cerradas utilizado permite indagar en los tópicos relevantes de las estrategias desarrolladas por las educadoras guías en vista a favorecer la reflexión de las estudiantes en sus procesos de prácticas.

El instrumento se encuentra estructurado en cuatro partes. La primera está referida a los datos de identificación. La segunda contiene 27 ítems relacionados con acciones reflexivas durante las prácticas pedagógicas, a las cuales se les aplica una escala Likert que responde a las categorías de “Totalmente en desacuerdo” 1, “Desacuerdo” 2, “Acuerdo” 3 y “Totalmente de acuerdo” 4. Tales acciones reflexivas relacionadas con el Prácticum se fundamentan en los estudios de Domingo y Fernández (1999), Roth (1989), Ross (1989) y Stout (1989), quienes profundizan en la reflexión en los profesores principiantes. En sus trabajos identifican dimensiones sobre la reflexividad, cómo llegar a una práctica reflexiva, cuáles son los procesos, cuáles son los niveles de progresión en la reflexión y cuáles son las habilidades.

La tercera parte pregunta por quiénes deben responsabilizarse de tales acciones reflexivas, si las educadoras de aula (docente de centro de práctica) o las educadoras guías (docente de la universidad). Y la cuarta parte está compuesta por un cuadro donde se matizan observaciones, comentarios, sugerencias o apreciaciones consideradas relevantes a mencionar.

Se aplica el cuestionario impreso en papel directamente a las estudiantes; siguiendo criterios éticos, se solicita en forma previa un consentimiento informado.

2.4. Validez y fiabilidad del cuestionario

Se recurre a la validación estadística mediante el análisis de componentes principales que clarifica la validez de contenido. A través de este análisis averiguamos cómo se interrelacionan los ítems (Rodríguez, Olmos & Martínez, 2012), considerando el corte a partir de .04 (Cea, 2001) para ubicarlos en un factor. El valor KMO de adecuación muestral fue de .917 y la esfericidad de Barlett fue significativa con “ p ” =.000, teniendo la muestra una adecuada distribución.

Se obtienen 5 factores (Tabla 2) que explican el 65.184% de la varianza y que son coincidentes con los elementos que definen las acciones reflexivas propuestos por Domingo y Fernández (1999), Roth (1989), Ross (1989) y Stout (1989).

Tabla 2

Peso de los ítems de cada factor

FACTOR 1: Procesos de reflexión en la práctica		FACTOR 2: Solución de problemas y actuación en contextos diversos		FACTOR 3: Procesos de planificación y evaluación a partir del análisis reflexivo		FACTOR 4: Identidad profesional y actuación en el aula		FACTOR 5: Capacidad de indagación y desarrollo profesional	
Ítem	Peso	Ítem	Peso	Ítem	Peso	Ítem	Peso	Ítem	Peso
1	,745	22	.693	3	.689	10	.577	21	.873
2	,485	23	.554	4	.506	12	.797		
5	,519	24	.771	7	.619	13	.728		
6	,523	25	.594	8	.679	17	.662		
11	,690	26	.657	9	.443				
14	,710			20	.633				
15	,493								
16	,650								
18	,635								
19	,680								
27	,634								

Fuente: Elaboración propia

El cálculo de la fiabilidad, siguiendo a Bisquerra (1987), se hace aplicando el “ α ” de Cronbach; se obtiene un coeficiente de .905, indicando una alta fiabilidad (McMillan & Schumacher, 2012) y un más que aceptable grado de consistencia interna, pues está por encima de .600, que sería el mínimo, en palabras de Thorndike (1997). En la misma línea se han comportado los factores. Así, el 1 ha obtenido un coeficiente de .899; el factor 2, de .899; el factor 3, de .901; el 4, de .900, y el 5, de .953.

2.5. Análisis de la información

Nos basamos en la estadística descriptiva, realizando análisis de contingencias para explorar las asociaciones que se establecían entre el “Año” académico y las acciones reflexivas realizadas durante el periodo de prácticas pedagógicas. Dicho análisis es una técnica que tiene por finalidad mostrar la relación entre variables (Sánchez, 1989). De lo que se trataba era de comprobar el grado de asociación que existía entre estas, utilizando la “ χ^2 ” de Pearson; en ningún caso, nos informa del nivel de dependencia entre aquellas.

3. Resultados y discusión

Aplicamos el paquete estadístico SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). Los resultados que se obtienen evidencian el sentir de las estudiantes sobre las acciones reflexivas durante su formación inicial.

Respecto a la asociación “Año” y acciones implementadas que contribuyen a la reflexión, se han encontrado asociaciones significativas en los ítems 8, 15, 23, 24, 26 y 27 del cuestionario (Tabla 3).

Tabla 3

Asociaciones significativas entre variable “Año” e ítems del cuestionario.

	Ítem	χ^2	P
1	Favorecer en la estudiante en práctica la reflexión sobre los efectos que su actuación y desempeño producen en el aula.	9.603	.651
2	Hacer considerar a la estudiante en práctica los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus propuestas pedagógicas en el proceso de práctica.	12.248	.426
3	Potenciar a la estudiante en práctica para que planifique teniendo en cuenta las diferencias individuales de niños y niñas.	13.986	.302
4	Enseñar a evaluar a la estudiante en práctica su rol como enseñante.	16.274	.179
5	Potenciar a la estudiante en práctica para que indague estrategias que le ayuden a mejorar su enseñanza.	14.983	.242
6	Fomentar en la estudiante en práctica la generación de nuevas ideas para la mejora de sus experiencias educativas.	12.579	.400
7	Propiciar en la estudiante el análisis reflexivo y crítico respecto a la selección de contenidos a enseñar y su secuenciación.	14.124	.293
8	Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica.	16.861	.031*
9	Potenciar en la estudiante en práctica la capacidad para examinar críticamente los valores que promueve dentro del aula y en su práctica pedagógica.	18.912	.091
10	Potenciar en la estudiante en práctica la consideración de los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en el aula.	3.928	.985
11	Animar a la estudiante en práctica a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el equipo de trabajo del nivel y/o centro educativo.	20.847	.053
12	Potenciar a la estudiante a leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propio proceso de práctica.	11.417	.494
13	Potenciar a la estudiante en práctica a desarrollar su propia teoría de la enseñanza y a comprobarla dentro del aula.	14.908	.246
14	Potenciar a la estudiante en práctica a resolver sus propias dificultades en el aula.	4.005	.983
15	Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula.	23.080	.027*

COMPETENCIAS REFLEXIVAS FAVORECIDAS DURANTE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

16	Favorecer en la estudiante el desarrollo de la capacidad de actuar con flexibilidad y adaptabilidad.	11.495	.487
17	Contribuir a la estudiante en práctica a cuestionar su propio pensamiento sobre la enseñanza, usando como referente a educadoras, pares y/o políticas educacionales.	16.399	.174
18	Promover que la reflexión realizada sobre su desempeño al enseñar logre que modifique su quehacer en el aula, si así se requiere.	10.871	.540
19	Promover que la estudiante en práctica tenga en consideración la retroalimentación proporcionada por la educadora de aula y/o el equipo técnico, para que modifique su actuación en el aula.	10.749	.551
20	Potenciar a la estudiante en práctica a recoger información sobre el logro de aprendizajes de sus alumnos.	19.007	.088
21	Favorecer en la estudiante en práctica el desarrollo de los procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.	22.433	.130
22	Promover en la estudiante en práctica la búsqueda de alternativas de solución ante diversas situaciones o problemáticas en su proceso de formación.	17.797	.122
23	Potenciar que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.	23.117	.027*
24	Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.	34.121	.001*
25	Considerar que la estudiante en práctica valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y los marcos de referencia.	14.870	.249
26	Potenciar a la estudiante en práctica a buscar, identificar y resolver problemas.	35.675	.000*
27	Favorecer a la estudiante en práctica para construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.	25.130	.014*

Nota: * $p \leq .05$

Fuente: Elaboración propia

3.1. Acciones implementadas que contribuyen a la reflexión: análisis crítico de la realidad observada

La primera asociación significativa se presenta entre la variable "Año" y el ítem 8 del cuestionario, con un valor " p " = .032.

Tabla 4

Ítem 8. Potenciar en la estudiante el análisis crítico de la realidad observada, considerando métodos y procedimientos puestos en práctica

		% ¹				χ^2	P
		1	2	3	4	16.861	.032
Año	1º	0	17.9	32.1	50		
	2º	0	0	25	75		
	3º	0	25	30	45		
	4º	0	5.9	52.9	41.2		
	5º	0	0	29.2	70.8		

Fuente: Elaboración propia

Al observar la Tabla 4, los años Segundo y Quinto son los que manifiestan mayores niveles de acuerdo (totalmente de acuerdo), 75% y 70.8% respecto a esta acción por parte de la educadora guía de la universidad. Primero, Tercero y Cuarto manifiestan estar “Totalmente de acuerdo”, 50%, 45% y 41.2%, respectivamente. Es importante destacar que todos los cursos concentran sus opiniones entre la opción 3 y 4; sobre el 80% de las preferencias.

Esta acción, por parte de las educadoras guías, debiese ser uno de los ejes centrales del proceso de acompañamiento en las prácticas pedagógicas. El propiciar la reflexión crítica del contexto en que se encuentra la estudiante, colaborará a que ellas puedan implementar propuestas educativas contextualizadas, mejorando cualitativamente los procesos vividos en el aula (Rodríguez, 2008).

3.2. Acciones implementadas que contribuyen a la reflexión: buscar e identificar problemas que se producen en el aula y aplicar estrategias para su solución

En las Tablas 5 y 6 se observa que la mayoría de las estudiantes, independientemente del año en que están, estaban de acuerdo en que había que “Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula” con un valor “p” = .027 (ítem 15), así como también “Potenciar a la estudiante en práctica a buscar, identificar y resolver problemas” con un valor “p” = .000. (ítem 26).

¹ “%”: respuestas de las estudiantes respecto a la siguiente escala: 1: “Totalmente en desacuerdo”; 2: “Desacuerdo”; 3: “Acuerdo”; 4: “Totalmente de acuerdo”.

Del ítem 15 (Tabla 5), Segundo y Cuarto manifiestan los mayores niveles de acuerdo (totalmente de acuerdo), respecto a que la educadora guía realiza acciones que contribuyen a implementar estrategias para resolver problemas que se presentan en el aula (70% y 64.7%, respectivamente). Primero, Tercero y Quinto presentan porcentajes cercanos al 50% respecto de esta acción.

Tabla 5

Ítem 15. Enseñar a la estudiante en práctica estrategias para resolver los problemas que se producen en el aula

		%				χ^2	P
		1	2	3	4	23.080	.027
Año	1º	14.3	21.4	17.9	46.4		
	2º	0	0	30	70		
	3º	10	20	25	45		
	4º	0	0	35.3	64.7		
	5º	4.2	0	41.7	54.2		

Fuente: Elaboración propia

Del ítem 26, se puede observar en la Tabla 6 como Primero, Tercero, Cuarto y Quinto distribuyen sus preferencias esencialmente en las opciones 2, 3 y 4. Segundo concentra sus respuestas mayoritariamente en la opción 4 (Totalmente de acuerdo), con un 90%. Sin perjuicio de estas diferencias, todos los cursos concentran el mayor porcentaje de las respuestas en las opciones 3 y 4. Esta situación puede estar presente fundamentalmente debido a que estas acciones de buscar, identificar y resolver problemas son una tarea constante de todo educador, en el sentido de que toda propuesta pedagógica debe ser contextualizada a los requerimientos donde dicho profesional se desempeña (Zabalza, 2007).

Tabla

6

Ítem 26. Potenciar a la estudiante en práctica a buscar, identificar y resolver problemas

		%				χ^2	P
		1	2	3	4	35.675	.000
Año	1º	14.3	10.7	14.3	60.7		
	2º	0	0	10	90		
	3º	0	30	30	40		
	4º	0	5.9	41.2	52.9		
	5º	0	4.2	45.8	50		

Fuente: Elaboración propia

Los cinco años coinciden en su total acuerdo en las dos acciones reflexivas señaladas, ítems 15 y 26. Estas vienen apoyadas por la idea de enseñar estrategias de pensamiento reflexivo y crítico (Westin, Sundler & Berglund, 2015), situación que coincide con lo planteado por Ávalos (2002):

Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol

profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. (p. 109)

Como observamos, la demanda de las estudiantes coincide con el sentir de la “academia”, que apuesta por una formación inicial basada en la reflexión (Colén et al., 2016; Fernández et al., 2016; González et al., 2015) y en la estimulación de resolución de problemas (Díaz & Bastías, 2012; McGarr & McCormack, 2014).

3.3. Acciones implementadas que contribuyen a la reflexión: conocer y comprender distintas perspectivas de enseñanza

El ítem 23 se constituye como una cuarta asociación significativa con un valor “p” = .027.

Tabla 7

Ítem 23. Potenciar a que la estudiante en práctica indague en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza que observa

		%				χ^2	P
		1	2	3	4	23.117	.027
Año	1º	17.9	21.4	28.6	32.1		
	2º	0	0	30	70		
	3º	5	20	50	25		
	4º	0	5.9	47.1	47.1		
	5º	4.2	12.5	50	33.3		

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se observa que Primero, a diferencia de los demás años, manifiesta una distribución simétrica entre las posibilidades de respuesta, diferencias presentes posiblemente debido a que las tareas a desarrollar en este año se centran fundamentalmente en la observación de un contexto determinado (Universidad de Valparaíso, 2012), lo cual quizás no le permite a la estudiante observar distintas perspectivas de enseñanza.

Tercero, por su parte, distribuye sus respuestas fundamentalmente entre las opciones 2, 3 y 4 (20%, 50% y 25%, respectivamente). Segundo, Cuarto y Quinto, concentran sus respuestas en las opciones 3 y 4.

Estos resultados, especialmente los dos últimos años, se pueden ver favorecidos por la posibilidad de conocer y comprender distintas perspectivas de enseñanza gracias a las experiencias vividas en terreno durante los procesos formativos. Tiene sentido, pues su justificación vendría dada por la idea de que desde el principio los estudiantes quieren tener controlada la situación que están viviendo y tener una respuesta para todo. Bajo este precepto,

existen experiencias que pretenden ir ofreciendo la teoría desde los primeros años de práctica, logrando un cúmulo de experiencias hacia el final del proceso (Yeung et al., 2017).

3.4. Acciones implementadas que contribuyen a la reflexión: situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes

Finalmente, del análisis emergen otras dos asociaciones significativas; la primera, entre el “Año” y el ítem 24, con un valor “p” = .001.

Tabla 8

Ítem 24. Hacer que la estudiante en práctica sepa situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes

		%				χ^2	P
		1	2	3	4	34.121	.001
Año	1º	7.1	17.9	32.1	42.9		
	2º	0	2	20	75		
	3º	0	35	40	25		
	4º	0	0	52.9	47.1		
	5º	0	0	20.8	79.2		

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la Tabla 8, que todos los años concentran sus preferencias fundamentalmente en las opciones 3 y 4; Cuarto y Quinto son los años que poseen el 100% de sus respuestas concentradas en estas opciones. Esto probablemente dice relación con que en ellas se privilegia y promueve la actuación autónoma como futuras educadoras (Universidad de Valparaíso, 2012).

Por su parte, en la Tabla 9 se presenta la asociación significativa entre “Año” y el ítem 27, con un valor “p” = .014. Primero y Quinto distribuyen sus respuestas entre todas las opiniones, concentrando la mayoría en la opción 4 (53.6% y 45.8%, respectivamente). Segundo, Tercero y Cuarto distribuyen sus respuestas fundamentalmente entre las opciones 3 y 4.

Tabla 9

Ítem 27. Favorecer a la estudiante en práctica para construir un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones

		%				χ^2	P
		1	2	3	4	25.130	.014
Año	1º	10.7	14.3	21.4	53.6		
	2º	0	0	10	90		
	3º	0	20	45	35		
	4º	0	0	47.1	52.9		
	5º	4.2	12.5	37.5	45.8		

Fuente: Elaboración propia

Sin perjuicio de las diferencias presentadas, todos los años concentran los mayores porcentajes de respuesta en las opciones 3 y 4. Ello se debe posiblemente a que independiente del nivel en que se encuentran las estudiantes, el desarrollo de un conocimiento práctico y capacidad para tomar decisiones es un elemento central en los programas de prácticas pedagógicas (Márquez, 2009). Es así como este espacio de prácticas pedagógicas “contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional” (Ventura, 2005, p. 23).

Situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes, y construir un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones, lo prefieren los primeros y los últimos años, los primeros por desconcierto e incertidumbre ante la realidad en el inicio de la carrera, y los segundos por el acercamiento ya a la realidad laboral. Coincide este posicionamiento con la investigación de Fuentes, González y Raposo (2006), en la que los estudiantes reconocían que “la realidad de los centros y de las aulas es más compleja de lo que ellos imaginaban” (p. 200).

4. Conclusiones

El objetivo de nuestra investigación fue explorar qué acciones reflexivas se estimulan durante el periodo de Prácticum según el año académico en el que se estudie. Podemos concluir que existen acciones reflexivas que se asocian al año en el que se esté cursando el Prácticum; además, y de modo unánime, todos los años apuestan por la necesidad de buscar, identificar y resolver problemas, así como de enseñar las estrategias para resolverlos.

Un primer elemento a señalar es que, en general, la mayor cantidad de respuestas se ubica en la opción 4 “totalmente de acuerdo”, y 3 “de acuerdo”, respecto a que las educadoras guías propician acciones que contribuyen a la reflexión de las estudiantes en sus prácticas de formación y profesional.

Por otro lado, existen también acciones de la práctica que favorecen competencias reflexivas asociadas a un año en específico:

- a) Para los dos primeros años:
 - Potenciar el análisis crítico de la realidad observada.
 - Buscar, identificar y resolver problemas.
 - Enseñar estrategias de resolución de problemas.
 - Indagar en el conocimiento y comprensión de las distintas perspectivas de enseñanza.
 - Saber situarse en contextos de enseñanza cambiantes.

- Construir un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones.

b) Para los dos cursos finales:

- Potenciar el análisis crítico de la realidad observada.
- Resolver los problemas que se producen en el aula.
- Situarse en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos y cambiantes.
- Construir conocimiento práctico para favorecer la toma de decisiones.

Conjuntamente a ello, y de manera general, tenemos la convicción de que los resultados relacionados con las asociaciones significativas encontradas entre el estudiantado del “Año” y las acciones implementadas por las docentes guías que contribuyen a la reflexión, permitirán la implementación de un modelo de acompañamiento consolidado basado en la reflexión acción, cuya permanencia en el tiempo es vital; algunos de sus lineamientos dicen relación con:

- Fortalecimiento de competencias en los académicos que participan de estos procesos, relacionadas tanto con habilidades sociales como con estrategias que contribuyan a la reflexión en el quehacer de las estudiantes.
- Generación de espacios de diálogo con la presencia de estudiantes, educadoras guías y educadoras del establecimiento que acogen a las practicantes, tríada que permitiría tejer en reciprocidad procesos de evaluación para el aprendizaje y de retroalimentación en conjunto, de las competencias reflexivas sobre la base de la confianza mutua.
- Reconocimiento que la formación profesional se hace obra en la persona del estudiante, tanto a través del aprendizaje mediado por los docentes formadores, como aquellos construidos a partir del diálogo reflexivo personal, interpersonal y comunitario, que procura comprensiones, levanta interrogantes y revitaliza el sentido y la pertinencia social del ejercicio profesional.

5. Referencias bibliográficas

- Aguiar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-21. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/198>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bausela, E. (2000). Diseño de un programa instruccional piloto de metacognición, con relación a la expresión escrita, dirigido a alumnos universitarios. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 12, 161-172. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3571/3590
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83-90. Doi: 10.1016/j.tate.2015.09.005
- Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise: The Development of Teachers' Learning in Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349-362. Doi: 10.1177/0022487115592032
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, J. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 285-320. Doi: 10.4995/redu.2016.5796
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colén, M. T., Jarauta, B. & Castro, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista*

Complutense de Educación, 27(1), 179-198. Doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45679

Cortina, A. & Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.

Díaz, C. & Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XX1*, 15(1), 241-263. Doi: 10.5944/educxx1.15.1.158

Domingo, J. & Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. & Fernández-Raigoso, M. (2016). Reflective and Inquiry Thinking in Education. Aspects to consider in teacher education. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-16. Doi: 10.7203/relieve.22.2.8425

Fuentes, E., González, M. & Raposo, M. (2006). Formación inicial del profesorado y desarrollo de competencias: la visión de los futuros docentes. En M. Lafuente (Ed.), *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad: Actas del Congreso Internacional* (pp. 197-203). León: Universidad de León.

Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 2002(30), 57-67. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20763/20603>

González, G., Barba, J. & Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. Doi: 10.4995/redu.2015.5424

Harrison, J. & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199-217. Doi: 10.1080/02607476.2011.558285

Hillier, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education*. London: Continuum International Publication Group.

- Hornáčková, V., Syslová, Z., Hercíková, E. & Holubářová, E. (2014). The Level of Reflective Skills of Nursery School Teachers. *Procedia - Social and Behavior al Sciences*, 112, 853-860. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1242
- Lamb, P. & 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. Doi: 10.1108/IJLLS-11-2015-0040
- Márquez, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17676356.pdf>
- Martínez, E. & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-182. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf
- McGarr, O. & McCormack, O. (2014). Reflecting to Conform? Exploring Irish Student Teachers' Discourses in Reflective Practice. *The Journal of Educational Research*, 107(4), 267-280. Doi: 10.1080/00220671.2013.807489
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Education.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile: Naval Ltda.
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. C. & Molina, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre346/re34613.pdf?documentoId=0901e72b81236b7f>
- Muñiz, J., Elosua, P. & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. Nueva York: Lois Jensen.
- Pérez, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3),

- 57-72. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41777/23823>
- Pérez-García, P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria: un modelo reflexivo de supervisión* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28585>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante. *Portularia*, 4, 455-462. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/231/b15138574.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M., Olmos, S. & Martínez, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 347-365. Doi: 10.6018/rie.30.2.120231
- Ross, D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30. Doi: 10.1177/002248718904000205
- Roth, R. (1989). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice Through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31-35. Doi: 10.1177/002248718904000206
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sánchez, J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

- Sidhu, G., Kaur, S., Chan, Y. & Lee, L. (2015). Establishing a Holistic Approach for Postgraduate Supervision. In S. Fun & L. Logonathan (Eds.). Taylor's 7th Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings (pp. 529-545). Singapore: Springer.
- Stout, C. (1989). Teachers' Views of the Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching. *The Elementary School Journal*, 89(4), 511-527. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1001785>
- Susinos, T. & Sáez, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12171/ProblemasPedagogicosAliados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 2011(34), 203-215. Doi: 10.4067/S0718-45652011000100011
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Thorndike, R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Nueva York: Macmillan.
- Universidad de Valparaíso. (2012). *Proyecto curricular Escuela de Educación Parvularia*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques antes el reto europeo* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43041/1/TESIS_JVENTURA.pdf
- Westin, L., Sundler, A. & Berglund, M. (2015). Students' experiences of learning in relation to didactic strategies during the first year of a nursing programme: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 15(49), 1-8. Doi: 10.1186/s12909-015-0338-x.
- Yeung, C., Friesen, C., Farr, S., Law, M. & Albert, L. (2017). Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning. *BMC Medical Education*, 17(28), 1-9. Doi: 10.1186/s12909-017-0857-8

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.

Zabalza, M. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. & Liston, D. (2003). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.