

# PROCESOS REFLEXIVOS EN LA INTERACCIÓN FORMATIVA DURANTE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: PROFESOR GUÍA Y ESTUDIANTE EN PRÁCTICA

Ángela Valverde Henríquez (Pontificia Universidad Católica de Chile)  
asvalverde@uc.cl

## ABSTRACT:

Reflection is a dynamic and complex process that the master teacher (Educational institution teacher) uses as an educative resource to train the training professor (teaching student). This article reconstructs, through a qualitative investigation of case study, the foundation, the objective and the purpose that motivate the reflection in the Master Teacher, in an authentic environment: professional practice. Being this instance the point of interception of the components of the FID (initial pedagogical formation) and where a type of learning is generated from the experience, which allows said Master Teacher to improve its own practice. Finally, the results show that the three analyzed areas are present in the teacher's speech, with a relevance in the reflexive purpose, this understood as the feedback that generates during the interaction of both parts.

**Key Words:** reflection, pedagogic practice, pedagogical formation, practice, reflection model.

## RESUMEN:

La reflexión es un proceso complejo y dinámico que el profesor guía (profesor del establecimiento educacional) utiliza como recurso educativo para formar al profesor en formación (estudiante de pedagogía). Este artículo reconstruye, por medio de una investigación cualitativa de estudio de caso: la fuente, el objetivo y el propósito que motivan la reflexión en el profesor guía, en una instancia auténtica que es la práctica profesional. Es esta instancia el punto de intercepción de los actores de la FID y en donde se genera un tipo de aprendizaje producto de la experiencia que les permite mejorar la propia práctica. Por último, los resultados muestran que las tres áreas analizadas se encuentran presente en el discurso de la docente, con mayor predominancia el propósito de la reflexión, entendido como la retroalimentación que se produce durante la interacción de ambos actores.

**Palabras claves:** reflexión, práctica pedagógica, formación docente, práctica, modelo de reflexión.

## I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, Chile ha transitado en el ámbito educacional desde un foco puesto en la universalidad a uno puesto en la calidad para todos y todas (MINEDUC, 2014). En las últimas décadas, tanto las investigaciones nacionales como las internacionales han puesto la alerta en un actor que impacta directamente en las aulas y en la formación de las futuras generaciones (OCDE, 2004; OCDE & Banco Mundial, 2009; Ávalos, 2003, 2004, 2010) y,

por lo tanto, tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza: el profesor. Es por ello que, desde la década de los noventa a la actualidad, las políticas públicas se han enfocado en el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID).

La FID es el punto de partida del desarrollo profesional y ha sido el centro de muchas investigaciones que se han enfocado específicamente en dos actores de la triada: el profesor tutor (profesor supervisor de la universidad) y el profesor en formación (estudiante de pedagogía). Lo anterior deja un velo de desconocimiento respecto del profesor guía (profesor del establecimiento educacional) (Cisternas, 2011) y del modo en que éste conforma los saberes teóricos y prácticos durante su desarrollo profesional; saberes que, a posteriori, transmitirá al profesor en formación durante la instancia de práctica profesional.

Esta investigación busca avanzar en esa dirección, analizando los procesos reflexivos que el profesor guía actualiza en una instancia de interacción con el profesor en formación, durante la práctica profesional. De esta manera, se busca revelar ¿cuál es la fuente, el objetivo y los propósitos que propician la reflexión? y ¿Cómo estas dimensiones se visualizan en la interacción entre ambos actores? Por consiguiente, en este artículo se hace referencia a los elementos esenciales que se vinculan con los procesos reflexivos estimulados desde la Formación Inicial Docente, durante la práctica profesional.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Formación docente en Chile: algunos elementos para su comprensión**

La formación docente en Chile ha recorrido un camino sinuoso a lo largo del tiempo, relacionado directamente con las políticas educativas implementadas sobre la base de los diagnósticos nacionales e internacionales. Estos informes en la década de los noventa, plantean la deficiente calidad de la educación producto de los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2004, Agencia de Calidad de la Educación n.d.). De este diagnóstico, emerge la discusión sobre el rol que cumple el docente y la influencia que éste tiene en la calidad de los aprendizajes.

Para abordar este tema, distintos organismos plantean la necesidad de poner atención en la formación de los docentes (OCDE 2004; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006; Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005, entre otros). En este contexto, se generaron políticas y programas destinados a mejorar la FID, como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (1997-2002), que tiene como propósito mejorar la calidad de los docentes focalizando en la mejora de la formación universitaria. Sin embargo, una formación profesional no solo se conforma de los saberes teóricos, sino también de los saberes prácticos (Correa, 2011) que se generan durante la práctica profesional, instancia que no se considera de forma explícita en las medidas de mejoramiento.

Este déficit en la formación profesional de los docentes se sigue visualizando en la década de 2000, donde se crea el programa INICIA (2008), que tiene como finalidad mejorar las instituciones formadoras. Se desprenden de este programa dos líneas: la creación de la prueba INICIA (2009) y la elaboración de estándares orientadores (2012). La primera mide

los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, además de las habilidades pedagógicas y generales de los egresados, centrándose principalmente en los conocimientos teóricos. Esta instancia ha tenido como consecuencia positiva el aumento de matrícula y el realce de las instituciones con mejores resultados, alineándose con una visión de reformas sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos (Darling-Hammond, 2012), repercutiendo en un estrechamiento del currículum, que aún cuando puede parecer negativo es un aspecto positivo a nivel macro, puesto que se logra la alineación de las instituciones de educación superior.

La segunda línea del programa INICIA es la creación de estándares para la educación superior que proporcionan orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que tener todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional para contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión (MINEDUC, 2016). Estos estándares se alinean con una reforma basada en la equidad y el desarrollo de habilidades (Darling-Hammond, 2012), potenciando el desarrollo de capacidades o un currículum reflexivo.

Las líneas mencionadas anteriormente dan cuenta de la tensión entre ambas instancias del programa, puesto que, por una parte, se incentiva la reflexión (estándares) y, por otra, se establece un sistema de control del mismo (prueba INICIA). Si bien las políticas públicas se han centrado en la mejora de la calidad de los docentes, éstas dan cuenta de visiones contrapuestas y mejoras que siguen apuntando a los conocimientos teóricos por sobre los conocimientos prácticos (Correa, 2011 citando a Perron, et al 1993, Tardif, 1993), dejando un vacío sobre las sinergias producidas en la instancia de práctica.

Esta situación ha experimentado un vuelco desde 2004 a la actualidad, puesto que ha ido surgiendo una Reforma Educacional que tiene como objetivo una reestructuración del sistema en general para garantizar el derecho de una educación de calidad para todos y todas (MINEDUC, Política Nacional Docente, 2016). Esta reforma tiene como uno de sus pilares la ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (1° de Abril del 2016), orientado a la dignificación de la docencia para las nuevas generaciones.

Esta política docente abarca desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que considera un sistema de inducción durante los primeros cuatro años de ejercicio profesional, además de formación continua y gratuita durante el desarrollo profesional (MINEDUC, Ley 2.0903, 2016). De esta manera, se convierte en una política integral en la formación docente, en la cual coexisten dos visiones: una enfocada a la rendición de cuentas e incentivos a partir de los resultados y otra que se alinea al logro de la equidad y el desarrollo de habilidades en la formación y en el aprendizaje. Por otra parte, es relevante resaltar que la política docente considera un tercer espacio (Zeichner, 2010) que media entre la formación inicial y la formación continua: la práctica profesional.

## **2.2. La práctica en la formación de profesores**

El punto de intercepción entre la formación universitaria y el ejercicio profesional se denomina “práctica” y es en esta instancia real donde se produce el primer acercamiento del docente en formación con el contexto escolar, por lo tanto, tiene un carácter social (Dewey,

1964; Imbernón, 2001; Latorre, 2004; Correa, 2011; Domingo & Gómez, 2014). Este proceso en la Reforma educacional actual toma un papel relevante, puesto que es considerado una condición para que las universidades puedan acreditarse (MINEDUC, Política Nacional Docente, 2016). Se asegura, de esta manera, que los profesores en formación tengan experiencias de aprendizaje en contextos reales.

Durante el proceso de práctica interactúan tres actores del ámbito educativo: el estudiante de pedagogía o profesor en formación, el supervisor de la universidad o profesor tutor y el profesor del establecimiento educacional o profesor guía. Las investigaciones realizadas en Chile se han centrado principalmente en dos de los tres actores que componen la triada: el profesor en formación y el profesor tutor, dejando un velo de desconocimiento sobre el profesor guía (Cisternas, 2011). Al respecto, Correa Molina (2009) señala que es el profesor guía quien tiene la mayor influencia en el desempeño del profesor en formación. Es decir, que el profesor guía tendría un rol de formador de formadores, pero ¿cuál es la manera en qué forma a sus estudiantes?, ¿cuál es la estrategia que le permite generar conocimiento? Son interrogantes sin respuestas, puesto que no hay investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes guías durante la FID (Cisternas, 2011). Los estudios se han focalizado en caracterizar los conocimientos, habilidades y actitudes dejando de lado el cómo se logran éstos desde un enfoque reflexivo. Debido a esta situación, es necesario investigar cómo se genera este tipo de formación en una instancia de práctica profesional, puesto que, como lo menciona Correa (2011), los profesionales con experiencia (profesores guías) han sido poco consultados y se les debe reconocer el aporte que hacen a los profesores en formación durante la práctica profesional.

La “práctica” es la instancia donde se genera el conocimiento práctico producto de la experiencia (Correa, 2009), convirtiéndose en un conocimiento tácito (Shon, 1987) y difícil de advertir. Por ello es necesario replicar, ya que con este tipo de conocimiento el profesor guía modela al profesor en formación y, a su vez, incorpora las experiencias que le transmite el profesor en formación. Este tipo de conocimiento se produce cuando hay relaciones interpersonales en un contexto común durante periodos prolongados de convivencia, en donde el profesor guía transmite conocimiento práctico y el profesor en formación transmite conocimiento teórico actualizado, produciéndose una sinergia de conocimiento entre ambos, interacción a la cual se le otorga un carácter formativo (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005)

Para la generación del conocimiento práctico o experiencial (Shön, 1987) es necesario contrastar experiencias pasadas y actuales. Esto se logra mediante la reflexión. La reflexión es la instancia en la cual se genera un nuevo conocimiento (Dewey, 1964) que puede ser individual o grupal en el caso de ser verbalizada, para transformarse en un conocimiento compartido. La reestructuración y comparación de experiencias son gatilladas por la interacción producida durante el contexto de práctica, siendo esta un punto neurálgico al permitir analizar la propia práctica profesional, tanto en el profesor en formación como en el profesor guía (Correa, Malo, & Gervais, 2013), quienes durante esta instancia comparten sus reflexiones.

### 2.3. Conceptualización y modelos de reflexión

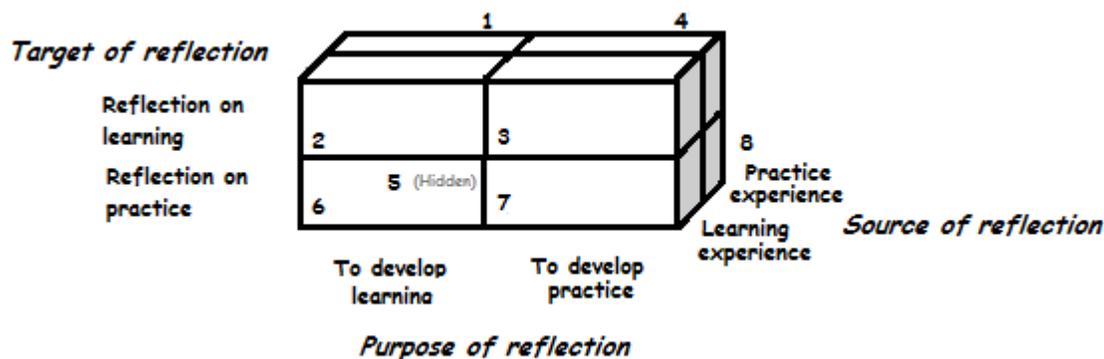
El término reflexión es usado de forma frecuente y natural en el ámbito educativo. Como lo señalan Black y Plowright (2010), es una palabra de la que todos, intuitivamente, sabemos el significado, aun cuando desconozcamos su definición literal. En la literatura podemos encontrar distintas miradas sobre la reflexión, emanando a partir de los aportes de Dewey (1933) y Shon (1987), quienes desde sus temáticas de estudio lograron configurar una conceptualización de este término. Dewey (1933) concebía la reflexión como un proceso sistemático y riguroso del cual se pueden construir significados y conclusiones. En tanto, Shon (1987) comprende la reflexión como una forma de conocimiento que se genera a partir del análisis y la acción. Si bien estos autores estudiaron la reflexión en ámbitos como el aprendizaje y la práctica profesional, su conceptualización contribuyó a la conformación del concepto reflexión, el cual posteriormente fue incorporado por distintos autores a las discusiones teóricas en la formación de profesores. Allí se le atribuyeron al concepto características como la capacidad de generar cambios (Moss, 2010) y aprendizajes (Black & Plowright, 2010) y, a su vez, se le atribuyó un factor cognitivo y afectivo (Beauchamp, 2006; Domingo & Gómez, 2014; Korthagen, 2001, 2010). Por lo mencionado anteriormente, es posible establecer que el concepto reflexión es dinámico y flexible y, bajo este marco conceptual, en esta investigación entenderemos la reflexión como un proceso mental complejo con connotación cognitiva y afectiva que propicia el aprendizaje desde la experiencia, reconstruyendo conocimiento y promoviendo el cambio en quien reflexiona y su contexto.

La reflexión en la formación de profesores ha sido investigada desde distintos enfoques y modelos, algunos tendientes a la jerarquización según su grado de complejidad e independencia, como los propuestos por Van Manen, (1977); Sparks-Langer, et al. (1990); Louden (1991); Valli (1997); Elliot (1999). Por otra parte, los modelos no jerarquizados que conciben la reflexión como una composición de niveles y dimensiones. Los modelos estructurados en niveles representados por Valli (1997) y Korthagen (2004) son similares en estructura, pero diferentes en cómo los niveles se relacionan internamente. En tanto, los modelos por dimensiones se subdividen para lograr una comprensión más completa a partir de las partes más simples. Este modelo tiene representantes como Kelchterman (2001), Zeichner (1993), Beauchamp (2006) y Black y Plowright (2010). Para efectos de esta investigación, se consideró que los modelos por dimensiones se ajustaban más a los propósitos. Es por ello, que se optó por la línea de Black y Plowright (2010), quienes, en su modelo multidimensional, permiten comprender la naturaleza de la reflexión a partir de subprocesos más simples en sus distintas dimensiones. Este modelo se diferencia de los de su misma categoría por abordar una gama más amplia de dimensiones y subdimensiones, vistos desde dos perspectivas la práctica y el aprendizaje, por lo que es posible una mejor comprensión de la reflexión.

El modelo multidimensional de Black y Plowright (2010) sobre la reflexión se compone de tres dimensiones: la fuente de reflexión, el objetivo de reflexión y el propósito de reflexión, en donde cada dimensión es dependiente de la otra. Sin embargo, durante la aplicación del modelo por parte de los autores, se agregó una cuarta dimensión denominada la transformación, que se enfoca a la reflexión escrita del docente, situación que no se

relaciona con la interacción entre el profesor guía y el profesor en formación que son el núcleo de esta investigación.

**FIGURA 1: Dimensiones de reflexión. Fuente: Black y Plowright, 2010.**



La primera dimensión, la fuente de reflexión, aborda la experiencia y se constituye de dos aristas: la experiencia de aprendizaje de tipo formal e informal y la experiencia práctica. La primera arista, experiencia de aprendizaje formal, se refiere a las clases, reuniones de práctica y materiales usados durante esta experiencia. Además, de experiencias personales que no son habituales, como la relación entre el profesor en formación y el estudiante. En tanto, la experiencia de aprendizaje de tipo informal considera actividades fuera del aprendizaje formal como actividades extra-programáticas y lecturas recomendadas. La segunda arista, experiencia práctica, es considerada como un proceso continuo durante la formación inicial y el desarrollo profesional.

La segunda dimensión, objetivo de reflexión, se refiere a cómo se desarrolla la reflexión sobre el aprendizaje y la reflexión sobre la práctica. El primero se compone de factores externos que consideran el conocimiento teórico o social y los factores internos, como los intereses, los significados, las creencias, las preocupaciones y el análisis interno de sí mismo. En tanto, la reflexión sobre la práctica tiene como factor interno la justificación de posturas, el pensar sobre acciones y decisiones para cambiar pensamientos o conocimientos. Los factores externos se refieren a acciones que tienen un fin superior, como la transformación de la moral y la ética, y de forma individual hasta llegar a una modificación social y política.

Por último, la tercera dimensión, propósito de aprendizaje, que se conoce por medio de la reflexión, y se compone del desarrollo del aprendizaje y de la práctica. El desarrollo del aprendizaje, ya sea conceptual (habilidades cognitivas), comprensivo (conocimiento conceptual) o afectivo (sentimientos y valores). En tanto, el desarrollo de la práctica se centra en mejorar el ejercicio profesional tanto del profesor en formación como del profesor guía.

El modelo multidimensional de Black y Plowright (2010), presentado anteriormente es un modelo complejo al establecer distintas dimensiones donde poder analizar la reflexión. Esta es un proceso complejo que permite examinar y evaluar el aprendizaje y la propia práctica, promoviendo un cambio o acción modificante que puede ser de tipo resolutorio en una

problemática o, más bien, explicativo y de crítica social (Beauchamp, 2006), teniendo como propósito ulterior mejorar la propia práctica (Domingo & Victoria, 2014). Esto será posible si se logra una socialización e internalización de los procesos reflexivos (Correa, 2014) y, por otra parte, una reconstrucción y valoración de éstos. Para que la reflexión logre su propósito, es necesario contar con un docente dinámico, participativo y capaz de comprometerse con su propio aprendizaje. Por lo tanto, se considera al profesor un participante activo en este proceso (Shön y Pollard, citado en Carr & Skinner, 2009). Solo si existe una conjugación de todos los elementos mencionados anteriormente, se puede hablar de un aprendizaje práctico a partir de la reflexión.

Como señalan Domingo & Gómez (2014) no es posible ser un buen profesional y/o docente sin una reflexión permanente, la cual puede ser individual o grupal. Cuando el docente internaliza el proceso reflexivo se habla de un proceso individual; cuando el docente sociabiliza ese proceso reflexivo, por medio de la verbalización con sus pares, se habla de un proceso grupal. En el primer caso, el docente reflexiona sobre su práctica lo cual puede tener como repercusión una modificación en sus prácticas futuras. Asimismo, cuando el docente comparte su reflexión con sus pares se convierte en un estimulador de la reflexión de otros (Correa, 2014), produciendo un cambio en su contexto o un aprendizaje comunitario, abordando una dimensión social, porque es una actividad en la que pueden participar todos los implicados en el proceso formativo (Domingo & Gómez, 2014).

En resumen, la reflexión tiene tintes conceptuales y afectivos que permiten la configuración del aprendizaje experiencial en una instancia real. A su vez, el estudio de la reflexión es posible por medio de la reconstrucción de las dimensiones que la componen -la fuente, el objetivo y el propósito-, evidenciando de esta manera su carácter complejo y dinámico. Ésta es utilizada consciente o inconscientemente por el profesor guía para orientar y formar al profesor en formación durante una instancia de práctica profesional. Por lo tanto, es posible considerar a la reflexión como un recurso educativo durante la FID.

### **III. METODOLOGÍA**

La presente investigación se enmarcó dentro de una tradición cualitativa (Sandín, 2003) de carácter exploratorio, congruente con un diseño de estudio de caso. Éste se inserta en la modalidad de caso intrínseco, el cual pretende alcanzar mejor la comprensión de un caso en particular. Es decir, de todas sus características, teniendo como foco final de interés el caso en sí mismo, y de sus particularidades (Stake, 1994; Gunderman, 2001) para lograr, con ello, una mayor comprensión del fenómeno en estudio.

Se ha seleccionado este método por tener como foco el análisis de la realidad social (Sandín, 2003), ámbito en el cual se desarrolla esta investigación, puesto que indaga los procesos reflexivos de un profesor guía durante la interacción con el profesor en formación en la práctica profesional. En este contexto, se pretende reconstruir los elementos que componen la reflexión del profesor guía: la fuente de la reflexión, el objetivo de la reflexión y el propósito de la reflexión.

Por último, se busca realizar un análisis de la reflexión del profesor guía mediante un proceso de indagación que se caracteriza por ser complejo, minucioso, interpretativo,

sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio, el cual está constituido por una profesora guía a cargo de un estudiante en práctica profesional.

### **3.1. CASO DE ESTUDIO**

La participante de esta investigación es una profesora de Educación Media que trabaja en un colegio particular subvencionado mixto de la Región Metropolitana. Actualmente, se desempeña como profesora de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3°EM y 4°EM en el establecimiento educacional. La profesora cuenta con más de 10 años de experiencia como docente de aula, además de cinco años trabajando como profesora guía con estudiantes en distintos tipos de práctica, ya sea de observación o práctica profesional. Además, se encuentra en el proceso de tesis de un Magister en Psicología Educacional en una institución privada.

La participante fue seleccionada por estar cumpliendo, al momento de esta investigación, el rol de profesor guía de un estudiante en práctica profesional o profesor en formación. Esta situación se complementa con una relación permanente, ya que destina parte de sus horas libres a reuniones con sus estudiantes en práctica. Igualmente, cuenta con una cantidad de años de experiencia en aula que consideramos importante, porque ha tenido la oportunidad de cumplir el rol de guía de profesores en formación en más de una oportunidad, por lo que tiene experiencia como formadora de formadores.

### **3.2. TÉCNICA DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN**

Una de las características de esta investigación radica en la complejidad de la recolección del *corpus*, dado que la visualización de los procesos reflexivos (que es el propósito del estudio), se da en una instancia de interacción de todo tipo entre el profesor guía y el profesor en formación. Por ello, el *corpus* se compone de una entrevista semiestructurada, *e-mails* y grabaciones de reuniones entre el profesor guía y el profesor en formación.

**3.2.1. Entrevista semiestructurada.** Este instrumento da cuenta de la verbalización de los procesos reflexivos de la docente que fueron gatillados a partir de seis casos formulados de los objetivos de esta investigación y de situaciones críticas que se pudieron observar de las grabaciones. Ésta fue validada por expertos antes de su aplicación. La entrevista fue aplicada a la profesora guía después de las grabaciones, con el fin de reconstruir los procesos reflexivos en los casos formulados.

**3.2.3. E-mails.** Evidencian la interacción escrita entre la profesora guía y el profesor en formación. La muestra consistió en diez *e-mails*, de los cuales sólo cuatro corresponden a *e-mails* dirigidos por la profesora guía al profesor en formación. Por lo tanto, solo éstos fueron considerados como *corpus*.

**3.2.3. Grabaciones de las reuniones entre la profesora guía y el profesor en formación.** Este registro visual, que plasma la interacción durante una instancia real

entre el profesor guía y el profesor en formación, consta de tres reuniones que se llevaron a cabo en noviembre del año 2014.

En síntesis, el *corpus* de la presente investigación consiste en cuatro *e-mails*, una entrevista semi-estructurada y tres grabaciones de las reuniones entre la profesora guía y el profesor en formación. Estos instrumentos permitieron la triangulación de la información.

### **3.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS**

La discusión bibliográfica permitió establecer previamente las categorías de estudio, una vez que los datos de los tres instrumentos fueron recolectados. La entrevista y las grabaciones fueron transcritas durante el primer semestre de 2015.

Con los *corpus* obtenidos, se realizó el análisis de contenido, construyendo las redes semánticas (Tójar Hurtado, 2006); para ello se utilizó el software ATLAS.ti (versión 7.1.6), que permitió realizar un estudio de cada unidad de análisis (oración), explorando de forma minuciosa el *corpus*. Ahora bien, el método de análisis de contenido se consideró apropiado, porque al ser un *corpus* pequeño es posible realizar un análisis más exhaustivo. Como lo señalan Portas y Silva (2003), este método permite un análisis más profundo de cualquier comunicación e instrumento de recolección de información, ya que es una técnica objetiva, sistemática cualitativa y cuantitativa. Dicha situación se ajusta a la naturaleza de esta investigación, al considerar instrumentos de recolección de información de distinto tipo. Todos ellos tienen como factor común “la capacidad de albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, abre las puertas... a fenómenos sociales” (Abela, 2002, pág. 2); en este particular, a fenómenos o procesos reflexivos durante la interacción entre el profesor guía y el profesor en formación.

### **3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Los datos fueron organizados en las dimensiones y categorías teóricas propuestas por el Modelo Multidimensional (Black & Plowright, 2010). La primera dimensión cuenta con dos categorías y tres subcategorías. La segunda, con dos categorías y cuatro subcategorías. La tercera, con dos categorías y tres subcategorías, como se muestra a continuación:

**Tabla 1: Cuadro de categorías desprendidas del Modelo Multidimensional y categorías emergentes. Fuente: elaboración propia.**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías</b>
Fuente de reflexión	Experiencia de aprendizaje:	<b>Formal:</b> sesiones de enseñanza, el aprendizaje y los materiales que se utilizan para un curso. <b>Informal:</b> lecturas complementarias.
	Experiencia práctica (personal)	<b>Proceso continuo:</b> durante la formación universitaria y durante la vida profesional
Objetivo de reflexión	Reflexión sobre el aprendizaje	<b>Externa:</b> las teorías, conocimiento social. <b>Interna:</b> significados, creencias, sí mismo, intereses y preocupaciones.
	Reflexión sobre la práctica:	<b>Externa:</b> Realizar o mejorar la acción, mejorar el aprendizaje de los estudiantes y transformarse sí mismo o a la sociedad en cuanto a: la moral, lo ético y lo político. <b>Interna:</b> Pensar de manera diferente o con mayor claridad, justificar la propia postura, pensar sobre acciones y decisiones y cambiar pensamientos o conocimientos.
Propósito de reflexión	Desarrollar el aprendizaje	<b>Conocimiento conceptual:</b> examinar, pensar, comprender, resolver problemas, analizar, evaluar, construir, desarrollar o transformar. <b>Comprensión:</b> de los conceptos o del conocimiento conceptual. <b>Desarrollo Afectivo:</b> Sentimientos, emociones, actitudes y valores.
	Desarrollar la práctica	<b>Mejorar el ejercicio profesional:</b> desarrollo profesional del profesor guía. <b>Mejorar el aprendizaje del profesor en formación:</b> desarrollo profesional del profesor en formación.

Cada dimensión da cuenta de un área en la cual se pretende profundizar en los procesos reflexivos, está se alinean con los aspectos cognitivos, afectivos y de aprendizaje que fueron considerados como parte del concepto de reflexión definidos para esta investigación.

#### **IV. RESULTADOS DEL ESTUDIO**

El análisis se estructurará a partir de las dimensiones mencionadas en el análisis de los datos: fuente de reflexión, objetivo de reflexión y procesos de reflexión. Cabe señalar que el modelo multimodal no considera en el propósito de reflexión el desarrollo afectivo, sin embargo, fue una categoría que emergió del análisis.

Por su parte, los resultados se presentarán a partir de tres esquemas (uno por cada dimensión). Esto permitirá visualizar gráficamente el conjunto de citas (Quezada, 2010) y la concurrencia que éstas presentan dentro del *corpus* analizado, dando cuenta así de los gatillantes que generan la reflexión en el profesor guía en cada una de las dimensiones analizadas.

#### 4. 1. FUENTE DE REFLEXIÓN

A continuación en la Figura 2 presento la fuente de reflexión:



**Figura 2: Fuente de la reflexión. Fuente: elaboración propia.**

La Figura 1 evidencia que la categoría con mayor presencia es la experiencia de aprendizaje de tipo formal, seguida por la experiencia de aprendizaje de tipo informal y, posteriormente, la experiencia práctica.

Al ahondar en la categoría con una mayor presencia u ocurrencia, se puede observar que la profesora guía reflexiona sobre la experiencia de aprendizaje haciendo una crítica social a niveles macro, meso y micro. A nivel macro, la profesora guía hace una crítica al sistema educativo universitario, señalando explícitamente que la práctica profesional como parte de la FID es:

“Descontextualizada y desregulada, en cuanto a que las instituciones no se están haciendo cargo de regular el funcionamiento de las prácticas. Entonces, cada año son horas distintas, son quehaceres distintos, son observaciones en que un año tienen sentido y en otro año no tienen sentido. Son desreguladas, porque un estudiante llega un semestre a observar pero ese estudiante no tiene idea el próximo año qué tutor va a tener de la universidad acompañándolo” (Profesora guía, entrevista).

Con ello, la docente explica la situación actual desde su experiencia. A nivel meso, ella hace visible la realidad en el establecimiento, situándolo en un contexto particular.

“... es una instancia difícil y no siempre los colegios son acogedores en

esta instancia. Entonces, el contexto lo hace aún más complicado” (Profesora guía, entrevista).

“Entonces, me han tocado casos, estoy viviendo uno ahora, en donde los estudiantes se sienten absolutamente huérfanos de sus casas de estudio. O sea, la práctica no es un tema profundamente desarrollado y analizado por las casas de estudio. Si lo ha sido, jamás lo ha comunicado al establecimiento donde yo estoy. O sea, ellos quedan al alero absoluto del manejo que tenga el profesor que les tocó” (Profesora guía, grabación).

La profesora guía da cuenta de una desarticulación existente entre el nivel macro y meso en torno a los procesos de práctica profesional; instancia en donde convergen los tres actores que componen la FID. A nivel micro, la docente deja traslucir la falta de espacios de reflexión entre ella y el profesor en formación. Sin embargo, esta falencia es suplida por instancias de reunión que ella establece.

“...busco un espacio de reunión, en donde puedo tener una reflexión más tranquila y no de pasillo, ya, con los tiempos para poder abordarlo” (Profesora guía, entrevista).

En esta dimensión, la profesora guía reflexiona a partir de los tres niveles que componen el sistema educativo, revelando la falta de articulación. A nivel micro, la profesora guía no solo deja entrever una crítica, sino que además es proactiva al instaurar sesiones de reflexión con el profesor en formación. Con ello la docente promueve, a partir de su reflexión, una acción modificante que se alinea con lo que establece Beauchamp (2006).

Por otra parte, en la categoría experiencia práctica, la docente visibiliza que la práctica profesional es una instancia de reflexión:

“Siento que es bueno que los estudiantes pasen por estos períodos de debilidad, en los que se den cuenta de que necesitan estar constantemente analizándose. Y yo creo que es uno de los aprendizajes más significativos que tiene que ver con la necesidad de la autoevaluación constantemente en relación a la práctica” (Profesora guía, entrevista).

Lo anterior, da cuenta de la importancia de un proceso reflexivo individual del profesor en formación, puesto que es donde genera aprendizaje a partir de la reflexión y, tal como lo señala el profesor guía es un aprendizaje significativo, situando a la reflexión como una instancia de aprendizaje. Si bien la reflexión tiene una vertiente individual, también hay instancias de reflexión grupal:

“A mí me interesa el proceso. Entonces, si el estudiante se equivoca en un concepto, yo converso con él y le digo: ¿sabes qué? te equivocaste acá, no debiste haberlo dicho.... Y, de la misma manera en que lo dijiste en la clase, a la próxima vas a tener que decirle a los chiquillos... ¿Saben qué? me equivoqué, la cuestión es así, mil disculpas, nadie aquí es perfecto” (Profesora guía, entrevista).

En esta instancia grupal, la profesora guía aconseja al profesor en formación, transmitiéndole consejos a partir de sus propias vivencias con estudiantes:

“Mi experiencia en clases, solamente” (Profesora guía, entrevista).

La experiencia práctica es un punto que la docente releva como fuente de reflexión, tanto individual como grupal. Convirtiéndose el profesor guía en un impulsor de la reflexión (Correa, 2014), transmitiéndole al profesor en formación experiencias vividas y generando, de esta manera, una instancia de aprendizaje a partir de la experiencia.

#### 4.2. Objetivo de la reflexión

En la Figura 3 presento el objetivo de la reflexión:



**Figura 3: Objetivo de la reflexión. Fuente: Elaboración propia**

En esta dimensión, se puede observar que hay una clara confluencia de categorías que se enfocan tanto en aspectos internos para la reflexión sobre la práctica, como externos, correspondientes a la reflexión sobre el aprendizaje. Los aspectos internos son la base para lograr un buen desempeño y seguridad en el profesor en formación a la hora de ejercer, lo cual le permitirá enfocarse en la reflexión sobre el aprendizaje. Se puede deducir que estos procesos se producen en forma simultánea. Por otra parte, cabe señalar que solo se pudieron visualizar categorías de análisis en la entrevista y en las grabaciones. De ello se infiere que este proceso únicamente es visible en una instancia de interacción presencial.

Al reconstruir los objetivos de reflexión en el discurso de la profesora guía, se puede observar que ella enfatiza un aspecto afectivo (intereses), que se genera desde la reflexión interna. Esto se puede evidenciar en la siguiente premisa:

“...lo importante sería poder testear con el propio estudiante en práctica una especie de autoevaluación de cómo él se sintió con ese tipo de metodología, qué fue lo que observó y cómo se sintió junto con los estudiantes y qué tan seguro se sintió al momento de exponer el contenido” (Profesora guía, entrevista).

“...a mí me interesa siempre que en estos procesos haya una reflexión más bien vinculada a una autoevaluación” (Profesora guía, grabación).

De lo mencionado anteriormente, se puede deducir que el profesor guía asigna un valor afectivo a la reflexión al incentivar un proceso autoevaluativo en donde el profesor en formación logre identificar las emociones y sentimientos que le provocó su experiencia en aula. Esto le permitirá no solo el desarrollo afectivo en el profesor en formación, sino también en sí mismo, al lograr comprender las condiciones internas que se movilizaron en el profesor en formación al momento de estar frente al curso. Como lo señala la profesora guía:

“...como profesor guía o tutor, tiene que haber un tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre lo que les pasa al momento de hacer la clase y tiene que haber una apertura para poder entender lo que les sucede” (Profesora guía, entrevista).

Esta comprensión de la situación tiene como fin adaptar la retroalimentación y contextualizarla, conjugando los aspectos internos de la reflexión sobre su práctica y los aspectos externos de la reflexión sobre el aprendizaje generándose una dualidad.

Por lo tanto, la docente guía, en una primera instancia, conduce al estudiante hacia el análisis de la situación de aula, situándolo como una instancia previa a la retroalimentación:

“Y, después de ello, yo igual trataría de mostrarle cuál es mi perspectiva de las cosas que vi que quizás estuvieron más débiles y las fortalezas” (Profesora guía, entrevista).

Se puede deducir de la cita que la docente guía comparte sus impresiones con el profesor en formación con el propósito de construir un aprendizaje desde la experiencia, fortaleciendo de esta manera el aprendizaje del profesor en formación y a su vez fortalecer su propia práctica tal como lo expresa la docente:

“Entonces, vamos reflexionando y, a partir de eso, yo también voy reflexionando y evaluando mi práctica” (Profesora guía, entrevista).

La profesora guía utiliza la experiencia como un recurso de aprendizaje en el cual se puede identificar una estrategia metodológica. Se da una estructura curricular -de lo particular a lo

general (Shiro, 2008)- a los procesos reflexivos, en donde coexisten factores internos y externos, que posibilitan procesos de reflexión continuos, a partir de la práctica.

### 4.3. Propósito de la reflexión

A continuación en la Figura 4 presento el propósito de la reflexión:



**Figura 4: Propósito de la reflexión. Fuente: elaboración propia**

La Figura 3 muestra que las categorías con un mayor número de convergencias se concentran, en primer lugar, en desarrollar la práctica. Esto conlleva mejorar el aprendizaje del profesor en formación y, en menor medida, el aprendizaje del profesor guía. En segundo término, las concurrencias se concentran en desarrollar el aprendizaje con una visión conceptual. Cabe mencionar que, al interior del modelo multidimensional, la zona donde convergen el desarrollo del aprendizaje y el desarrollo de la práctica es la zona escondida.

La evidencia encontrada en el discurso de la profesora guía da cuenta de que el proceso reflexivo tiene como foco principal el desarrollo de la práctica. Esto implica mejorar el aprendizaje del estudiante en formación, puesto que la profesora guía propicia durante el proceso de práctica una instancia de retroalimentación final, desde los estudiantes del curso al profesor en formación:

“...si quieres, te ayudo, para que haya un espacio de sugerencias y, al final, te coloquen fortalezas y debilidades que ellos ven en ti. O hacerlo también así: entregarles una... O hacerlo bien sencillo: qué aprendí eh, qué fortalezas le vi en la clase, qué debilidades le vi en la clase. Tres a cuatro

preguntas, en que ellos escriban y a ti te quede también como, como, como un referente de lo que podrías mejorar. Yo creo que ellos son los mejores evaluadores en esto” (Profesora guía, 2º grabación entre profesora guía y profesor en formación).

Con la actividad de finalización que la profesora guía propone al profesor en formación, lo incita a buscar una mirada externa de su desarrollo durante la práctica profesional para ir mejorando. Explicita que esta actividad no solo permite mejorar al profesor en formación, sino también le permite mejorar a ella en su desarrollo profesional, puesto que es una actividad que nace de su propia experiencia y que la transmite al profesor en formación.

“Para el profesor en práctica, ya... Por un lado y también para mí” (Profesora guía, entrevista).

En la actividad de finalización, si bien permite una instancia de desarrollo de la práctica, la profesora guía señala que el tener a su cargo a un profesor en formación le permite a ella, como docente, revisar su propia práctica:

“...cuando tú estás observando otra clase, te vas dando cuenta también que cometes muchas veces los mismos errores que está cometiendo un alumno que lleva tres meses en práctica, que son los mismos errores que tú haces y llevas 12 o 15 años de experiencia” (Profesora guía, entrevista).

“Para mí, también es una especie de aprendizaje como profesora guía, porque, finalmente, las críticas hacen que uno también vaya cuestionándose su propia práctica y la reflexión parte con un ‘quizás yo también lo he hecho y no me he dado cuenta’ o ‘quizás yo no he hecho esto otro y no me he dado cuenta’ y ‘quizás ésta es una instancia como para que yo también me empiece a dar cuenta de mis propias debilidades como profe’” (Profesora guía, entrevista).

Si bien el foco de los procesos reflexivos se encuentra principalmente en el discurso de la profesora guía en el desarrollo de la práctica, por ser la instancia que les permite a ella como profesora guía y al profesor en formación ir revisando sus desempeños y mejorar sus propias prácticas, es necesario tener una base conceptual y comprensiva en el desarrollo. Como se ha podido visualizar en el discurso, la profesora guía da gran relevancia al desarrollo cognitivo dentro de los procesos reflexivos:

“...tampoco tenían idea qué partidos (políticos) hay hoy en día en Chile. Tampoco tenían idea de qué tendencia eran esos partidos. Entonces, lo más probable que nos pase en un trabajo así es que...es que se evidencie lo que no es malo, y es necesariamente factible saber qué conceptos manejan de ciudadanía” (Profesora guía, grabación).

Se potencia en el profesor en formación procesos reflexivos cognitivos, que tendrán como efecto en sus estudiantes este tipo de conocimiento base, lo cual les permitirá lograr una posterior incorporación y comprensión de ellos:

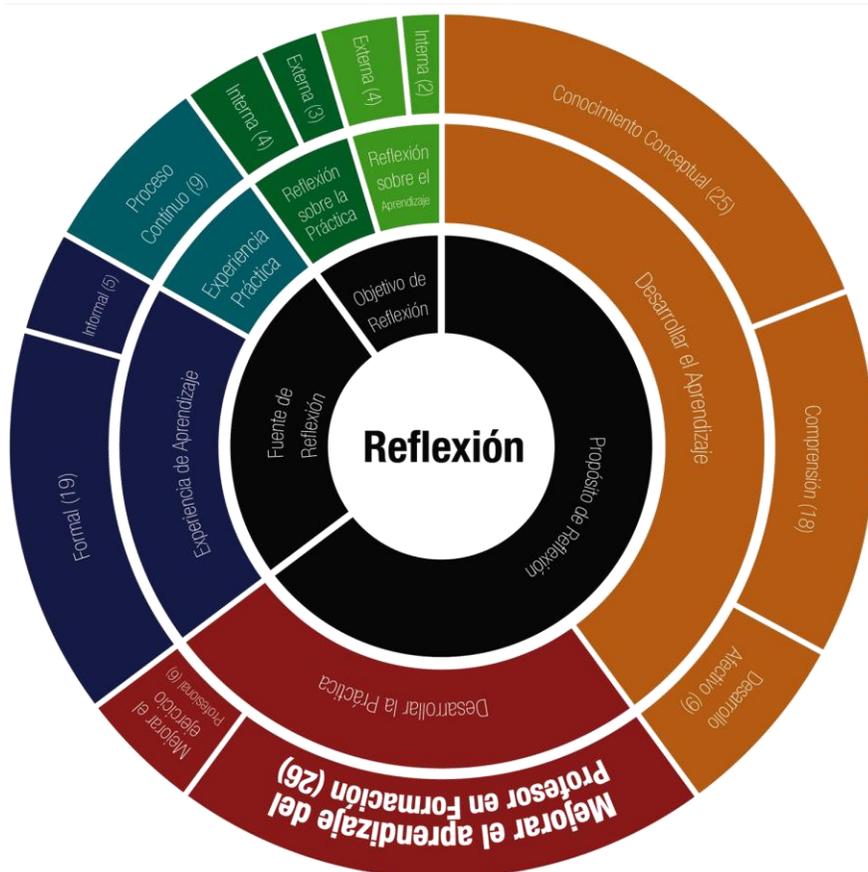
“...si no los saben relacionar, tarea pendiente, ya hay que mostrarles cómo son los conceptos” (Profesora guía, grabación).

“Revisé la guía de trabajo. Te la envió con varias correcciones en cuanto a la formulación de la preguntas” (Profesora guía, e-mail).

Si bien esta dimensión, como se mencionó anteriormente, es la parte oculta de los procesos reflexivos, se puede observar que, al reconstruir dichos procesos a partir del discurso, la docente pone énfasis en que la reflexión es la instancia que permite desarrollar la práctica, tanto a ella como profesora guía como al profesor en formación. Además, es relevante establecer que la profesora guía releva dentro del proceso de aprendizaje del profesor en formación el recoger una retroalimentación desde la perspectiva de los estudiantes.

## V. DISCUSIÓN

¿Cuáles son la fuente, el objeto y los propósitos que conforman los procesos reflexivos que el profesor guía actualiza durante la interacción con el profesor en formación? Esa era la pregunta que orientó esta investigación. Para dar respuesta a ella, se analizaron y reconstruyeron las reflexiones del profesor guía durante la interacción con el profesor en formación. En ella se encontraron presentes las tres dimensiones teóricas del modelo multidimensional: la fuente, el objetivo y el propósito, como se puede observar en el siguiente esquema donde en la Figura 4 presento la reestructuración de los procesos reflexivos:



**Figura 5: Reestructuración de los procesos reflexivos. Fuente: elaboración propia**

De todas las dimensiones, el propósito de reflexión es el área con una mayor presencia, en ambas categorías, sin embargo, aun cuando la categoría “desarrollar el aprendizaje” contiene sub categorías con un mayor número de ocurrencia, el predominio se encuentra en la categoría “desarrollar la práctica”, centrándose en mejorar el aprendizaje del profesor en formación. Se puede desprender de ello que, para la profesora guía, la reflexión es una instancia de aprendizaje que surge de la retroalimentación durante la práctica profesional, producto de su propia reflexión individual, la cual verbaliza y comparte con el profesor en formación. Recordemos que un proceso reflexivo individual tiene como efecto un cambio

en la persona, mientras que una reflexión compartida puede llegar a producir un cambio en el contexto (Dewey, 1964), he ahí la importancia de la reflexión individual como catalizador de la reflexión grupal o compartida, al estimular la revisión de la propia práctica.

Por otra parte, cabe señalar que la profesora guía se sitúa en la dimensión “fuente de reflexión” enfocándose en una experiencia de aprendizaje de tipo formal reflexionando desde un nivel macro, meso y micro, identificando las problemáticas educativas actuales en los tres niveles y dando cuenta de la desarticulación existente en el sistema en cuanto a las prácticas profesionales. Sin embargo, la profesora guía no solo se pronuncia en torno a la crítica, sino que también muestra una actitud proactiva en su rol como formador de formadores (Correa, 2011), lo que se puede evidenciar en la destinación de tiempo semanal para reuniones con el profesor en formación, acentuando con esta acción que su principal propósito es el aprendizaje del profesor en formación.

Lo mencionado anteriormente se alinea con los objetivos de reflexión presentes en el análisis, en donde se puede observar una paridad entre la reflexión sobre el aprendizaje externo e interno. Externo, ya que su visión está centrada en mejorar el aprendizaje del profesor en formación en primera instancia y, por lo tanto, como efecto positivo tendrá el mejorar el aprendizaje de sus propios estudiantes. Por otro lado, la profesora guía enuncia que reflexionar sobre el aprendizaje del profesor en formación le permite reflexionar sobre su propio aprendizaje, gatillando de esta manera una reflexión interna que tendrá como efecto mejorar su propia práctica (Correa, Malo, & Gervais, 2013).

## **VI. CONCLUSIONES**

En resumen, el profesor guía es un actor relevante dentro de la triada de la FID y, como lo explícita Correa (2011), no pueden seguir siendo un agente silencioso dentro de la formación, puesto que es quien articula los conocimientos prácticos y teóricos dentro de la FID. Además, propicia el aprendizaje experiencial en el profesor en formación por medio de la reflexión, la cual implica el cuestionamiento y la retroalimentación durante el proceso de práctica.

A pesar de estos límites, los resultados abren pistas para la investigación en la formación inicial docente, principalmente en lo referido a la formación práctica y el aprendizaje experiencial. Asimismo, una mayor comprensión de los procesos reflexivos en la interacción del profesor guía y el profesor en formación permitirá adquirir un mayor conocimiento de uno de los actores de la triada del cual se desconoce su aporte a la FID. Con ello se tendrá un conocimiento más acabado de la triada, desde una mirada del profesor guía que cumple la función de enlace entre teoría y práctica, situando de esta manera al profesor guía como un formador de formadores, característica de su profesión (Perrenoud (1993). Por último, con esta investigación se pretende influenciar en la instalación y normalización de instancias de reflexión individual y grupal a nivel meso y macro, contribuyendo a optimizar los procesos de práctica profesional y tener repercusión en el mejoramiento de la calidad de la educación chilena por medio de la FID.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (n.d.). *PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf> [Última visita: 25 Mayo 2015].
- Ávalos, B. (2003). *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago de Chile: Unesco.
- Avalos, B. (2004). La Formación Inicial Docente en Chile. Presentado en Observatorio Internacional de la Profesión Docente, Universidad de Barcelona.
- Ávalos, B. (2010). *Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas*. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Tesis doctoral. Montreal: McGill University.
- Black, P. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 11, 245-258.
- Carr, D. & Skinner, D. (2009). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory* 41 (2):141-154.
- Cisterna, T. (2011). La Investigación Sobre Formación Docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad de la Educación*, 35, 131-164.
- CIAE, & CEPPE. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago: Chile.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación.
- Correa Molina, E., Malo, A., & Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional?. En E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Ed.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 137-157). Santiago de Chile, Chile: OEI.

- Comisión sobre Formación Inicial Docente, *Informe Comisión sobre formación inicial docente*, MINEDUC. Santiago, 58 pp. (2005).
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago: Autor. Disponible en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf)[Última visita: 1 Mayo 2015].
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento educativo*, 44-45, 237-254.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 77-95.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Colette, G. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contextos de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 71-86.
- CPEIP. (11 de Mayo de 2016). *CPEIP*. Obtenido de [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_portal=41&id\\_seccion=3116&id\\_contenido=32717](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3116&id_contenido=32717)
- Darling-Hammond, L. (2012) *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Fundación Chile.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1964). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea, S.A.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*.
- Gunderman, H. (2001). El método de los estudios de caso. México: Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

- Imbernon, F. (20 de Julio de 2015). *Revista Crítica*. Obtenido de Crítica: <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/49-nuevos-retos-del-profesorado-en-el-siglo-xxi>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation* Vol. 36, 43-67.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Latorre, M. (2004). APORTES PARA EL ANALISIS DE LAS RACIONALIDADES PRESENTES EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS. *Estudios Pedagógicos*, 75-91.
- Louden, W. (1991). Collegiality, curriculum and educational change. *The Curriculum Journal*, 2(3), 361-373.
- MINEDUC. (2014). *EUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODAS Y TODOS*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2016). *Ley 2.0903*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (08 de Abril de 2016). *Política Nacional Docente*. Obtenido de Política Nacional Docente: <http://www.politicanacionaldocente.cl/lo-sabe/>
- Moss, J. (2010). A Partnership in Induction and Mentoring: Noticing How We Improve Our Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 43-53.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Santiago y París: OCDE.
- OCDE & Banco Mundial. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: educación superior en Chile*. Santiago: OCDE.
- Quesada, M. (2010). Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de ATLAS/ti y SPSS. In *Papers: revista de sociología*(Vol. 95, pp. 0507-529).
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- Porta, L & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa en el contexto educativo. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina Sandin, M. P.

- (2003). *Investigación cualitativa en la Educación: Fundamento y tradiciones*. Madrid: S.A. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Shiro, M. (2008). *Teoría curricular: Visiones en conflicto y preocupaciones p*
- Shön, D. (1987). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational leadership*, 48(6), 37-44.
- Stake, R. (1994). "Case Studies", en Norman K. Denzwhytein e IvonnaS. Lincolnm (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, pp. 237-247.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67-88
- Van Manen (1977). Linking ways of Knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6 (3), 205-228
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connerctions Between Campus Courses and Field Experiences in College- ans University-Based Teacher Educacion. *Journal of teacher Education*, 89-99.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, pp. 44-29.