



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REFLEXIÓN DOCENTE: OPORTUNIDADES DE DESARROLLO EN  
LA FORMACIÓN INICIAL  
TEACHING REFLECTION: DEVELOPMENT OPPORTUNITIES IN  
THE INITIAL TEACHING

POR  
VICTORIA ANDREA RUFFINELLI VARGAS

Tesis presentada a la Facultad de Educación  
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,  
para optar al grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora Guía  
Anita Sanyal Tudela

Comisión evaluadora: Lily Orland Barack  
Beatrice Ávalos Davidson  
Álvaro Salinas Espinosa

Enero de 2018  
Santiago, Chile

© 2018, Victoria Andrea Ruffinelli Vargas

© 2018, Victoria Andrea Ruffinelli Vargas

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a Daslav Ostoic, por su impulso al primer paso. Gracias a Catalina Opazo. Al escucharla comprendí que esto era posible.

Gracias a mis hijos, a José María que se convirtió en un cocinero de lujo, por cada vez que me llamó a almorzar después de haberse hecho cargo de todo; a Benjamín, por cada té al atardecer, cada caricia y sonrisa, para hacer más tolerable el esfuerzo. A Cristóbal por cada vez que su mirada ausente me recordó que se estaba perdiendo el difícil equilibrio y era preciso recuperarlo.

Gracias a Alex, por todos los grandes temas y los pequeños detalles que asumiste en silencio para que fuesen posibles múltiples roles de ambos a la vez.

Gracias a la Universidad Alberto Hurtado y su Facultad de Educación, que confió en mí desde el primer día hace ya bastantes años y lo sigue haciendo, en todo momento y circunstancia, apoyando mi desarrollo.

Gracias a mis compañeros de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, representados en Tatiana Cisternas, de cuyas manos hace cinco años en fecha parecida a la de hoy, recibí una hermosísima y simbólica lámpara de cuarzo que ha iluminado este trayecto. Mis compañeros siempre tienen palabras amables y poderosas para acoger y estimular, gracias desde el alma. Gracias a Alejandra Muñoz, por sus manos para cerrar este texto.

Gracias a este programa de doctorado y esta universidad por esta nueva oportunidad, gracias a Myriam por su calidez y cercanía, gracias a CONICYT por confiar en mí una vez más también.

Gracias a mis compañeros de doctorado, ocho historias de autoconstrucción a sangre viva, gracias por cada palabra, cada gesto, cada mirada que nos devolvía el respiro.

Gracias a Violeta que me regala las palabras para decir *Gracias a la vida que me ha dado tanto*.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>I: EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES .....</b>	<b>3</b>
1.1 Antecedentes para la formulación del problema.....	4
1.2 Las preguntas de investigación.....	9
1.3 Los objetivos de investigación.....	10
1.4 Las hipótesis de investigación .....	11
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
2.1 El concepto de reflexión y su desarrollo .....	15
2.2 Enfoques de la reflexividad, taxonomías, modelos .....	21
2.3 Reflexión y profesionalización docente .....	27
2.4 El escenario educativo chileno y la profesionalización docente .....	30
2.5 La formación inicial docente y la formación reflexiva .....	34
2.5.1 Paradigmas que sustentan la formación de profesores .....	34
2.5.2 El contexto de la formación inicial docente en Chile .....	36
2.6. El rol de las líneas de prácticas en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes .....	39
2.6.1. El estudio de la formación reflexiva en las líneas de práctica de la FID .....	39
2.6.2. Las relaciones entre profesor supervisor, profesor guía y estudiante en práctica.....	41
2.7. La formación reflexiva en la FID: una revisión de la literatura reciente .....	43
2.7.1. Los focos de la literatura reciente: evaluaciones, experiencias y análisis .....	47

2.8. Configurando una comprensión de la reflexión para este estudio .....	62
2.8.1. Los elementos que configuran la formación reflexiva .....	66
<b>III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>71</b>
3.1 Consideraciones metodológicas para el estudio de la subjetividad y de los procesos reflexivos .....	72
3.2 Diseño metodológico .....	74
3.2.1 Sección cualitativa .....	77
3.2.2 Sección cuantitativa.....	90
3.2.3. Caracterización de los casos de la sección cualitativa .....	97
3.2.4 Caracterización de la muestra de la sección cuantitativa .....	109
3.2.5 Procesamiento de la información .....	112
3.2.5.1 Procesamiento de datos de la sección cualitativa.....	112
3.2.5.2 Procesamiento de datos de la sección cuantitativa.....	123
3.2.6 Aseguramiento de la calidad de la investigación.....	124
<b>IV. RESULTADOS .....</b>	<b>128</b>
4.1 Caracterización de las oportunidades para aprender a reflexionar pedagógicamente .....	129
4.1.1 Las oportunidades para aprender a reflexionar desde la perspectiva de los programas de cursos.....	130
4.1.2 Las oportunidades para aprender a reflexionar desde la perspectiva de los actores involucrados en los procesos formativos .....	159

4.1.3 Caracterización de los resultados de la formación reflexiva .....	232
4.1.3.1 Resultados de la formación reflexiva desde la subjetividad de los actores involucrados .....	232
4.1.3.2 Resultados de la formación reflexiva desde la evaluación cuantitativa de la reflexión en la prueba RPEC .....	238
4.1.3.3 La evidencia acerca de la reflexión crítica en los resultados de la prueba RPEC.....	271
4.1.3.4 Resultados de la formación reflexiva desde la evaluación cualitativa de la reflexión en cuatro estudiantes en práctica profesional .....	278
4.1.3.5 Las propuestas de mejoramiento de la formación reflexiva desde los propios actores involucrados.....	298
<b>V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>310</b>
5.1 Las oportunidades y procesos de formación reflexiva .....	311
5.2 El rol del formador en la formación reflexiva .....	339
5.3 Los resultados de la formación reflexiva .....	342
5.4. Las propuestas de los actores.....	351
5.5 Síntesis y una propuesta a la luz de los datos .....	353
5.6. Limitaciones del estudio.....	357
<b>VI. PROYECCIONES .....</b>	<b>360</b>
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>363</b>
<b>VIII. LISTADO DE ACRÓNIMOS .....</b>	<b>376</b>
<b>IX. LISTADO DE ANEXOS .....</b>	<b>377</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>378</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Preguntas de investigación e hipótesis .....	11
Tabla 2: Los documentos revisados.....	45
Tabla 3: Las propiedades del Contexto.....	67
Tabla 4: Las propiedades de las Condiciones Antecedentes .....	68
Tabla 5: Las propiedades de las Condiciones Intervinientes .....	68
Tabla 6: Las propiedades de las Estrategias.....	69
Tabla 7: Las propiedades de las Consecuencias.....	70
Tabla 8: Técnicas cualitativas aplicadas .....	81
Tabla 9: Dimensiones abordadas en las entrevistas en profundidad según actor e ítems en el instrumento.....	84
Tabla 10: Pregunta de investigación e hipótesis sección cuantitativa .....	90
Tabla 11: Comparación criterios RPEC original e instrumento ajustado .....	92
Tabla 12: Tipos de muestreo utilizados .....	94
Tabla 13: Características básicas de los dos programas formativos.....	100
Tabla 14: Secciones de los programas de curso/módulo .....	102
Tabla 15: Tipos de curso según programa formativo .....	104
Tabla 16: Características básicas de los directores de los programas formativos .....	104
Tabla 17: Características básicas de los formadores de los programas entrevistados .....	105
Tabla 18: Características básicas de los estudiantes de los programas formativos entrevistados.....	106
Tabla 19: Características básicas de los estudiantes en práctica profesional de los programas formativos .....	107
Tabla 20: Características básicas de los profesores supervisores de prácticas de los programas formativos .....	108
Tabla 21: Características básicas de los profesores guías de los estudiantes en práctica profesional de los programas formativos .....	109
Tabla 22: Estudiantes que rindieron prueba RPEC, según semestre que cursa .....	110
Tabla 23: Distribución de estudiantes según universidad .....	110
Tabla 24: Distribución de estudiantes según semestre que cursa.....	111
Tabla 25: Distribución de estudiantes según semestre y especialidad.....	112
Tabla 26: Codificación y categorización del contenido de los programas de cursos .....	116
Tabla 27: Codificación axial de los elementos asociados al desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID (entrevistas) .....	121
Tabla 28: Definiciones operacionales de las variables y pruebas estadísticas de la sección cuantitativa .....	124
Tabla 29: Coeficiente de Kappa de Cohen para 20% de la muestra entre correctores .....	126
Tabla 30: Interpretación del índice Kappa de Cohen (Altman, 1991).....	127
Tabla 31: Programas de curso que mencionan la reflexión .....	130
Tabla 32: Tipos de cursos con mención a la reflexión (al menos una vez) según programa formativo .....	131

Tabla 33: Mención a la reflexión (al menos una vez) según tipo de curso.....	132
Tabla 34: Secciones de los programas de cursos con mención a la reflexión .....	134
Tabla 35: Tipos de comprensión del concepto de reflexión en los programas de cursos .....	138
Tabla 36: Supuestos de la reflexión presentes en los programas de curso.....	140
Tabla 37: Frecuencia de estrategias para el desarrollo reflexivo según programa formativo .....	143
Tabla 38: Frecuencia de menciones a la reflexión según temas .....	148
Tabla 39: Frecuencia mención a la reflexión sobre conocimientos empíricos .....	150
Tabla 40: Frecuencia mención a la reflexión sobre conocimientos pedagógicos generales .....	151
Tabla 41: Mención a la reflexión sobre didácticas específicas .....	152
Tabla 42: Mención a la reflexión sobre conocimiento disciplinar .....	154
Tabla 43: Mención a la reflexión sobre conocimientos generales.....	155
Tabla 44: Modalidades de aproximación al desarrollo reflexivo .....	156
Tabla 45: Estrategias de evaluación de la reflexión .....	158
Tabla 46: Roles del formador en el desarrollo reflexivo .....	159
Tabla 47: Media RPEC total según universidad y semestre .....	238
Tabla 48: Prueba de Levene y t de Student para muestras independientes (semestre 2, 7 y 10 para programas A y B) .....	250
Tabla 49: Prueba de contraste no paramétrico de Kruskal – Wallis para resultados totales RPEC entre grupos semestre 2, 7 y 10, programa A .....	251
Tabla 50: Prueba de contraste no paramétrico de Kruskal – Wallis para resultados totales RPEC entre grupos semestre 2, 7 y 10, programa B.....	251
Tabla 51: Comparaciones múltiples asumiendo heterogeneidad de varianzas entre los resultados RPEC totales entre grupos al interior de ambas universidades .....	253
Tabla 52: Resultados RPEC según dimensiones .....	255
Tabla 53: Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para testear diferencias de medias por dimensiones de la prueba RPEC, según universidades .....	256
Tabla 54: Resultados Dimensiones RPEC según universidad y semestre .....	258
Tabla 55: Resultados dimensión Análisis según puntaje, universidad y semestre.....	260
Tabla 56: Resultados dimensión Dimensiones según puntaje, universidad y semestre .....	261
Tabla 57: Resultados dimensión Fundamentación según puntaje, universidad y semestre...	263
Tabla 58: Resultados t de Student para diferencia de medias entre dimensiones, según universidades y semestre.....	264
Tabla 59: Prueba de homogeneidad de varianzas.....	267
Tabla 60: ANOVA para diferencias entre resultados por semestre, según dimensiones y universidad .....	267
Tabla 61: Comparaciones múltiples para diferencias entre mediciones intrauniversidad .....	268
Tabla 62: Frecuencia de la reflexión crítica en prueba RPEC, según programa formativo...	272
Tabla 63: Distribución de reflexión crítica según universidad y semestre .....	272



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frecuencia puntajes RPEC por nivel, programa A .....	247
Gráfico 2: Frecuencia puntajes RPEC por nivel, programa B .....	248

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Los elementos del marco teórico .....	13
Figura 2: La práctica reflexiva .....	23
Figura 3: Modelo de los niveles reflexivos de Valli (1977).....	25
Figura 4: Etapas del diseño de investigación .....	77
Figura 5: Componentes del análisis utilizando Teoría Fundamentada .....	83
Figura 6: Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido .....	113
Figura 7: Tipos de comprensión de la reflexión en los programas de cursos .....	137
Figura 8: Temas/Objetos de la reflexión.....	147
Figura 9: La formación de docentes reflexivos en dos programas formativos .....	161
Figura 10: Características de la universidad, estudiantes y formadores .....	162
Figura 11: Fortalezas formativas de los programas .....	164
Figura 12: Fortalezas de la formación reflexiva.....	166
Figura 13: Debilidades de la formación inicial .....	168
Figura 14: Debilidades en la formación reflexiva .....	173
Figura 15: Lugar de la reflexión en el proceso formativo.....	180
Figura 16: Representaciones acerca de la reflexión.....	184
Figura 17: Roles profesor supervisor y profesor guía de práctica.....	190
Figura 18: Características de los roles de profesores supervisores y profesores guías.....	192
Figura 19: Factores causales del desarrollo reflexivo.....	195
Figura 20: Condiciones intervinientes en el desarrollo reflexivo.....	197
Figura 21: Condiciones favorecedoras del desarrollo reflexivo .....	198
Figura 22: Condiciones obstaculizadoras del desarrollo reflexivo .....	202
Figura 23: Estrategias: dispositivos, tipos y dimensiones.....	206
Figura 24: Dispositivos y espacios formativos de desarrollo reflexivo .....	207
Figura 25: Estrategias pedagógicas para promover el desarrollo reflexivo .....	211
Figura 26: Estrategias constructivistas.....	214
Figura 27: Estrategias directivas .....	226
Figura 28: Tipos de reflexión según dimensiones de la clase .....	280

Figura 29: Tipos de Análisis según dimensiones de la clase .....	281
Figura 30: Tipos de Fundamentaciones según dimensión de la clase .....	290
Figura 31: Tipos de propuestas de los actores para el mejoramiento de la formación reflexiva.....	300
Figura 32: Propuestas de mejoramiento adicionales en cada programa .....	306

### **ÍNDICE DE IMÁGENES**

Imagen 1: Dimensiones del código ‘Contexto .....	120
--	-----

## **RESUMEN**

Esta investigación describe en profundidad –y fundamentalmente desde la perspectiva de los actores- (a) las acciones implementadas por dos programas de formación inicial de profesores que enfatizan en la formación reflexiva, para desarrollar dichas capacidades en sus estudiantes, así como los fundamentos y resultados de estas acciones, particularmente en la supervisión de prácticas profesionales; (b) las características de la reflexión pedagógica de los estudiantes de pedagogía en distintos momentos de su formación, y (c) el rol del formador en el desarrollo reflexivo de los futuros profesores. Se plantea un diseño investigativo exploratorio y descriptivo mixto, con énfasis cualitativo gatillado por revisión de filmaciones de supervisión de prácticas y abordada a través de entrevistas individuales y grupales a los distintos actores involucrados en la formación reflexiva, cuyo análisis se inspira en los principios de la teoría fundamentada. A la vez, se caracterizan las capacidades reflexivas de los profesores en formación, testeando y describiendo diferencias en ellas, entre los estudiantes de ambos programas, y al interior de los mismos en distintos momentos.

## **ABSTRACT**

*This research deeply describe, from the actors perspective a) the actions implemented by two initial teachers training programs that emphasize in reflexive education to help developing these capabilities in their students, as well as the foundation and results of these actions, particularly in professional practice supervision. (b) the pedagogical reflective characteristics of the teaching students in different times of their formation, and (c) the teacher role in the reflexive development of the future teachers. An exploratory and descriptive mixed research design is proposed, with a qualitative emphasis triggered by review of filmed supervised practices and addressed through individual and group interviews to the different actors involved in reflexive training, whose analysis is inspired by the principles of grounded theory. At the same time, reflexive skills of teachers in training are characterized, testing and describing differences between them, the students of both programs, and inside them at different times.*

## INTRODUCCIÓN

La comprensión del profesor como un profesional reflexivo se ha instalado en el ideario formativo docente de manera transversal en el mundo, exponiendo en este acto una verdadera paradoja si se observa que la fuerza discursiva, la presencia del enfoque en los programas formativos y su fundamentación teórica parecen ser inversamente proporcionales al desarrollo del campo, desde una perspectiva empírica (Beauchamp, 2006).

Esta situación sería la responsable de la ambigüedad y falta de consenso respecto del significado y alcance del concepto de la reflexión y del enfoque formativo respectivo, hecho que a su vez se traduciría en escasas claridades acerca de cómo y con qué objetivo promover su práctica y desarrollo en la formación inicial docente (Akbari, 2006).

Desde este escenario se sitúa esta indagación, orientándose a la contribución en la brecha investigativa del campo. Para tal fin, se ha planteado un estudio empírico y sistémico que permita develar lo que ocurre en dos programas formativos de profesores de educación básica que declaran formar docentes reflexivos y tienen experiencia acumulada en ello. El estudio se propone caracterizar las oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos en estos programas, así como caracterizar los resultados que obtienen respecto de la formación reflexiva.

Un estudio de esta naturaleza ofrece la posibilidad de ampliar el todavía débil sustento empírico del enfoque, identificando la forma en que la teoría ha permeado en las prácticas institucionales orientadas al desarrollo reflexivo, el modo en que se encarnan y los resultados que se obtienen bajo condiciones específicas de implementación.

## **I. EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES**

En este capítulo se desarrollan antecedentes relevantes para la configuración del problema de investigación. Se plantea, en primer término, el lugar que ha llegado a ocupar la reflexión en el ideario de la formación inicial docente y la forma en que se ha desarrollado el campo y sus principales nudos críticos. En segundo término, se desarrollan elementos de política educativa nacional e internacional vinculados a la formación de docentes reflexivos, delineando la brecha investigativa que aborda este estudio.

El capítulo se cierra con la presentación de las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis involucradas.

### **1.1 Antecedentes para la formulación del problema**

En los últimos 25 años la reflexividad se ha constituido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de docentes. Esta dimensión del desarrollo profesional representa un eje transversal de la formación inicial docente, erigiéndose como uno de los pilares del perfil del profesor que las instituciones formadoras declaran construir. En este acto, se asume al profesor como un profesional reflexivo, que ha de ser preparado para esta práctica como fuente de aprendizaje profesional permanente, como motor de desarrollo profesional (Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Russell, 2005, 2012; Zeichner, 1993, Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina, Chaubet, Collin y Gervais, 2014).

Sin embargo, la literatura da cuenta de un amplio consenso respecto de la ambigüedad del concepto de reflexividad y de la diversidad de sus interpretaciones, caracterizadas por límites difusos que dificultan su definición y la falta de consistencia entre las dispersas evidencias acerca de cómo enseñar a ser un profesor reflexivo. (Alper, 2010; Beauchamp, 2006, 2015; Concha, Hernández, del Río, Romo, y Andrade, 2013; Fendler, 2003; Guerra, 2009; Jay y Johnson, 2002; Marcos, Sanchez, y Tillema, 2011; Russell, 2005; Silva, Rubio, Herrera, y Nervi, 2012; Thompson y Pascal, 2012; Yaffe, 2010).

Si bien la literatura reconoce un significativo avance en la discusión teórica del campo de estudio de los procesos reflexivos (Beauchamp, 2006), es también evidente la distancia entre la profusa fundamentación teórica y el magro desarrollo de estudios empíricos, situación que algunos autores atribuyen a la debilidad conceptual del campo y a limitaciones metodológicas (Akbari, 2007; Correa Molina et al., 2014.) En este escenario, Collin, Karsenti y Komis (2013) plantean que los escasos estudios empíricos que han surgido son tan diversos como los enfoques conceptuales, modelos, tipos y niveles de la reflexión, situación que impide su comparabilidad.

Abundan las evaluaciones de niveles de reflexión entre estudiantes de pedagogía y una variedad de intervenciones para desarrollarla, sin haberse alcanzado todavía suficiente evidencia -a partir de la investigación- como para constituir una teoría al respecto (Alper, 2010; Concha, Hernández, del Río, Romo, & Andrade, 2013; Fendler, 2003; Guerra, 2009; Jay & Johnson, 2002; Marcos, Sanchez, & Tillema, 2011; Russell, 2005; Silva, Rubio, Herrera, & Nervi, 2012; Thompson & Pascal, 2012; Yaffe, 2010).

En Chile, una revisión de la literatura en el campo de las experiencias de desarrollo reflexivo de estudiantes de pedagogía entre 1998 y 2008 (Guerra, 2009) -periodo inmediatamente anterior a la revisión de literatura desarrollada para este trabajo- ratifica esta situación y concluye que predominan experiencias con énfasis en la reflexión técnica, aunque débiles en su evaluación, razón por la que releva la falta de evidencia científica que sustente el enfoque reflexivo en la formación inicial docente. Sin embargo, Russell (2012) alude a la saturación de la presencia del concepto de reflexión en los programas de formación a nivel internacional y a la paradójicamente escasa evidencia de su desarrollo en dichos programas.

En este contexto, Beauchamp (2015) estima que la investigación en este campo requiere evidencia empírica de procesos reflexivos de profesores, considerando los contextos educativos, las dinámicas institucionales (en términos del jerarquías, espacios y tiempos destinados a la reflexión) y el desarrollo de la identidad profesional, tanto como las implicancias éticas y la emocionalidad de los involucrados.



En Chile, al igual que en el extranjero, el discurso oficial manifiesta adhesión a la idea de incorporar el enfoque reflexivo a la formación inicial docente, considerándolo también como estrategia de desarrollo profesional. Sin embargo, la concreción de esta idea implica un conjunto de dificultades derivadas del nivel de desarrollo del campo de estudio y las debilidades ya expuestas, relativas al desconocimiento tanto respecto de las estrategias más convenientes para implementar el enfoque y enseñar la reflexión, como respecto de la identificación de los procesos reflexivos que efectivamente ocurren en la formación inicial, o particularmente en las experiencias prácticas (Contreras et al., 2010; Cisternas, 2011; Montecinos, Barrios, & Tapia, 2011; Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2011; Solís et al., 2011).

Las evidencias de investigación nacionales indican que una sección marginal de los estudios sobre formación inicial abordan las experiencias prácticas, y cuando lo hacen, no indagan respecto a la forma en que se intenciona y desarrolla la reflexión sobre la práctica, ni mucho menos la distingue según disciplinas (Cisternas, 2011). La autora señala que sólo el 10% de los estudios que analizó abordaron alguna experiencia práctica, y que en el país no se dispone de investigaciones que permitan comprender los procesos reflexivos de los profesores en formación, la forma en que se desarrolla el proceso en la formación inicial docente (FID) y los efectos que provocan en su desarrollo profesional.

Unos años más tarde, Vanegas (2014) releva que los estudios abordan sólo un momento específico de la formación, alguna de las prácticas, y no indagan en la formación general, pedagógica, disciplinar ni didáctica, y cuando se aborda en las prácticas, se hace más bien desde la perspectiva de la pedagogía general, invisibilizando el efecto de la formación disciplinar específica, cuestión en la que coincide con Cisternas (2011).

El mismo Vanegas (2016) afirma que los profesores en formación no hacen uso consciente de la reflexión para el mejoramiento de la práctica y el desarrollo de la identidad profesional (Vanegas, 2016).

Otras evidencias de investigación también tensionan la discusión acerca del efectivo desarrollo de la capacidad reflexiva. Algunos estudios revelan - por una parte - la existencia de un desajuste entre la positiva percepción de la calidad y pertinencia de la formación inicial que reportan los egresados de los programas formativos, su también positiva autopercepción de desempeño y los magros resultados que obtienen ellos mismos o sus estudiantes en pruebas estandarizadas (Ruffinelli, 2013). Esta situación podría vincularse a una debilidad reflexiva, más cuando se sugiere que estas positivas percepciones tienden a matizarse, aunque con no poca dificultad, cuando se intenciona la reflexión acerca del proceso formativo. (Ruffinelli, 2014).

Desde la perspectiva de las políticas públicas en Chile, el lugar de la formación reflexiva es parte de un amplio espacio de des-regulación histórica. Hasta antes de la promulgación de la nueva ley de desarrollo profesional docente prevalece la autonomía de las instituciones, que les permite definir internamente las características e implementación de sus itinerarios formativos, cuestión que a partir de la nueva ley (Ley N°20.903, 2016) se modifica bajo la exigencia de cumplimiento de un conjunto de criterios formativos mínimos orientados al aseguramiento de la calidad, en términos de condiciones de infraestructura básica, calidad de los cuerpos docentes, vínculos con las escuelas, restricción de la oferta de carreras pedagógicas a universidades y carreras acreditadas e incremento de requisitos a sus postulantes.

Si bien es cierto que desde el año 2003, con la publicación del Marco para la buena enseñanza -que reconoce al profesor como un profesional- se identifican por primera vez los parámetros para el óptimo ejercicio de la profesión docente, consignando en uno de sus cuatro dominios –Responsabilidades profesionales- que el profesor debe ‘reflexionar sistemáticamente sobre su práctica’; y más tarde, en el año 2012, con la publicación de los Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía (MINEDUC, 2012), que también reconocen al docente como un profesional, y se refieren a su carácter reflexivo en su décimo y último estándar pedagógico, señalando que el profesor ‘aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema

educacional', aludiendo a una capacidad que debe ser desarrollada en la formación inicial.

Sin embargo, Galaz (2011) señala que una proporción marginal de los criterios considerados en el marco de la Buena Enseñanza 2008 (10%) hace referencia explícita a la reflexión, es decir, un tratamiento más bien discursivo de intenciones y magro en operacionalización.

Con todo, los dos instrumentos de política recién mencionados contienen criterios orientadores, que no aseguran, pero que podrían actuar performativamente para ayudar a la incorporación de esta dimensión formativa, como ya es formalmente intencionada en algunos sistemas, como en Quebec, cuyo Ministerio de educación incluye la reflexión entre las doce competencias profesionales para la FID, asumiendo que no sólo permite el desarrollo profesional permanente del docente, sino que además lo hace responsable de desarrollarse profesionalmente mediante el ejercicio de dicha competencia (Correa Molina et al., 2014).

En síntesis, la política nacional comienza recién en los últimos quince años a pronunciarse respecto del lugar de la formación reflexiva, y lo hace de manera todavía incipiente y fundamentalmente discursiva, a través de estos instrumentos y de los principios de la ley de desarrollo profesional docente que se fundan en la concepción del docente como profesional autónomo y responsable, así como en el desarrollo profesional permanente sobre la base del trabajo reflexivo y colaborativo. (Ley N°20.903, 2016).

Como correlato de estos documentos oficiales, se observa que la Evaluación Docente (MINEDUC, 2015), aplicada a los docentes del sector municipal, muestra que algo más del 18% de los evaluados no alcanza el nivel mínimo esperado, y más del 70% alcanza sólo el nivel mínimo (competente). Esta evaluación incluye un portafolio que – entre otros indicadores- incluye la reflexión. Los resultados del año 2015 muestran la persistencia a través de los años de los resultados más bajos en las dos dimensiones vinculadas a la reflexión: Análisis de la clase y Reflexión a partir de los resultados de la evaluación.

Estas son las dimensiones más débiles para los profesores que alcanzan distintos niveles de logro total en el portafolio, y mientras más bajo es el desempeño en el portafolio, más bajos los resultados en estas dos dimensiones.

Este escenario da cuenta de una tensión entre el discurso formativo –que se sustenta en la idea de la formación de profesores reflexivos - y algunas evidencias disponibles acerca del efectivo desarrollo reflexivo de los futuros profesores en la formación inicial. Esto, en un contexto de escaso conocimiento de lo que efectivamente ocurre en los procesos formativos, generando preguntas acerca de la racionalidad de la implementación del enfoque del profesor como profesional reflexivo, acerca de las efectivas oportunidades para aprender a serlo en la formación inicial y respecto de los resultados de su implementación.

## **1.2 Las preguntas de investigación**

- a. ¿Qué se hace en la formación inicial docente, por qué y cómo, para formar profesores reflexivos?
- b. ¿Cuál es el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas, en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes?
- c. ¿Cómo es la reflexión pedagógica de los futuros profesores en los distintos momentos formativos?
- d. ¿Existen diferencias en las características de la reflexión de los futuros profesores? Si las hay, ¿de qué naturaleza son? ¿Con qué elementos formativos se relacionan?

### **1.3 Los objetivos de investigación**

#### **Objetivo General**

Describir las oportunidades de aprendizaje de la reflexividad docente, su implementación y resultados en dos programas de pedagogía en educación básica.

#### **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar las oportunidades de aprendizaje de la reflexividad docente, con foco en las acciones desplegadas y en el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas.
2. Caracterizar los resultados obtenidos en términos de la naturaleza de la reflexión de los futuros docentes en distintos momentos formativos, en dos programas de formación inicial de profesores básicos orientados al desarrollo de la reflexión pedagógica.
3. Determinar si existen diferencias entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía básica de dichos programas y al interior de cada programa, en distintos momentos formativos.
4. Describir la naturaleza de las diferencias entre los niveles de reflexión y explorar vínculos con los procesos formativos.

## 1.4 Las hipótesis de investigación

De las preguntas de investigación surgen las siguientes hipótesis:

**Tabla 1: Preguntas de investigación e hipótesis**

Pregunta	Hipótesis
a. ¿Qué se hace en la formación inicial docente, por qué y cómo, para formar profesores reflexivos, y con qué resultados?	No hay Abordaje exploratorio/descriptivo
b. ¿Cuál es el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas, en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes?	No hay Abordaje exploratorio/descriptivo
c. ¿Cómo es la reflexión pedagógica de los futuros profesores en distintos momentos formativos?	No hay Abordaje exploratorio/descriptivo
d. ¿Existen diferencias en el nivel de la reflexión pedagógica de los profesores en formación?	1. Existen diferencias interprogramas entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía 2. Existen diferencias intraprograma entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía, en los distintos momentos formativos.
e. Si existen diferencias ¿de qué naturaleza son? ¿cómo se vinculan a los procesos formativos?	No hay Abordaje exploratorio/descriptivo

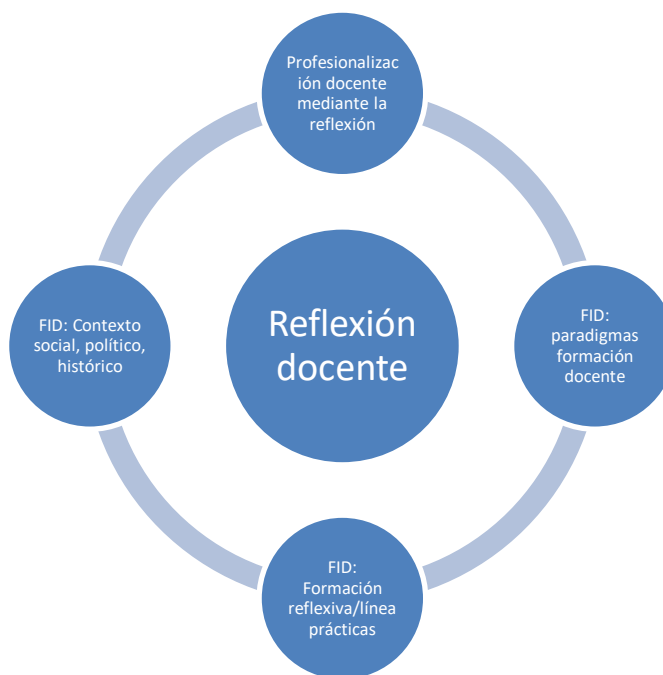
## **II. MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se desarrollan los referentes teóricos de este trabajo investigativo. Estos referentes pretenden urdir las claves que permitan comprender la docencia como una profesión que se constituye como tal en la práctica reflexiva, de modo que en las páginas siguientes se justifica y fundamenta la formación de docentes reflexivos como mecanismo de desarrollo profesional permanente, cuando el objetivo es la preparación de profesores entendidos como profesionales autónomos y responsables.

Tal justificación constituirá el encuadre de dicha dimensión formativa para ponerla en perspectiva e identificar los elementos que es preciso observar para llegar a una descripción densa y profunda de itinerarios formativos que declaran en su perfil de egreso formar profesores reflexivos, descripción orientada a vincular racionalidades de enfoques, implementación y resultados de ello, desde la perspectiva de las oportunidades que ofrecen para formar reflexivamente.

La figura 1 muestra los elementos considerados en la construcción del marco conceptual de este estudio:

**Figura 1: Los elementos del marco teórico**





Las conceptualizaciones necesarias se organizan en torno a la reflexión docente en términos de su vinculación con el desarrollo profesional, que se enmarca en un contexto socioeducativo nacional y características propias de la formación inicial de los docentes chilenos, respondiendo a particulares enfoques, que derivan también en particulares enfoques de formación reflexiva, y particulares enfoques formativos en las líneas de prácticas, espacio privilegiado de integración y puesta en juego de saberes en el que se hace una especial inflexión.

El texto comienza desarrollando el concepto central del estudio -la reflexión- y su evolución en la literatura. Enseguida, el texto enmarca el estudio de la reflexión en términos de su vínculo con la la profesionalización docente. Se desarrolla una mirada evolutiva al concepto de la profesionalización docente situada en Chile, a partir de un análisis del escenario educativo nacional, puesto en perspectiva internacional y desde su relación con la reflexión, en términos del aporte de la reflexión a la profesionalización docente.

Luego se avanza en la contextualización del objeto de estudio en el marco de la formación inicial docente, sistematizando los paradigmas sobre los que se ha sustentado la formación de profesores y caracterizándola en Chile, desde una breve panorámica histórica. A continuación, se hace una inflexión particular en la formación reflexiva en las líneas de prácticas, dentro de la FID, considerando que si bien este estudio analiza la formación reflexiva a lo largo de todo el proceso de formación inicial, pone especial foco en la dimensión de las prácticas.

A partir de estos antecedentes, se desarrollan los principales hallazgos de la investigación reciente acerca de la formación reflexiva en la FID, poniendo en evidencia el todavía incipiente estado del campo y su carácter en construcción y disputa.

A modo de cierre, el capítulo explicita la concepción específica de la reflexión que se asumirá para efectos de este estudio, y la brecha investigativa que la indagación pretende ayudar a cerrar.

## **2.1 El concepto de reflexión y su desarrollo**

El concepto de reflexión tiene un carácter polisémico, producto de su extendido uso en campos de conocimiento diversos de las ciencias sociales (educación, sociología, filosofía, etc.). Adicionalmente, su estudio ha dado origen a formas también diversas de plantearla: tipos (Valli, 1997), niveles (Van Manen, 1977), componentes (Beauchamp, 2006), modelos (Korthagen, 2001; Chaubet, 2010), etc. Así es como el concepto ha adquirido diferentes significados, provocando la falta de claridad en su comprensión que le ha sido constantemente criticada (Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina *et al.*, 2010).

Beauchamp (2006) señala que la literatura muestra diversas comprensiones del concepto, referidas a cuestiones cognitivas, metacognitivas o lingüísticas; o que aluden a un proceso de resolución de problema o de crítica social. Identifica siete comprensiones que transitan desde simplemente pensar con claridad hasta llevar a cabo cambios que impliquen transformaciones personales y/o sociales.

En ese confuso escenario, tanto para aproximarse al concepto de reflexión como para argumentar la pertinencia de una formación docente de carácter reflexivo, resulta preciso definir su utilidad y las formas más apropiadas para implementarla. Nelson y Sadler (2013) plantean cuatro preguntas para ello: ¿Qué provoca la reflexión? (Estímulo); ¿Sobre qué se reflexiona? (Contenido); ¿Cómo se reflexiona? (Proceso); ¿Para qué se reflexiona? (Fines). Y cabría agregar una pregunta ¿Qué es la reflexión? ¿Cuáles son sus componentes?

### **Los componentes de la reflexión**

Diversos autores ofrecen respuestas. Respecto de los componentes de la reflexión, Beauchamp (2006) plantea que la reflexión implica dos tipos de procesos: cognitivos y afectivos. Entre los procesos cognitivos identifica el examinar, pensar y comprender, resolver problemas, analizar, evaluar, construir, desarrollar o transformar; y entre los

procesos afectivos involucrados identifica: sentimientos, emociones, intereses, actitudes y valores. En esta investigación serán considerados solo los procesos cognitivos.

Correa Molina *et al.* (2014) también alude un proceso de dos niveles: el primer nivel implica la movilización, adaptación y renovación de los propios recursos disponibles, mientras en el segundo nivel operan simultánea y progresivamente la sistematización de su reflexión y la complejización de los recursos y objetos de reflexión.

### **Los contenidos y procesos de la reflexión**

Respecto de lo que provoca la reflexión, Chaubet (2010) plantea que ciertos temas generales de interés docente suelen ser gatilladores y originar reflexión, precisamente acerca de tales temas: la profesión, el 'otro' y 'sí mismo'. Los temas de la profesión se refieren a esquemas de acción, dificultades, soluciones, contenidos de las disciplinas y didácticas, por ejemplo. Los temas respecto de los otros se refieren a formas de pensar, proceder, actitudes y sentimientos; mientras los temas relativos a sí mismos se vinculan a su identidad profesional.

Beauchamp (2006) también identifica los objetos de la reflexión, aquello acerca de lo que se reflexiona, y los clasifica en objetos externos al sujeto y objetos internos, del sujeto. Entre los objetos externos identifica la práctica, el conocimiento social, la experiencia, la información y las teorías. Y entre los objetos internos identifica los significados, creencias, a sí mismo, y sus preocupaciones e intereses.

Respecto a la pregunta acerca de cómo se reflexiona, o qué procesos están involucrados en ello, Correa Molina *et al.* (2014) plantea que la práctica reflexiva suele entenderse como un fenómeno intra-personal, y la interacción verbal como un fenómeno inter-personal, sin embargo, postula que la teoría de la mediación semiótica de Vigotsky (1962) permite vincular ambos procesos. Esta teoría plantea que el desarrollo de las funciones mentales superiores de una persona -entendiendo entre ellas la reflexión- es producto de la internalización de sus interacciones sociales, y es la interacción verbal la

que suele predominar. Desde esta perspectiva, la interacción verbal constituye simultáneamente un motor y un indicador de la práctica reflexiva.

De este modo, surge el enfoque de la práctica reflexiva interactiva, en la combinatoria de la práctica reflexiva *schoniana* y la mediación *vigotskiana*. Este enfoque sugiere que la reflexión docente es susceptible de ser desarrollada especialmente mediante las interacciones verbales acerca de su propia práctica, y es a través de esta acción que se produce la internalización de la práctica, constituyéndose sólo entonces en un recurso disponible para uso autónomo.

Desde la perspectiva del proceso de desarrollo de la reflexión, Correa Molina et al. (2014) lo entiende como un proceso progresivo de sistematización y complejización de la reflexión durante la formación inicial en un contexto profesional específico. Si se requiere observarla, es accesible mediante manifestaciones lingüísticas o acciones.

Tardif (2006) previene respecto del carácter de ‘competencia vehiculada’ de la reflexión, aludiendo a un conjunto de recursos, internos y externos, que hacen posible la actuación eficaz y contextualizada de un profesional, quien debe ser capaz de movilizar apropiadamente dichos recursos en cada situación que lo demande.

Por su parte, Berliner (1986) indica que los profesores expertos reflexionan de manera sistemáticamente diferente sobre la enseñanza, en comparación con los profesores principiantes. Precisa que los expertos razonan sobre situaciones de enseñanza, en tanto los principiantes tienden sólo a describir lo que ven, carecer de conexiones y a no integrar la teoría, en ausencia de principios de la enseñanza y el aprendizaje para fundamentar sus decisiones pedagógicas.

Esta situación ofrece luces acerca de cómo promover el desarrollo reflexivo de los futuros docentes. El enfoque reflexivo apunta a practicar la reflexión utilizando saberes profesionales derivados del avance científico del campo, ejercicio que permite generar conocimiento profesional basado en la teoría y la práctica. La práctica reflexiva exclusiva -desvinculada de la ciencia- arriesga la toma de decisiones al margen de criterios pedagógicos. En oposición, la reflexión a la luz de la teoría ofrece mayores

probabilidades de desarrollar conocimiento profesional válido y confiable, puesto que movilizar conocimientos y opera sobre cuestiones plausibles (Perrenoud, 2001b).

Altet (1996) enumera algunos dispositivos formativos para el desarrollo de la práctica reflexiva: el análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo de incidentes críticos, pero previene acerca de su insuficiencia. Releva la necesidad de reorientar los núcleos temáticos formativos, las didácticas y las disciplinas hacia un tratamiento desde la práctica reflexiva, en términos de la reflexión como eje estructurador de la formación en tanto procedimiento clínico permanente en el proceso.

Señala que el saber analizar no alcanzaría la amplitud de su cometido si se restringe a unidades especializadas como cursos o seminarios puntuales destinados a la formación reflexiva. En cambio, indica que si este trabajo analítico se desarrolla en la formación, disciplinar, didácticas, y en general, transversalmente en el proceso formativo, será más factible desarrollar en los estudiantes una postura y capacidad reflexiva.

La premisa es que cuando se asume que la práctica reflexiva se aprende reflexionando permanente e intensivamente, la idea que lo sustenta no es la del módulo en que se enseña a reflexionar, sino la de procesos formativos completos orientados al análisis de prácticas y clínica (Perrenoud, 2001a).

Meirieu (1996), estima que el profesor reflexivo se forma solamente a través de la práctica reflexiva: es decir, aprender a hacerlo haciéndolo. Sin embargo, Perrenoud (2001b) enfatiza que no se trata de una práctica descontextualizada y puntual, sino de un proceso formativo que la incorpora en el contexto de al menos cuatro condiciones:

- a) La orientación hacia las prácticas de enseñanza efectivas y reflexivas, reservando tiempo para la reflexión.
- b) La legitimación del conocimiento a partir de la práctica, reservando tiempo para la intervención en terreno y tiempo para el análisis.
- c) Equilibrio entre una formación universitaria y profesional.
- d) Una formación desde el principio alternada, con foco en la articulación entre teoría y práctica.

Y añade nueve principios formativos:

- Una formación sustentada en el análisis de la práctica y su transformación
- Un conjunto de capacidades claves.
- Un plan de formación estructurado a partir de dichas capacidades claves
- Aprendizaje a través de problemas
- Articulación entre teoría y práctica.
- Organización modular diferenciada.
- Evaluación formativa de las competencias.
- Agendas y herramientas de integración de capacidades
- Cooperación negociada con los profesionales

Desde esta perspectiva, se enfatiza que la formación reflexiva no consiste en añadir contenidos, cursos ni competencias nuevas a programas ya sobrecargados, sino en la asunción de la dimensión reflexiva como estructuradora del conjunto de capacidades profesionales. Si bien reconoce que la práctica reflexiva puede entrenarse de forma específica (seminarios de análisis de las prácticas, grupos de reflexión, talleres de escritura o de estudios de caso o cursos de investigación), el foco debe ubicarse en el logro de la postura, el método, la ética, el saber hacer.

Mención especial, requiere la identificación en la formación para la investigación, de una forma de preparación para la práctica reflexiva, puesto que la reflexión sobre la propia práctica requiere del manejo de instrumentos generales de objetivación y análisis, pensamiento abstracto, capacidad de debate, manejo de la subjetividad, planteamiento de hipótesis y observación metódica, al igual que la investigación (Perrenoud, 2001b).

Resulta de particular interés que el modelo transversal propuesto para la formación reflexiva implica la responsabilización de todos los formadores en torno a referentes comunes de tipo generales, permitiendo incorporar un amplio y diverso registro de posibilidades de aproximación a la práctica reflexiva: análisis de protocolos, videos, análisis didáctico, diarios reflexivos, situaciones, debates, etc. Y se añade una clave, adicional al modelo transversal, la diversidad de estrategias y la adhesión de formadores y estudiantes a este paradigma: reservar *tiempo* para analizar las situaciones concretas,

generando conocimientos y capacidades para el análisis, e implementando simultáneamente un dispositivo de alternancia y articulación entre lo que ocurre *en la práctica* y una reflexión más distanciada (Perrenoud, 2001b).

Guerra (2009) sugiere que la enseñanza de la reflexividad requiere ser organizada en torno a preguntas y procesos claves; disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo, en las que coincide con Perrenoud (2001b): a) tiempo y espacio para la reflexión; b) formadores preparados para propiciar la reflexión. Vanegas (2016) coincide en la necesidad de otorgar el tiempo necesario para el desarrollo de la práctica reflexiva a partir de la práctica real, y que este tiempo involucre la mayor variedad de contextos, trascendiendo a la tarea docente en aula, relevando un alcance mayor del rol docente.

Respecto de la modalidad más efectiva para desarrollar la reflexión individual o colectiva, la literatura se muestra dividida. Hay quienes plantean que funciona mejor de manera individual (Larrivee, 2010), mientras otros señalan que opera mejor cuando se desarrolla colectivamente (Rodgers, 2002). Otros plantean que se trata de un acto de doble naturaleza simultánea, individual y social (Zeichner, 2010).

### **Los objetivos de la reflexión**

La literatura identifica un conjunto de objetivos, los 'para qué' de la reflexión. Beauchamp (2006) identifica en este ámbito también razones o fundamentos externos e internos. Entre las razones externas releva el realizar o mejorar su propia actuación, y transformarse a sí mismo o a la sociedad en este acto sistemático, desde una perspectiva moral, ética o política, cuestiones en las que coincide con Chaubet (2010), Collin et al. (2013); Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, (2001) y Nelson & Sadler (2013), que agrega el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Sin embargo, Korthagen & Wubbels (1995) indican que se dispone de poca evidencia que vincule la reflexión docente con mejoramiento en el rendimiento de sus estudiantes o con un mejor desempeño de la profesión.

Entre las razones internas, plantea que la reflexión permite pensar con claridad y llegar a hacerlo distinto. También señala que permite justificar decisiones o posturas y llegar a generar cambios en los propios pensamientos y conocimientos. Chaubet (2010), Collin et al. (2013), Korthagen et al. (2001) y Nelson & Sadler (2013) no sólo coinciden en esto, además agregan fundamentos, señalando que la reflexión permite:

- Revisar las creencias acerca de la enseñanza y modificarlas
- Ser autónomo y hacerse responsable de la propia práctica y desarrollo profesional
- Favorecer los procesos de identidad (identificación e identización) docente.

## **2.2 Enfoques de la reflexividad y taxonomías**

Desde una perspectiva más general, en la literatura se pueden identificar al menos tres tradiciones del enfoque del profesor como profesional reflexivo, en la línea de lo que ha sido la evolución de las racionalidades científicas y de la formación docente: a) Racionalidad técnica (Schön, 1983); b) Práctica reflexiva (Schön, 1983, 2010); y c) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993). Podría agregarse un cuarto enfoque transicional, el de la Enseñanza reflexiva (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989), como un puente entre la racionalidad técnica y la práctica reflexiva.

Aparece primero un interés o racionalidad técnica, vinculada a la ciencia empírica-analítica positivista, sustentada en la evidencia investigativa (Habermas, 1971; Grundy, 1998). En esta comprensión la educación se concibe como la transmisión de conocimientos científicos verificables (Pascual, 1998). Este enfoque asume que el objetivo de la actividad profesional es instrumental, es decir, resolver problemas prácticos o alcanzar objetivos aplicando la teoría derivada de la investigación científica, aplicar el conocimiento para alcanzar metas. Asimismo, asume una escisión entre teoría y práctica en el proceso formativo, distinguiendo entre dos tipos de conocimiento: uno proveniente del estudio científico y otro proveniente de la experiencia práctica (Schön, 1983).



Desde esta perspectiva, la reflexión docente se concibe como una capacidad cognitiva que permite hacer uso de la teoría para dar solución a problemas pedagógicos prácticos.

Con posterioridad, Habermas (1971) describe la aparición de una racionalidad 'práctica', vinculada a la hermenéutica y sustentada en la subjetividad y el significado. En esta comprensión, la educación se entiende como el proyecto y la acción articulados por la práctica o la experiencia, considerando siempre la interacción y el contexto (Pascual, 1998). Desde la perspectiva formativa, se asume una imbricación entre teoría y práctica, entendidos de manera dialéctica: interdependiente e indisoluble (Blázquez, 2000), de modo que la práctica se comprende como teoría en acción.

La 'práctica reflexiva' concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que la ciencia aplicada y la técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio (Schön, 1983). Desde esta perspectiva, la 'práctica reflexiva' alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión 'en' y 'sobre' la acción, a la luz de la teoría (Schön, 2010). Esta reflexión tiene un carácter generativo, capaz de crear nuevo conocimiento práctico que permite modificar el repertorio del docente, generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. De este modo, la reflexión implica que la teoría debería informar a la práctica y la reflexión sobre la práctica debería modificar la teoría (Schön, 1988; Wallace, 2002).

Esta perspectiva de práctica reflexiva es la que se asume en la presente investigación.

**Figura 2: La práctica reflexiva**



Fuente: elaboración propia

Como una suerte de puente entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica es posible describir el enfoque de la ‘enseñanza reflexiva’, que sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje mediante una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial –a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente– que es informado por las teorías existentes (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989).

En el enfoque de la enseñanza reflexiva se observa la ausencia de la dimensión generativa de conocimiento profesional que caracteriza al enfoque de la práctica reflexiva, circunscribiéndose más bien al análisis de la práctica a la luz de la teoría.

Finalmente, Habermas (1971) describe la aparición de una racionalidad ‘crítica’ que deriva de la autonomía y responsabilidad de las personas, obtenidas desde la auto-reflexión. Bajo esta comprensión, la educación se orienta a la generación de transformaciones en la realidad sociopolítica (Pascual, 1998). Desde esta perspectiva, la

‘reflexión crítica’, sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiéndola al igual que las dos tradiciones anteriores- como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación (Zeichner, 1993).

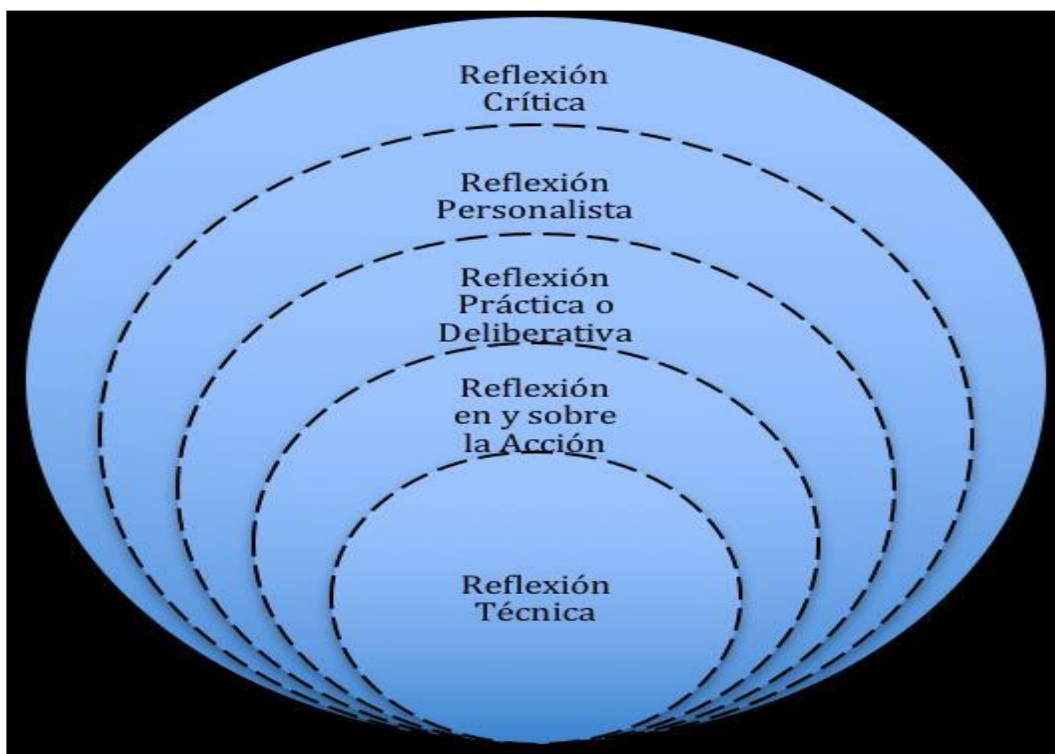
### **Taxonomías de la reflexión**

Diversos autores han desarrollado modelos y taxonomías de la reflexividad, construyendo categorías sobre las que se ha basado el desarrollo de este campo. La literatura muestra una evolución en materia de clasificaciones de la reflexión, desde clasificaciones jerárquicas relativas a niveles de reflexión (Van-Manen, 1977; Valli, 1997; Larrive, 2008), hacia clasificaciones de dimensiones independientes, no lineales, que describen tipos de reflexión, en lugar de niveles (Jay y Johnson, 2002).

Van - Manen (1977) distingue tres niveles jerárquicos de reflexión, homónimos a los enfoques. Zeichner (1993) y Hatton y Smith (1995) se basan en esta clasificación para desarrollar otra similar, incorporando un tipo de reflexión de naturaleza ‘descriptiva’, ubicándola en un nivel básico.

Valli (1997) si bien desarrolla una tipología también jerárquica, lo hace con una particularidad: su carácter inclusivo, desde el interior al exterior, donde un nivel superior incluye al o los anteriores. De este modo, la reflexión crítica constituye el nivel más alto, pero no excluye a la reflexión técnica, la considera, asumiendo que en determinadas situaciones resulta pertinente una reflexión en clave más técnica, y en otras situaciones una reflexión en clave crítica, y que cuando se reflexiona en un nivel superior, se incorpora la reflexión de los niveles inferiores. Y añade otra particularidad: plantea que cada tipo de reflexión resulta pertinente en determinadas circunstancias (ver figura 3).

**Figura 3: Modelo de los niveles reflexivos de Valli (1997)**



Fuente: Nelson y Sadler (2013, p.49). (Traducción de Vanegas, 2016)

Valli (1997) distingue 5 tipos de reflexión, en orden ascendente: Técnica, En y Sobre la acción, Práctica, Personalista y Crítica. La reflexión técnica se refiere a aquella que gira en torno al proceso de enseñanza y su gestión: técnicas de enseñanza, reglas y estructuras de la clase, e implica orientación a la eficiencia en términos de la resolución de problemas de enseñanza usando métodos establecidos.

La reflexión ‘en’ y ‘sobre’ la acción se refiere al pensamiento que permite anticipar la solución de futuros problemas, y simultáneamente permite definirlos, redefinirlos, contextualizarlos, resolverlos, observarlos desde otra perspectiva y generar nuevos conocimientos. Este tipo de reflexión opera a partir de la posibilidad de reconocer, de hacer disponible el conocimiento tácito durante la acción de enseñar.

La ‘reflexión práctica’ se refiere al sometimiento de las propias acciones al propio juicio. En ese ejercicio incorpora diferentes perspectivas y fuentes antes de la toma de

decisiones, información que analiza luego desde su particular perspectiva. La ‘reflexión personalista’ combina elementos personales, profesionales, relacionales y políticos para analizar la dimensión emocional y actitudinal de su rol y trabajo, se caracteriza por la introspección y subjetividad.

Finalmente, la reflexión crítica se orienta a la búsqueda de la justicia social a través de la educación. Su foco es el mejoramiento de la calidad de vida de las personas más desfavorecidas social y económicamente, y tiene un carácter ético y moral de orientación social por sobre una dimensión personal.

Una tipología similar, aunque algo más simplificada, desarrolla más tarde Larrivee (2008), quien distingue cuatro niveles de reflexión, incluyendo un nivel inicial “pre-reflexivo”. Caracteriza el nivel pre-reflexivo por la reacción automática de los docentes, a nivel reflejo. Luego describe un nivel de ‘reflexión superficial’, cuyo foco está en las estrategias necesarias para alcanzar unos determinados fines, sin cuestionar tales fines. A continuación, identifica un nivel de ‘reflexión pedagógica’, caracterizada por la aplicación de saberes profesionales y creencias acerca del buen desempeño. Finalmente, identifica un nivel de ‘reflexión crítica’, que incluye el análisis de las implicancias morales y éticas, así como las consecuencias de sus prácticas en los estudiantes.

Jay y Johnson (2002) se desmarcan del carácter jerárquico de las tipologías planteadas por algunos de sus antecesores, proponiendo tres dimensiones de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica, donde la dimensión comparativa se vincula al enfoque de racionalidad técnica, y la dimensión crítica lo hace a su enfoque homónimo. Plantean que la naturaleza y contenido de la reflexión varía según el contexto y los requerimientos de la situación educativa, y será la relevancia que adquiere un tipo u otro de reflexión en un contexto y situación específica lo que determinará la o las dimensiones predominantes en una reflexión puntual. La crítica a la naturaleza jerárquica de los niveles es compartida por Russell (2012) argumentando la carencia de evidencia que respalde dicha asunción. En esta última línea se inscribe este estudio.

### **2.3. Reflexión y profesionalización docente**

#### **El concepto de profesionalización de la docencia**

Se asume que el actuar profesional implica crear y ejecutar: problematizar, formular, idear y crear una solución y su implementación. El carácter profesional radica en la ausencia de situaciones y soluciones tipo, en el abordaje de situaciones emergentes y siempre singulares que requieren la elaboración de soluciones creativas contextualizadas, lejos de la aplicación de fórmulas, muchas veces bajo presión y en ausencia de toda la información necesaria para la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la capacidad profesional se refiere a aquella implicada en la gestión del desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Jobert, 1998), razón por la que la formación inicial debe apuntar a un conjunto de aprendizajes de reglas, y simultáneamente a la construcción de la autonomía y criterio profesional, es decir, una combinación sólida de saber académico, especializado y experto de la mayor amplitud posible (Perrenoud, 2001b).

En Ciencias Sociales, la sección prescriptible del oficio tiende a ser menor que en los oficios técnicos, razón por la que se precisa un mayor grado de cualificación. Sin embargo, los empleadores de los profesionales pueden optar entre limitar su autonomía y ofrecer prescripciones bajo la forma de estándares procedimentales o bien ofrecer confianza –esta última, como esencia de la profesionalización-, sin restringir la actuación del profesional a procedimientos normalizados.

Con todo, la docencia se describe habitualmente sólo como una semiprofesión, en términos de semiautonomía y semirresponsabilidad (Etzioni, 1969).

Perrenoud (2001) sugiere que hace falta voluntad tanto del sistema educativo como del docente para revertir esta situación. Del sistema, redefiniendo las atribuciones, de manera que la responsabilidad docente sea mayor, y con ello su autonomía para tomar decisiones pedagógicas (didácticas, evaluativas, gestión de aula, etc.); y de los docentes, rechazando protegerse en las prescripciones del sistema y su establecimiento educativo, como el uso de textos, horarios, evaluaciones, etc.

La concepción profesional del docente se plantea desde diversos enfoques en la literatura y cristaliza también de manera diversa en cada sistema educativo, al alero del contexto sociopolítico y económico en que se desarrolle. Tanto en Chile como en otros países latinoamericanos la comprensión de la docencia como profesión aparece recién en las últimas décadas.

Antes, primaba una tradición identitaria magisterial funcionaria y técnica, que transitó desde el ‘apostolado’ -propio de la escuela gestionada por las iglesias- hacia una comprensión del docente como funcionario público, cuando el Estado irrumpe en educación. Luego, con la masificación educativa, se instala la concepción de docente como técnico, y sólo en las últimas décadas se ha iniciado un camino hacia una comprensión ‘profesional’ (Núñez, 2004).

Es así como la definición de los sentidos y contenidos de la profesionalización es un objeto tensionado por los modelos sociales, educativos y económicos. La comprensión del concepto de profesionalidad exige determinar los saberes especializados que constituyen el corpus de la docencia.

En un principio se trataba sólo del dominio de los conocimientos a transmitir. Es muy reciente la relevancia que cobra el dominio teórico y práctico acerca de los procesos de enseñar y aprender (Paquay y otros, 1996), y esta relevancia varía sustantivamente de un nivel de enseñanza a otro, considerándose mucho más en enseñanza primaria que secundaria, y mucho más en primaria que en enseñanza superior.

Desde esta perspectiva, profesionalizar la docencia apuntaría a fortalecer la formación en el ámbito propiamente pedagógico, relativo a los saberes asociados al enseñar y al aprender.

Algunos autores han planteado modelos identitarios docentes dicotómicos. El modelo del ‘*management*’ (Dubet, Bergounioux & Duru Bellat, 1999), o ‘tecnológico’ para Lang (2006), ligado a los principios de la burocracia: eficiencia, estandarización de objetivos, procedimientos y mediciones con resultados esperados predefinidos, que

entiende al profesor como un tecnócrata, con un rol de didacta, siendo clave el componente científico técnico del oficio, en la línea del paradigma del profesor eficaz.

Como contrapunto, el ‘modelo republicano’ (Dubet et al., 1999), u ‘orgánico’ para Lang (2006), vinculado a lógicas basadas en consideraciones culturales, ético/morales y políticas, se sustenta en la confianza en la auto-regulación docente derivada de la autonomía profesional y de la responsabilidad del colectivo docente. Entiende al profesor como un profesional ‘clínico’, capaz de diagnosticar, definir estrategias de diversa índole y fines (no sólo instrumentales) y generar resultados de diversa naturaleza. Su rol es social y político, promotor de las causas de los derechos humanos universales, en una línea que transita entre el paradigma del profesor reflexivo y el profesor transformador.

Desde esta perspectiva, y en consonancia con el modelo económico y societal imperante, veremos cómo en Chile se ha venido optando por el primer modelo.

### **Reflexión como estrategia de profesionalización docente**

Perrenoud (2001b) señala que la clave para alcanzar la autonomía y responsabilidad profesional estriba en el desarrollo de la *capacidad de reflexionar, motor del* desarrollo profesional continuo, a partir de la propia experiencia, capacidades y saberes profesionales, asumiendo desde ya que los conocimientos derivados de la investigación son necesarios, pero insuficientes. Desde esta perspectiva, plantea la práctica reflexiva como clave de la profesionalización docente, coincidiendo con un nutrido conjunto de autores que señalan que se accede a esta práctica desde la formación inicial en tanto estrategia de profesionalización de la docencia (Correa Molina et al., 2010; Bourdoncle & Demailly, 1998; Carbonneau, 1993; Lang, 1999; Tardif, 1993). Correa Molina et al. (2010) le atribuye además el carácter de ‘garante de profesionalización’.

Sin embargo, el mismo autor previene respecto a que se trata de un tipo de comprensión de la docencia, y que existe -al menos- una más, de orientación gerencialista, que en lugar de orientarse a la autonomía, lo hace a la dependencia,



reduciéndose la docencia a la ejecución de instrucciones elaboradas por la autoridad experta y que se concretan en el currículum, la forma de organizar el trabajo docente, la didáctica, los recursos educativos, los espacios y tiempos escolares, en la línea del paradigma del profesor eficaz.

Blin (1997) agrega que la FID además debe contribuir a transformar la identidad del futuro docente. La identidad profesional deriva de la posición de la persona en la sociedad, construida en la interacción con los otros y en la propia interpretación de tales interacciones, ubicándose en el ámbito de sus creencias. Sutherland, Howard & Markauskaite (2010) y Beauchamp & Thomas (2010) la definen como la experiencia negociada del individuo, puesto que implica el auto-reconocimiento de pertenencia a una comunidad en el contexto de su trayectoria, prácticas y participación.

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier (2001) postulan que la identidad docente se configura mediante dos procesos: la identificación y la identización. La identificación deriva del sentido de pertenencia que caracteriza a un colectivo, mientras la identización constituye un proceso de individualización en que la persona determina a qué elementos del grupo adscribe y sobre qué elementos construirá su diferenciación del grupo. Esto a su vez depende de la representación que el profesor tiene de sí mismo en tanto persona y de la que tiene de otros profesores y de la profesión en general.

En este contexto, las creencias acerca de lo que representa ser un ‘buen profesor’ son susceptibles de reconfigurarse en la práctica a través de procesos de reflexión. (Sutherland et al., 2010)

#### **2.4. El escenario educativo chileno y la profesionalización docente**

La opción por una concepción profesional docente desde la perspectiva del ‘*management*’ (gerencialismo) surge como correlato de decisiones políticas más sistémicas y profundas. La masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento puso a las naciones en la encrucijada de optar por reformas educativas

fundamentalmente de dos tipos: a) basadas en la equidad y el desarrollo de capacidades, y b) sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos (Darling-Hammond, 2012).

Las primeras, configuran sistemas educativos intelectualmente desafiantes, basados en un currículo reflexivo y en la promoción de habilidades complejas y colaborativas, avaladas por un alto nivel de calificación de sus docentes y sistemas de rendición de cuentas orientados a la evaluación permanente, con fines de retroalimentación y mejora de capacidades.

El otro grupo de reformas se vincula a la gobernanza escolar que discursivamente se refiere a los docentes como personas libres y capaces de construir su carrera, promoviendo la autonomía y autorregulación profesional, pero condicionándolos mediante estrategias de mercado (Feldfeber, 2007).

Incorporan exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas e invierte escasamente en capacidades docentes y en las escuelas, haciendo esfuerzos por individualizar y desprofesionalizar la docencia, pagando a sus docentes por mérito y atrayendo personas sin preparación docente a la enseñanza, reduciendo la inversión en formación de profesores y desvinculándola de la academia, lo que genera cuerpos docentes con precarias competencias profesionales, que son estimulados a competir con sus pares.

Someten a sus estudiantes y profesores a mediciones con el fin de premiar/castigar docentes y escuelas, desarrollándose un trabajo escolar orientado a responder tales pruebas, con el consiguiente estrechamiento del currículum y desvalorización de sus docentes.

Esta nueva comprensión – que deriva de una comprensión del Estado, propia de las economías neoliberales de occidente (Lemke, 2007)-, ubican el foco en la gestión, concepto que en los espacios educativos ha llegado a ocupar un nivel de culto compartido masivamente, en la asunción que se trata de la indiscutida mejor forma de conducir las organizaciones educacionales (Ball, 1993).

En este modelo se implementa un estilo burocrático que controla el trabajo de los docentes a través de herramientas propias de la lógica productiva industrial y de la

competencia, en cuyos procesos de toma de decisiones los profesores no tienen injerencia (Ball, 1993). Ellos son ‘objetos’ y no ‘sujetos’ de la política, situación que tensiona los elementos constitutivos de la construcción de la autonomía profesional: el perfil, las decisiones y actitudes profesionales (Lang, 2006).

Es un enfoque que impone un particular modo de entender la profesionalización, sustentado en la idea que el mejoramiento educativo sólo es posible si los docentes se alinean a las reglas del mercado y las encarnan, ocupándose en buscar su perfeccionamiento continuo y el incremento de sus remuneraciones, mientras los expertos (ministerios) se ocupan de definir los criterios de selección de estudiantes de pedagogía, de los programas de formación inicial y continua, del acceso e itinerario de la carrera docente, de la evaluación del desempeño docente y de los incentivos al desempeño (Tenti, 2004).

Chile es uno de los países que ha orientado su reforma educativa en este último sentido (Darling-Hammond, 2012), y si bien es cierto que el campo de acción docente tiene una especificidad propia, dentro de la que debe actuar el profesor, sustentado en su preparación y juicio experto (Abbott, 1988), dicho campo es vulnerable a los cambios en estructuras fundamentales como el currículum, los modos de administrar el sistema educativo, y al nivel de prescripción externa sobre cómo ejercer la docencia (Tenti Fanfani, 2006, Day & Gu, 2010).

Los actuales estándares nacionales para egresados de carreras de educación básica o media reconocen que los docentes son profesionales que deben contar con habilidades y actitudes para el trabajo colaborativo, autonomía, flexibilidad, capacidad de innovar, disposición al cambio y proactividad, además de una sólida formación en valores y comportamiento ético, manejo de comunicación oral y escrita en lengua materna y segunda lengua, habilidades en uso TIC, nivel cultural propio de mundo globalizado, así como espíritu de superación para ocuparse de su desarrollo personal y profesional permanente. (CPEIP, MINEDUC, 2012).

A su vez, el Marco para la buena enseñanza (actualmente en revisión) también reconoce al profesor como un profesional capaz de: preparar apropiadamente la

enseñanza, crear de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñar a sus estudiantes de modo que aprendan, y asumir sus responsabilidades profesionales, reflexionando consciente y sistemáticamente sobre su práctica y reformulándola a partir de dicha reflexión. (CPEIP, MINEDUC, 2008).

La recientemente promulgada Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903, 2016) sitúa la formación, inducción y ejercicio profesional en un lugar diferente, con nuevas comprensiones, alcances y reglas que marcan un hito histórico cuyo antes y después será preciso analizar sistemáticamente desde el campo investigativo. La ley señala estar inspirada en un principio básico de profesionalidad docente que implica el reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad y ética profesional. También se define inspirada en un principio de innovación, investigación y reflexión pedagógica, así como de colaboración. Es decir, un sistema que promueve la creatividad, innovación e investigación pedagógica, bajo una concepción de construcción compartida, particularmente desde la reflexión colectiva.

Sin embargo, estas expectativas y exigencias de la más alta sofisticación profesional surgen en un escenario que venía avanzando por décadas en implementación de políticas gerencialistas conscientemente articuladas, que implican nociones de profesionalización ligadas a los incentivos individuales por resultados (como la evaluación docente), tensionando la identidad docente histórica más vinculada a la ética del servicio público (Bellei, 2001), orientando explícitamente a los profesores hacia el modelo de profesionalismo propio de este enfoque, que es percibido por los docentes como ajeno a su rol (Sisto, 2011), situación que ha derivado en un sentimiento de desprofesionalización y desvalorización docente.

En este modelo se asume la incompetencia del docente que debe ser dirigido por otros, los verdaderos expertos, perdiendo su influencia en la definición de la escuela. El currículum se constituye de esta forma en un sistema de distribución y los docentes son sus operarios, sus técnicos (Ball, 1993).

Este esquema opera bajo la premisa que la mejor elección es no cuestionar lo encomendado, lo social ni mucho menos las condiciones políticas de su trabajo, pues

una actitud neutra permite focalizar en la docencia y contribuir al mejoramiento educativo, mejorar su desempeño y el de sus estudiantes, en clave de arenga, omitiendo deliberadamente cuestionar las características de la sociedad, ni los resguardos que se hayan tomado para asegurar la calidad de la formación de profesores, ni las condiciones bajo las cuales se ejerza la docencia, naturalizando la restricción del campo y acción pedagógica al aula, que debe ser asumida desde prescripciones homogéneas y hegemónicas.

En este punto es preciso recordar que la frecuentemente citada “desprofesionalización de los docentes”, ha derivado - en otras latitudes - de las políticas públicas de control y estandarización, pero que en Chile la docencia históricamente no ha sido concebida con un carácter profesional, identidad que sólo reciente y paradójicamente, comienza a plantearse.

Con todo, como señala Tenti (2006) sería ingenuo – y contradictorio – asumir que la definición del sentido y los contenidos de la profesionalización son susceptibles de una solución técnica, pues precisamente el problema está en el control de la autonomía docente.

## **2.5 La formación inicial docente y la formación reflexiva**

### **2.5.1 Paradigmas que sustentan la formación de profesores**

La formación inicial de profesores se ha concebido históricamente desde, fundamentalmente, cuatro paradigmas: el profesor eficaz, el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor transformador (Carr & Skinner, 2009; Darling-Hammond, 2006; Douglas & Ellis, 2011; Pedro, 2006; Zeichner, 2010).

Sustentado en el paradigma positivista y conductual, surge el paradigma del ‘profesor eficaz’ (o de ‘proceso-producto’) que asume como variables del proceso de enseñanza aquellas relativas al comportamiento observable del profesor, sus competencias profesionales, y como variables del producto, el rendimiento de los estudiantes. En este paradigma se privilegia la investigación orientada a probar la

eficacia de métodos de enseñanza a la luz de modelos estadísticos predictivos y correlacionales, asumiendo una relación causal simple y unidireccional entre los comportamientos del profesor y los resultados de los estudiantes. Autores representativos de este paradigma son Dunkin y Biddle (1974) y Gage (1978), que proponen modelos de enseñanza basados en este paradigma pedagógico.

Posteriormente surge el paradigma del profesor reflexivo -en el contexto de los estudios del pensamiento del profesor- acercándose al paradigma cualitativo en términos de un modelo de toma de decisiones basada en un procesamiento constante de información, relevándose el valor de las creencias (o teorías implícitas), la experiencia y autoevaluación, e incorporando factores mediacionales y representacionales en la explicación de la enseñanza y el acercamiento a las teorías cognitivas. En el paradigma del profesor reflexivo la reflexión no implica investigación, sino aprendizaje derivado de la reflexión acerca de la práctica.

Con la incorporación del componente investigativo en términos de la investigación sistemática de la práctica, surge más tarde el paradigma del profesor investigador cuyo foco está en la idea de transformar las prácticas de los profesores través de la investigación, el proceso y del uso de los resultados investigativos (Darling-Hammond, 2006).

Hacia el año 2000 se observa el surgimiento de un nuevo paradigma, el del profesor transformador, que fusiona a sus dos predecesores, el reflexivo y el investigador (Simpson, Hastings, & Hill, 2007; Zeichner, 2010), cuya característica principal es la orientación de la docencia a la transformación de la sociedad, al cambio social, paradigma desde el que surgen los actuales enfoques orientados a la justicia social mediante la educación.

El paradigma tras la formación inicial de los docentes parece clave al momento de evaluar la formación reflexiva. Diferentes estudios concluyen que las prácticas reflexivas dificultan la formación de profesores (Zuljan, Zuljan, & Pavlin, 2011, Starkie, 2007, Orland-Barak, 2005). En efecto, los estudios asumen el paradigma del profesor eficaz, que con dificultad podrá mostrar beneficios de la formación reflexiva.

### **2.5.2. El contexto de la formación inicial docente en Chile**

El sistema chileno de formación inicial docente se ha desarrollado por más de cuarenta años bajo una lógica mercantil que ha consolidado la extrema desregulación que hoy lo caracteriza, generando una explosiva masificación de la oferta y demanda formativa, particularmente en el sector privado, que ha derivado en laxitud de las exigencias de ingreso y egreso de las carreras pedagógicas y procesos formativos sobre los que se instala un manto de desconocimiento, con un correlato en la disminución de la calidad de dicha oferta, afectando sustantivamente el perfil de los profesores chilenos. (Cox, Meckes, Bascopé, 2011; MINEDUC, 2012; Arévalo, Gysling y Reyes, 2013).

La falta de regulación sobre la oferta formativa, los mínimos formativos y en los procesos de selección de postulantes, así como las débiles políticas orientadas al fortalecimiento y responsabilización institucional por los resultados de la formación inicial docente, derivan en los hallazgos de los que dan cuenta los dos mecanismos que se han implementado para el aseguramiento de la calidad de procesos y resultados de la formación inicial: acreditación y prueba INICIA (actualmente no vigente).

Por una parte, de los 448 programas de pregrado de formación de profesores existentes el año 2015, 96, es decir, más del 21% no se encontraba acreditado, y de los que sí lo estaban, el 47% tenía menos de 4 años de acreditación. El Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) propuso exigir un mínimo de 4 años de acreditación para acceder a aportes estatales, sugerencia que cuestiona la acreditación de programas por menos años (Domínguez, Bascopé, Meckes, San Martín, 2012). Y es cerca de la mitad de los programas la que no alcanzaba dicho criterio. Solo a partir de 2017 la nueva Ley de desarrollo profesional docente (Ley 20.903, 2016) exige acreditación obligatoria de las pedagogías.

A partir del último lustro de la década pasada se implementan una serie de políticas de mejoramiento de la FID, de diversa índole, desde iniciativas de carácter voluntario, en clave de sugerencia e incentivos, hasta otras de intención reguladora y prescriptiva,

que dada su corta data y/o modalidad de implementación, no evidencian aún resultados (Cox, Meckes, Bascope, 2011; Arévalo, Gysling y Reyes, 2013).

Dentro de estas políticas, se encuentra la evaluación de egreso a la profesión (la prueba INICIA, actualmente reemplazada por la Evaluación Nacional Diagnóstica END), de carácter voluntario para las instituciones y los egresados, vigente entre los años 2008 y 2015, que en las cuatro versiones correspondientes a los años entre 2010 y 2013 comunicó públicamente los resultados por institución formadora, estableciendo un ranking, y que a partir de la aplicación 2016 se reemplazó por una evaluación mejorada que se aplica obligatoriamente como requisito de titulación a los estudiantes de pedagogía un año antes de su egreso de la carrera.

Sistemáticamente, los resultados de la prueba INICIA –aun considerando los razonables y significativos cuestionamientos de que fue objeto y que derivó en el cambio del instrumento- fueron calificados por el programa homónimo como ‘preocupantes’, pues indicaban que la mayoría de los docentes recién egresados no contaba con los saberes mínimos necesarios para desempeñarse idóneamente. Adicionalmente, mostraban heterogeneidad en los conocimientos de los futuros profesores dentro de un escenario básico de precariedad (MINEDUC, 2014).

Los resultados de las diversas aplicaciones de la prueba INICIA configuraron un panorama sombrío respecto a la calidad de la FID. Por ejemplo, según los datos de la aplicación del año 2014, más de dos tercios de los evaluados alcanzaron logros inferiores al 75%. En tanto, la medición del año 2012 –la última que informó resultados según institución- evidenció una gran variabilidad tanto entre programas como al interior de los mismos, dando cuenta de una importante heterogeneidad en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los futuros profesores, conocimientos necesarios, pero no suficientes para el desempeño profesional.

Desde esta perspectiva es particularmente necesario considerar que las comunicaciones oficiales de los resultados de esta prueba previenen acerca de la alta correlación existente entre resultados de la prueba de selección universitaria (PSU) e INICIA: a mejor PSU mejor INICIA, sugiriendo que estos últimos resultados podrían ser



una consecuencia más de las competencias de ingreso de los estudiantes a las carreras pedagógicas, que de su formación, es decir, una expresión del capital social, cultural y económico previo. Un estudio de Manzi y otros (2011) llega a conclusiones similares.

Estos datos, sumados a los resultados en la evaluación docente a profesores que ejercen en el sector municipal (casi 14.000 profesores evaluados) -que hablan de cerca de un 20% que no alcanza niveles de desempeño mínimos, y sobre un 70% que sólo alcanza dicho nivel mínimo- (MINEDUC, 2015) explican con facilidad un consenso social, político y académico relativo a que el sistema chileno de formación inicial docente no logra los estándares de calidad que precisa.

Asimismo, la idea del desajuste entre la FID y el medio escolar es señalada ya en el Informe de la OCDE del año 2004 y en el año 2005 por la Comisión sobre FID, planteando inquietud ante las limitadas conexiones existentes entre el proceso formativo, el desarrollo profesional y las necesidades de los establecimientos educacionales.

Vaillant (2004) describe un escenario de omisión del conjunto de las relaciones entre FID, ejercicio profesional, y condiciones de desempeño de los docentes, que genera profesionales insuficientemente preparados para el ejercicio de su profesión. Se releva una crítica reiterada a la distancia entre la teoría y la práctica, hecho que impediría a los futuros docentes enfrentar apropiadamente las actividades cotidianas del quehacer de la enseñanza. (Flores, 2008).

Diversos estudios internacionales (Bates et al., 2009; 2010; Frick, Carl, & Beets, 2010; Hallett, 2010; Hudson et al., 2005) revelan la desconexión entre la FID y la escuela. Señalan que los formadores de docentes desconocen las prácticas de los docentes de escuela a las que se enfrentará el estudiante de pedagogía en la escuela, y que están marcadas por las demandas propias del sistema; así como los profesores de la escuela desconocen los procesos formativos que viven los estudiantes de pedagogía hoy en la universidad, marcados por orientaciones distintas a las de la escuela. Esta situación deriva en una constante tensión del profesor en formación por responder a demandas de su institución formadora y de su escuela de práctica, que suelen no ser conciliables.

## **2.6. El rol de las líneas de prácticas en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes**

### **2.6.1. El estudio de la formación reflexiva en las líneas prácticas en la FID**

La práctica profesional constituye uno de los espacios formativos claves para el desarrollo reflexivo (Jones y Ryan, 2014). Su importancia radica en la conexión productiva entre el saber teórico y el saber práctico que ofrecen estas actividades curriculares (Gelfuso y Dennis, 2014), y más allá del número de prácticas en establecimientos educativos la gravitación de estos espacios estriba en la forma en que se orienten esas oportunidades al desarrollo de la práctica reflexiva (Jones y Ryan, 2014).

Hirnas (2014) releva que en esta relación entre teoría y práctica de las experiencias prácticas se produce una tensión entre un enfoque conductista-aplicacionista (o técnico-instrumental) y un enfoque crítico-reflexivo. El primero implica la transmisión de información, con sustento en una racionalidad técnica, toda vez que el rol del docente se limita a implementar o reproducir pautas de enseñanza diseñados por otros que son considerados expertos, poniendo en práctica lo aprendido en la formación.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es prescriptiva, fragmentada y descontextualizada, y se asume que antes de la práctica debe dominarse la teoría, y es de interés que el docente priorice el manejo de la disciplina.

Mientras tanto, el segundo –el enfoque crítico-reflexivo– asume una mirada compleja, comprensiva, multidimensional y situada del proceso de enseñanza aprendizaje, entendido como una instancia de reflexión y análisis en que el saber práctico constituye una construcción del profesor en formación, fundada en su particular experiencia y saberes. Desde esta perspectiva, el docente genera conocimiento al reflexionar sistemática y colectivamente acerca de práctica, conocimiento capaz de reconfigurar su saber teórico-práctico.

La misma autora plantea que se observa un predominio del enfoque conductista-aplicacionista, debido a que se desconoce el carácter social y situado de la enseñanza y el aprendizaje, y no se les reconoce en ello su carácter de objeto de reflexión, en la línea de lo planteado por Zink y Dyson (2009) y Russell (2012), respecto de la relevancia del

contexto y las relaciones en la determinación de lo que es posible aprender, precisamente a partir del carácter social de la experiencia. También atribuye esta predominancia las directrices de la política educativa.

Es decir, persiste la desarticulación entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica, además de la dicotomía entre teoría y práctica (Hirmas, 2014).

Vanegas (2014) hace una revisión de la literatura en el campo de estudio de las prácticas pedagógicas reflexivas de profesores de ciencias, durante la FID. Analiza 44 artículos publicados entre los años 2003 y 2012, concluyendo que se estructura en torno al paradigma del profesor reflexivo, señalando que el actual estado de la sociedad demanda un tránsito hacia el paradigma de profesor transformador.

También releva que los estudios abordan sólo un momento específico de la formación, alguna de las prácticas, y no indagan en la formación general, pedagógica, disciplinar ni didáctica, y cuando se aborda en las prácticas, se hace más bien desde la perspectiva de la pedagogía general, invisibilizando el efecto de la formación disciplinar específica.

La literatura identifica a los actores clave de las experiencias prácticas como la “triada formativa”: estudiante en práctica, profesor individual del proceso reflexivo, y particularmente diádico, si se observa la centralidad de la relación practicante-profesor supervisor (Hirmas, 2014).

Vanegas (2014) señala que el reciente desarrollo del campo sugiere la necesidad de profundizar en el estudio de las experiencias prácticas, particularmente en las relaciones triádicas y su impacto en los procesos de práctica, supervisor (universidad) y profesor guía (profesor escuela), y se detecta la ausencia de estudios relativos al rol de otros actores en los procesos de reflexión pedagógica durante estas experiencias: compañeros de práctica, coordinadores de práctica, otros docentes de la escuela o la carrera, o los estudiantes de la escuela. Esta situación da cuenta de un enfoque considerando los actuales desacuerdos respecto de marcos epistemológicos, cuestión que dificulta, por ejemplo, la evaluación de estos procesos (Vanegas, 2014; Hirmas, 2014)

La literatura aporta evidencia sugerente de que los procesos reflexivos durante las líneas de prácticas en la formación inicial se basan en las creencias de los futuros profesores, prevaleciendo el sentido común y la experiencia (Hudson, Skamp, & Brooks 2005; Starkie, 2007; Zuljan, Zuljan, & Pavlin, 2011; Concha et al., 2013).

Particular interés reviste el hallazgo relativo a que los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial en la práctica se han instrumentalizado haciéndose finalmente funcionales al diseño de una enseñanza tradicional y al fortalecimiento de debilidades o cobertura de vacíos formativos relativos al dominio de los contenidos disciplinares (Canning, 2011; Parkison, 2009).

En la dimensión específica de las líneas de prácticas, Vanegas (2016) plantea cuatro condiciones formativas mínimas favorecedoras del desarrollo reflexivo: a) una clara definición -por parte de los programas formativos- del perfil de sus profesores tutores y guías, y generación de espacios formativos conjuntos; b) poner especial atención a los procesos de coordinación entre universidad y escuela; c) proveer condiciones laborales apropiadas y d) Incorporar efectivamente al profesor guía: valoren su rol, necesidades formativas y preocupaciones (Correa Molina, 2011; Vanegas et al., 2014).

Vanegas (2014) enfatiza en la necesidad de comprender las líneas de prácticas desde una perspectiva dinámica y relacional, incluyendo la necesidad de analizar críticamente la arquitectura de las prácticas, desde dicha perspectiva.

### **2.6.2. Las relaciones entre profesor supervisor, profesor guía y estudiante en práctica**

El contexto y las características de la relación que se establece con los formadores en la fase crítica de puesta en juego de saberes -como son las prácticas dentro de la formación inicial- influyen en la reflexión y construcción del saber pedagógico (Douglas y Ellis, 2011). En este escenario la constitución de relaciones triádicas entre tutor, guía y practicante es crucial (Zeichner, 2010).

Desde esta perspectiva, las líneas de prácticas han de constituirse en un espacio que combina el hacer y el conocimiento que ese hacer genera (conocimiento práctico), lo que se sabe acerca de lo que se debe hacer (conocimiento teórico), las exigencias y dinámicas del lugar de práctica (cultura escolar) y las exigencias y dinámicas del lugar de formación (cultura universitaria), y de las interacciones de la tríada de práctica. (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010).

Y esta relación triádica requiere acordar un marco epistemológico común para la reflexión, pues de lo contrario, cada actor reflexiona desde su particular perspectiva de la práctica (Graham, 2006, Hallett, 2010).

La literatura muestra que el tipo de supervisión de la práctica que realizan los supervisores es clave para el desarrollo de la práctica reflexiva (Bates, Ramirez, y Drits, 2009). Gelfuso y Dennis (2014) añaden que, adicionalmente, la retroalimentación que el supervisor y los compañeros de pedagogía hagan durante estas prácticas, así como la discusión acerca del desempeño de los estudiantes en práctica, son factores de primordial importancia para el desarrollo reflexivo.

El tipo de discusión que sostienen los practicantes y sus supervisores es relevante. Si la discusión es más directiva, los practicantes tienen oportunidad de movilizar sus creencias y saberes, se tienden puentes para conectar teoría y práctica y para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013). Cuando la discusión es menos directiva, los estudiantes de pedagogía tienen espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para explorar nuevas vías de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

La literatura acerca de la mirada de los tutores o supervisores de prácticas y de sus efectos en la FID es escasa (Geber y Nyanjom, 2009). En general, el tutor se centra en la crítica al proceso formativo y su rol para abordarlo. Respecto del profesor guía, se autodefine en un rol pasivo y de importancia secundaria, observándose a sí mismo en su rol como menor relevante en la formación que el formador universitario (Graham, 2006; Gun, 2012). Hirmas (2014) releva el rol indefinido y solitario del profesor guía en las experiencias prácticas de los futuros docentes.

Cuando son los estudiantes de pedagogía quienes se refieren a sus tutores, los resultados no son concluyentes. En algunos casos se señala que la tutoría reflexiva influye en el mejoramiento de la práctica y establece puentes entre teoría y práctica. Pero son más numerosos los estudios que indican que los estudiantes no reconocen en el tutor a un guía formativo, puesto que privilegian un rol administrativo. (Hudson, 2005; Janssen et al., 2008).

Cuando la investigación se focaliza en la relación entre estos tres actores, queda de manifiesto la fragilidad de su sustento e interacción. Las discusiones tienden a centrarse en cuestiones anecdóticas y basarse en creencias o experiencias, manteniéndose bastante al margen la teoría (Chambers & Armour, 2011), y muy presente el paradigma del profesor efectivo, con persistente foco en seguir reglas acerca de cómo organizar la enseñanza, los recursos, actividades, etc. (Hudson et al., 2009). Los estudiantes tienden a un discurso poco reflexivo y débil en su fundamentación (Simpson et al., 2007) y suele mantenerse el *status quo*, optando por mostrar acuerdos (Chambers & Armour, 2011).

Es esta relación la que abre espacio a la legitimación de la diferencia. Desde esta perspectiva, es todavía el desarrollo del campo demasiado incipiente, pero debería avanzar a una concepción más horizontal y alejada de juicios valorativos, reconociendo simultáneamente y por igual el valor de lo que se aprende en la práctica real, el valor de lo que se aprende en la formación en la universidad y el de lo que se aprende del particular contexto en que se inserta la escuela y las dinámicas de su comunidad, y del particular contexto de la formación universitaria y sus dinámicas (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010), comprendiendo que estos espacios y culturas deben necesariamente articularse para lograr los fines educativos.

## **2.7. La formación reflexiva en la FID: una revisión de la literatura reciente**

Un recorrido por la literatura reciente respecto de la formación de docentes reflexivos, permite revisar los avances de la investigación de este campo. La revisión bibliográfica considera veinticuatro artículos publicados en revistas arbitradas, entre los

años 2009 y 2015, considerando que cubre el periodo inmediatamente posterior al de la última revisión realizada en Chile acerca del tema (Guerra, 2009).

La revisión de literatura se organizó en base a la sistematización de artículos pesquisados en las bases de datos de la *World of Science* (ISI y ScIELO) y SCOPUS, usando combinaciones de las siguientes palabras claves: ‘*reflect\**’, ‘*teacher education*’ y ‘*pre-service teachers*’; ‘reflexión docente’, ‘reflexividad docente’, ‘formación inicial docente’.

Los criterios de inclusión fueron: a) discutir perspectivas teóricas de la reflexividad docente; b) informar resultados de investigaciones empíricas acerca de la reflexividad en estudiantes de pedagogía o profesores principiantes.

A los veintidós artículos se suman dos documentos: un informe de investigación que propone un modelo para el desarrollo reflexivo en la formación inicial docente y un artículo en una revista de otra indexación, considerando a la trayectoria del autor en la materia. Criterio de exclusión fue el que la discusión o experiencia informada se desarrollara en ámbitos distintos a los de la formación inicial docente (otras profesiones o como parte de la formación continua de profesores).

El análisis se realizó bajo una modalidad inductiva, generando categorías que identifican patrones y discrepancias en los marcos conceptuales, métodos y resultados.

Los resultados se presentan en tres categorías: evaluaciones, experiencias y discusiones analíticas, relevando los avances y tensiones del campo investigativo.

Seis documentos dan cuenta de evaluaciones de la reflexividad entre estudiantes de pedagogía; otros doce informan experiencias de desarrollo de la reflexión entre estudiantes o practicantes de pedagogía; mientras seis desarrollan análisis o críticas al concepto o a aspectos del mismo.

**Tabla 2: Los documentos revisados**

<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Título artículo</b>	<b>Revista</b>	<b>Lugar</b>	<b>Indexación</b>
<b>Evaluaciones</b>					
Alper, A.	2010	Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers	Egitim Ve Bilim- Education and Science	Turquía	ISI
Concha, S.; Hernández, C.; del Río, F.; Romo, F. y Andrade, L. Gurol, A.	2013	Reflexión pedagógica en base a casos y lenguaje académico en estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Básica	Calidad en la Educación	Chile	ScIELO
	2011	Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process	Egitim Ve Bilim- Education and Science	Turquía	ISI
Kaasila, R., Lauriala, A.	2012	How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?	European Journal of Teacher Education	Finlandia	ISI
Ovens, A., Tinning, R.	2009	Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education	Teaching and Teacher Education	N. Zelanda	SCOPUS
Zhu, X.	2011	Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action	Reflective practice	EEUU	SCOPUS
<b>Experiencias</b>					
Frick, L., Carl, A., Beets, P.	2010	Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers	South African Journal of Education	Sudáfrica	ISI
Gelfuso, A., Dennis, D. V	2014	Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection	Teaching and Teacher Education	EEUU	ISI
Yaffe, E.	2010	The reflective begginer: using Theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers	Reflective Practice	Israel	SCOPUS
Silva, A.; Rubio, G.; Herrera, V.; Nervi, H.	2012	Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de educación parvularia y básica durante la práctica profesional. FONIDE F-611145	-	Chile	Informe de investigación
Chung, H. Q., van Es, E. A.	2014	Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning	Teachers and Teaching: theory and practice	EEUU	SCOPUS
Bates, A.; Ramírez, L. & Drita, D.	2009	Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling	Irish Educational Studies	EEUU	ISI
Oakley, G., Pegrum, M., Johnston, S.	2014	Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	Australia	ISI
Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., Seidel, T.	2014	Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection	Instructional Science	Alemania	SCOPUS



Mellita, J., Ryan, J.	2014	Learning in the practicum: engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	Australia	ISI
Moore-Russo, D. A., Wilsey, J. N.	2014	Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching	Teaching and Teacher Education	EEUU	ISI
Daniel, et al.	2013	Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	Australia	ISI
Sims, L., Walsh, D.	2009	Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons	Teaching and Teacher Education	EEUU	SCOPUS
<b>Análisis</b>					
Marcos, J. M., Sanchez, E., Tillema, H. H. Russell, T.	2011	Promoting teacher reflection: what is said to be done	Journal of Education for Teaching	España	ISI
	2012	Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo	Encounters on Education	Canadá	Dialnet, Latindex
Holloway, S. M., Gouthro, P. A.	2011	Teaching resistant novice educators to be critically reflective	Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education	Canadá	ISI
Ross, J.	2014	Performing the reflective self: audience awareness in high-stakes reflection		Reino Unido	ISI
Thompson, N., Pascal, J.	2012	Developing critically reflective practice		Australia	SCOPUS
Zink, R., & Dyson, M.	2009	What does it mean when they don't seem to learn from experience? Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente	Reflective Practice Cambridge Journal of Education Reflective practice	Australia	ISI SCOPUS
Correa Molina et.al	2010		Estudios pedagógicos	Chile	SCOPUS
Beauchamp, C.	2015	Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literatura.	Reflective practice	Australia	SCOPUS

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran un foco distinto al de la década anterior, optando por la búsqueda de estrategias para el desarrollo de la reflexión, con resultados incipientes, en

un marco de creciente rigurosidad científica, y de una progresiva incorporación de nuevas preguntas inspiradas en otras disciplinas, orientadas a develar la forma en que la experiencia podría transformarse en conocimiento mediante la reflexión y modificar la práctica.

### **2.7.1 Los focos de la literatura reciente: evaluaciones, experiencias y análisis**

#### **Evaluaciones: evidencias en distintos sentidos y la relevancia de la aproximación metodológica**

Seis documentos describen la reflexión pedagógica en estudiantes de carreras pedagógicas, mediante mediciones. El marco conceptual predominante es el de la reflexión crítica, y sólo un trabajo pone el foco en la racionalidad técnica (Concha et al., 2013).

Las aproximaciones metodológicas se dividen entre cuantitativas y cualitativas, utilizando encuestas en el primer caso, con análisis descriptivo y un número significativo de participantes (Alper, 2010; Gurol, 2011); o bien producción escrita con análisis inferencial (Concha et al., 2013), con menos casos; y estrategias de medición más directas en el caso de la investigación cualitativa, como la producción escrita (Concha et al., 2013); *'memory work'*, que pone en situación grupal de reflexión desencadenada por recuerdos activados por el investigador mediante preguntas (Ovens y Tinning, 2009); o revisión de productos como portafolios de didáctica de las matemáticas (Kaasila y Lauriala, 2012; Zhu, 2011).

En dos trabajos -utilizando encuestas a estudiantes de sólo una institución- se reportan evidencias de pensamiento reflexivo como un rasgo cotidiano entre los docentes en formación (Alper, 2010; Gurol, 2011) , mientras en las cuatro restantes -de medición más directa- (Concha et al., 2013; Kaasila y Lauriala, 2012; Ovens y Tinning, 2009; Zhu, 2011) se reporta la presencia de bajos niveles de reflexividad. Concha et al. (2013) miden reflexividad en 82 estudiantes de pedagogía en educación básica y educación de párvulos de último año de tres universidades chilenas, y dan cuenta del

predominio de reflexiones desde el ‘‘sentido común’’, y no desde el conocimiento teórico.

Los restantes tres documentos que reportan mediciones muestran hallazgos basados en las categorías propuestas por Jay y Johnson (2002) y Van - Manen (1977), y observan desempeños reflexivos según contextos de reflexión. Ovens y Tinning (2009) y Zhu (2011) dan cuenta de muy baja presencia de reflexión crítica, observándose más bien un nivel descriptivo.

Zhu (2011) concluye que los distintos contextos de la práctica generan distintos tipos de reflexión, pero en general vinculados a una racionalidad técnica sobre la acción. En una línea similar, Kaasila y Lauriala (2012) -mediante el análisis de 53 portafolios- concluyen que varía la naturaleza y contenido de la reflexión dependiendo del contexto; y que la lectura de investigación científica genera mayor profundidad reflexiva cuando se evalúa en contexto teórico.

En síntesis, la evidencia sugiere que la aproximación metodológica incide sobre los hallazgos. El autorreporte parece ser menos apropiado, dada la deseabilidad en la respuesta, en comparación con la evaluación más directa.

Finalmente, los marcos conceptuales desde los que se plantean estas mediciones coinciden en asumir la reflexión crítica y transformadora y como el nivel sofisticado al que aspirar, desde una concepción que contiene la racionalidad técnica, es decir, requiriendo del manejo de conocimientos a la luz de los cuales reflexionar.

### **Experiencias de promoción de la reflexividad docente**

Doce experiencias en siete países indagaron acerca del rol de la tutoría/andamiaje en el desarrollo reflexivo, desde abordajes metodológicos preferentemente cualitativos.

Las experiencias reportan –mayoritariamente- iniciativas puntuales, con un pequeño número de participantes, en una única institución formadora. Las excepciones corresponden a cursos del proceso formativo, generalmente impartidos por los investigadores. La mitad de estas experiencias se enmarcan en la reflexividad crítica

como nivel a aspirar (Bates, Ramírez, y Drits, 2009; Daniel, Auhl, y Hastings, 2013; Frick, Carl, y Beets, 2010; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Silva et al., 2012; Yaffe, 2010), incluyendo en este nivel la racionalidad técnica necesaria para alcanzarla.

Estas experiencias indagan en el rol del tutor en la estructuración, mediación o andamiaje de la experiencia reflexiva, basados en planteamientos vigostkianos de aprendizaje social, y/o feuerstenianos sobre mediación, u otros (Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Oakley, Pegrum, y Johnston, 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010).

Nueve de las doce experiencias apuestan a la centralidad del rol estructurador del formador, ya sea como experto en pedagogía o didáctica, en reflexión, o ambos (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010); mientras dos experiencias comparan los efectos del andamiaje o no andamiaje en la práctica reflexiva (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger, y Seidel, 2014; Jones y Ryan, 2014); y una experiencia analiza los efectos de la promoción de la reflexión sin andamiaje del tutor (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

### **Andamiaje versus no andamiaje: tensionando el rol del tutor**

Cuatro de la doce experiencias comparan los efectos de la presencia o ausencia de andamiaje en la práctica reflexiva (Bates et al., 2009; Blomberg et al., 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014), arribando a resultados inconsistentes entre sí.

Dos estudios arrojan resultados internamente consistentes, desde aproximaciones metodológicas distintas, pero en sentidos opuestos (Blomberg et al., 2014; Jones y Ryan, 2014). En tanto, otra experiencia verifica los efectos de la promoción de la reflexión sin andamiaje del tutor (Moore-Russo y Wilsey, 2014), reportando efectos similares a los obtenidos con andamiaje.

Blomberg et al. (2014) experimenta cómo diferentes niveles de estructuración de la reflexión inducen diferentes patrones, en dos cursos mediante análisis de videos en diarios reflexivos individuales. Mediante análisis estadístico multinivel los resultados hacen un hallazgo que podría ser clave para la discusión acerca de las decisiones a tomar según las necesidades pedagógicas de la situación formativa: reporta que al ofrecer estructura se obtienen resultados rápidos, aunque no persisten en el tiempo, en cambio, cuando la reflexión se promueve libremente, el resultado es una reflexión más profunda y persistente en el tiempo, aunque de más lento desarrollo.

Por su parte, Jones y Ryan (2014) analizan la discusión *online* grupal, con y sin estructura, al interior de un curso. Reportan que en ninguno de los dos grupos la reflexión llega a ser crítica ni a incorporar los elementos de la teoría, concluyendo que ni la oportunidad abierta de reflexión ni la oportunidad estructurada son suficientes para gatillar reflexión crítica.

Como contrapunto, Moore-Russo y Wilsey (2014) analizan cualitativamente los efectos de la ausencia de andamiaje explícito de un tutor en el desarrollo reflexivo mediante la exposición de estudiantes de último año de pedagogía a animaciones de clases de álgebra sobre las que deben reflexionar en un foro electrónico asincrónico grupal, libremente.

Concluyen que estrategias de enseñanza como las animaciones o videos necesitarían menos andamios y serían beneficiosos, pues la reflexión derivada de ellos es similar a la de docentes experimentados, estableciendo comparaciones entre prácticas pedagógicas y formulando críticas, sin requerir instrucciones para centrarse en la enseñanza, considerar otras perspectivas o integrar los diferentes aspectos de la enseñanza. Sin embargo, reportan que el éxito no fue transversal al momento de hacer conexiones entre la investigación, la teoría y la práctica.

Otro estudio analiza desde la perspectiva de los tutores el rol de la tutoría y modelaje en el desarrollo de la reflexividad (Bates et al., 2009), concluyendo que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado.

En síntesis, algunos estudios señalan que la interacción con tutores expertos en pedagogía es insuficiente para alcanzar niveles altos de reflexión, siendo muy escasa la reflexión crítica o la integración de la teoría (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014); y cuando se compara la reflexión con o sin andamiaje rara vez se encontró reflexión crítica en ambos casos, aunque los propios autores sugieren que un sesgo importante puede haber sido introducido por la falta de experticia y/o compromiso de los tutores (Daniel et al., 2013; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014).

### **Andamiaje individual**

Tres experiencias aportan evidencia respecto del andamiaje o tutoría individual, una con resultados robustos a favor (Yaffe, 2010), otra con resultados menos consistentes (Frick et al., 2010), y otra con resultados desfavorables. Yaffe (2010), a partir de una investigación acción de trabajo individual, tutor/estudiante, y usando videogafas - dispositivo que permite filmar la clase desde la perspectiva del profesor- concluye que los estudiantes desarrollan nuevas percepciones y perspectivas pedagógicas, alcanzando niveles de problematización de la docencia que nuevas estrategias, desarrollando conciencia de su acción.

Por su parte, Frick et al. (2010) analizaron el efecto de la mediación de un tutor en el desarrollo de distintos niveles de reflexión, durante la última práctica profesional. Usando entrevistas, concluyen que la tutoría individual tiene más efectos en el nivel jerárquico de 'misión' (reflexión de nivel medio, relativo al estudiante en relación con otros, al sentido de pertenencia a algo más grande, vinculado al conocimiento profesional).

Finalmente, Oakley et al. (2014) evaluaron los efectos de una tutoría individual mediante escritura en portafolios, reportando que tras la intervención la mayoría alcanzaba niveles bajos o medios de reflexión, aunque también previenen respecto del efecto que pudo haber tenido un insuficiente compromiso y visión compartida de la tarea por parte de los formadores.

## **Andamiaje grupal**

Cinco experiencias reportan evidencias respecto de la mediación grupal para el desarrollo reflexivo. Una de ellas con resultados robustos (Chung y van Es, 2014), tres con resultados menos concluyentes (Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009) y uno con resultados desfavorables para esta alternativa (Gelfuso y Dennis, 2014).

Chung y van Es (2014), mediante análisis de portafolios y videos en un curso para certificar profesores, concluyen que ofrecer andamiaje hace que los estudiantes usen estrategias reflexivas de docentes expertos. En tanto, Silva et al. (2012) desarrollan un cuasiexperimento de talleres de simulación para construcción colaborativa de la reflexión. Concluyen que favorecen el desarrollo de la capacidad reflexiva, más en las dimensiones descriptiva y dialógica y menos en la dimensión transformativa, sin embargo, no se informa de una línea base que permita comprender la envergadura de este hallazgo.

En una línea similar, Sims y Walsh (2009) implementaron simulaciones clínicas en un curso los dos primeros años de la formación, en un autoestudio de la adaptación de la ‘*lesson study*’ (experiencia auténtica de análisis colaborativo del video real de una clase). Concluyen que puede ayudar a mejorar la reflexión y la práctica en el largo plazo, observando mejores resultados cuando el tutor asume un rol muy estructurador.

Como contrapunto, Gelfuso y Dennis (2014) mediante un ‘experimento formativo’ tensionan la teoría deweyana de reflexividad –fundamentada en la integración de la teoría a la reflexión- a fin de determinar su utilidad en la práctica. Usando filmaciones, un formador modela y guía muy estructuradamente hacia decisiones justificadas en la práctica. Los resultados indican que fue difícil la reflexión colaborativa y que la reflexión informada por la teoría no ocurrió, concluyendo que las conversaciones con otro conocedor son insuficientes.

Finalmente, y en una línea similar, Daniel et al. (2013) implementan durante un semestre de la formación una experiencia de reflexión colaborativa entre pares mediante modelaje y alta estructura. También reportaron dificultades para desarrollar reflexión de manera colaborativa, así como progresiva conciencia del valor de dicha experiencia.

En síntesis, experiencias que arrojan evidencia inconsistente respecto de que la mediación más o menos estructurada de un tutor, individual o grupal, favorezca sustantivamente el desarrollo reflexivo de profesores en formación.

### **Documentos analíticos**

Por último, ocho de los veinticuatro documentos revisados discuten el enfoque del profesor como profesional reflexivo. Cuatro de estos ocho artículos relevan elementos que observan ausentes y necesarios de incorporar. Marcos et al. (2011) argumentan falta de sustento teórico del enfoque desde un meta-análisis sobre 122 artículos españoles - publicados entre 1985 y 2005- que reportaban experiencias sobre reflexividad con estudiantes de pedagogía. Destacando la ausencia de fundamentos sociológicos y de acuerdo acerca del concepto y de cómo desarrollar la reflexividad. Asimismo, señala que generalmente se abordan sus atributos, más que cómo desarrollarlos.

Thompson y Pascal (2012) comparten esos argumentos, aluden también al escaso desarrollo de la teoría de la práctica reflexiva, en oposición a una literatura amplia que informa experiencias, y junto a Holloway y Gouthro (2011) hacen una crítica a la neutralidad sociopolítica del enfoque, planteando que el neoliberalismo imperante atenta contra el desarrollo reflexivo, alejando de la toma de consciencia de su rol en la sociedad y del carácter político y social de su experiencia.

En palabras de Thompson y Pascal (2012), el problema de la ‘falta de tiempo’ (al que alude Guerra en su revisión del año 2009) no es tanto la falta de tiempo por sí mismo, sino una cultura que no prioriza la reflexión. Identifica al *management* o gerencialismo como amenaza para la práctica reflexiva, en la medida en que el énfasis en el control de gestión por sobre la autonomía profesional genera hostilidad hacia la práctica reflexiva, e hipotetiza que el auge del enfoque de la práctica reflexiva puede ser una reacción contra el gerencialismo, contra la insatisfacción generada por la desconfianza y la pérdida de respeto profesional, relevando el peligro que implica la persistencia de un enfoque acrítico en estas condiciones.



Siempre en la línea de la dinámica del poder, Ross (2014) argumenta en contra de la calificación en la evaluación del desarrollo reflexivo de los estudiantes, toda vez que la reflexión de los estudiantes sería producto de una acción estratégica para lograr buenas calificaciones, en una mirada a la práctica reflexiva desde las estructuras de poder.

Desde una perspectiva distinta, Correa Molina et al. (2014) releva la importancia de considerar los desafíos metodológicos que implica investigar y desarrollar la reflexión en la FID, y postula que las finalidades de la investigación relativa al campo deberían ser: contribuir a una mejor comprensión del concepto y a su mejor operacionalización, aludiendo con ello al esfuerzo de documentación rigurosa que debe hacer la investigación acerca de las características y condiciones de promoción de la reflexión en los programas formativos, y de sus dispositivos.

Tres de los trabajos restantes también cuestionan, ya sea el supuesto básico del enfoque o los resultados de su implementación. Zink y Dyson (2009) cuestionan el aprendizaje profesional derivado de la experiencia. Evocan a Dewey al señalar que la interacción entre la experiencia y la reflexión genera aprendizaje y significado, constituyéndose la reflexión en el puente entre experiencia y aprendizaje, permitiendo a la experiencia transformarse en conocimiento reconocible, señalando que la experiencia es condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje.

Los estudios de esta perspectiva también relevan el carácter social de la experiencia, señalando que el contexto y las relaciones entre los participantes y el contexto son fundamentales en la determinación de lo que es posible aprender (Zink y Dyson, 2009 y Russell, 2012).

Russell (2012) y Correa Molina (2014) cuestionan los resultados de la implementación del enfoque, concluyendo que no se ha logrado el objetivo de formar profesores reflexivos. Sus hipótesis explicativas son distintas.

Russell (2012) sugiere que se debe a la persistencia de las prácticas pedagógicas tradicionales. El autor revisa una selección de seis ejemplos de literatura especializada representativos de distintos enfoques sobre reflexión docente, tras lo que sostiene que la promesa del profesional reflexivo ha sido incumplida.

Señala que se dispone de escasos ejemplos de iniciativas en que los profesores principiantes logran aprender de su experiencia personal, junto a la guía de un formador, a la vez que refuerza la idea de la necesidad de ayudar a los profesores en formación a aprender a aprender de sus experiencias, y que ello requiere de un modelado explícito y deliberado, pero que en su lugar se ha instalado sólo un cambio discursivo, que no ha afectado la forma de enseñar, debido a la complejidad que implican los cambios paradigmáticos, a la estabilidad de las prácticas docentes.

Correa Molina et al. (2014) atribuye los resultados a dos tipos de factores: a) las herramientas utilizadas para promover la reflexión que no superan el nivel descriptivo (Correa Molina y Gervais, 2009) y, b) la falta de condiciones formativas mínimas, en términos de recursos, y más tarde, en el ejercicio profesional, falta de condiciones laborales que permitan mantener los procesos de sistematización y complejización de la reflexión que se hayan instalado en la FID.

El último trabajo (Beauchamp, 2015) hace una revisión de la literatura en el campo relativamente simultáneo a este trabajo, abarcando 10 años, entre 2005 y 2010, que incluye muchas de las publicaciones en esta revisión consideradas. Concluye que predominan dos temas en el periodo: contexto e identidad, manifestando que lo más preocupante parece ser la insistencia en el cuestionamiento del valor de la reflexión para enseñar y ser enseñada, en contraste con su transversal aceptación como componente en la formación de profesores.

También releva que las críticas ya mencionadas se han mantenido en el tiempo, pero identifica otras nuevas: a) la falta de reflexión real, aludiendo a un espejismo que da cuenta de un nivel de extensión de la práctica que no es efectivo, concentrándose en definir la reflexión pero no en cómo practicarla, o en forzar su práctica; b) la estrechez de los enfoques reflexivos, entendida como un ejercicio intelectual obligatorio para aprobar cursos, sólo aplicable en contextos de enseñanza (en la línea de los problemas de poder planteados por Ross (2014) y Thompson y Pascal (2011); c) consideraciones éticas, aludiendo a la validez homónima de algunas prácticas para el desarrollo reflexivo (como los portafolios), tensionando criterios de autonomía, privacidad y

confidencialidad; y d) las limitaciones impuestas por las estructuras, que pueden ser demasiado jerárquicas o estructuradas, atentando contra la fluidez del proceso reflexivo.

Coincide también con Correa Molina et al. (2014) al señalar que la investigación debería concentrarse en el mejoramiento de la definición del concepto, a fin de superar su concepción como herramienta de formación docente, y propender a la construcción de una conceptualización más amplia y compleja, en la línea de los aportes de la sociopolítica que plantean Moore-Russo y Wilsey (2014) y Thompson y Pascal (2012).

Desde esta perspectiva, se supera la visión reduccionista de la urgencia de la incorporación de la enseñanza explícita de la reflexión a la FID, omitiendo sus complejidades, entre ellas, la necesidad de transparentar, desde una perspectiva metacognitiva, el proceso que usan para reflexionarlos propios formadores, y la necesidad de formar a profesores supervisores y profesores guías para facilitar y apoyar la reflexión.

En síntesis, la emergencia de una literatura que levanta factores nuevos, vinculados a las dinámicas del poder en sociedades regidas por sistemas neoliberales, a una estabilidad paradigmática y de prácticas, así como de falta de voluntad política de destinar los recursos apropiados al desarrollo reflexivo, o en un desarrollo forzado del mismo derivado del estrechamiento instrumental del enfoque, todas ellas barreras estructurales reñidas con la práctica reflexiva y con la enseñanza de esta práctica en la FID toda vez que no se erija desde la complejidad que implica y las condiciones mínimas para desarrollarla.

### **Síntesis del lustro en materia de reflexividad en la FID**

La investigación se organiza fundamentalmente en torno a experiencias, discusiones analíticas y críticas acerca de la teoría de la práctica reflexiva y mediciones de la reflexividad, asumiendo énfasis distintos a los encontrados en la década anterior.

Se ha transitado del énfasis en la pasión, lógica y convicción en la configuración y consolidación del enfoque –que logró trascender las agendas políticas y las declaraciones de los programas formativos, pese a la insuficiente evidencia de sustento

que se expresó en el establecimiento de taxonomías y experiencias vinculadas a ellas, y particularmente a experiencias sustentadas en la racionalidad técnica, orientadas a develar la forma en que se estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo- hacia un avance en la construcción científica de la teoría del enfoque del profesor como profesional reflexivo, con resultados todavía incipientes, surgimiento de tensiones - como el de la opción por una mayor o menor estructuración/andamiaje de la experiencia reflexiva - y aparición de nuevas preocupaciones, como la de la incorporación –todavía a nivel de reflexión teórica- de la dimensión sociopolítica a la teoría del enfoque.

Si bien es cierto que los hallazgos recientes no suelen dar cuenta de implicancias socio políticas e ideológicas de la práctica reflexiva que trasciendan a la identificación del nivel crítico de reflexión, resulta especialmente interesante el desarrollo incipiente de una línea de literatura analítica que incorpora estas categorías a la discusión, permitiendo dar cuenta de una dimensión del enfoque todavía muy poco presente en la investigación empírica.

La revisión de la literatura reciente arroja evidencia en sentidos opuestos para las mediciones de la reflexividad de estudiantes de pedagogía, y una esperable tendencia a evidencia más positiva respecto de las capacidades reflexivas docentes cuando la aproximación metodológica es autorreporte.

Respecto de las experiencias, la literatura, al igual que en el periodo anterior (Guerra, 2009), sigue refiriendo dificultad para identificar modelos sistemáticos efectivos para desarrollar la reflexión pedagógica en los futuros docentes, dando cuenta de un nivel de desarrollo del campo investigativo todavía incipiente. Predominan las investigaciones de restringido alcance, habitualmente desarrolladas con estudiantes de una sola institución formadora, en periodos acotados, usualmente el transcurso de una práctica o mediciones transversales en un momento determinado, o bien intervenciones aisladas, en el marco de un curso puntual, o de una práctica determinada.

El foco está puesto en discernir acerca de la efectividad de opciones con mayor o menor andamiaje por parte de los formadores, mediante experiencias apoyadas o bien

sustentadas en herramientas como videos, animaciones, discusiones, portafolios, entre otras.

Algunas investigaciones experimentales y algunas de naturaleza cualitativa dan cuenta de resultados consistentes de intervenciones orientadas al desarrollo de prácticas reflexivas, mediadas por un tutor experimentado en conocimientos pedagógicos y en práctica reflexiva, que hacen uso de algunos dispositivos facilitadores de la experiencia reflexiva, como la filmación y discusión de videos, videogafas, bitácoras, conversaciones grupales o individuales con el tutor.

En general, se releva el vínculo de la reflexión con el análisis a la luz de saberes pedagógicos, aunque también se observan experiencias que no aluden necesariamente a ello. Y un punto crítico: escasos los estudios que reportan lo que ocurre con las habilidades reflexivas en el tiempo, tras finalizar la experiencia que la promueve, aunque se dispone de algunos artículos en tal sentido (Chung y van Es, 2014), aunque no es posible hacer generalizaciones a partir de este estudio, dado el contexto de certificación en que fue desarrollado, lo que refuerza la necesidad de profundizar en este tipo de indagaciones.

### **Lo que se sabe**

Los hallazgos comparados de las mediciones y experiencias sugieren la presencia de bajos niveles de reflexividad entre profesores en formación, reflexión que tienden a alcanzar no más allá de una forma descriptiva, con bajo nivel de integración de los conocimientos promovidos en la formación. Sin embargo, la literatura señala que la reflexión es susceptible de ser desarrollada en la formación inicial docente, desde el enfoque de la práctica reflexiva interactiva, combinando la práctica reflexiva schoniana y la mediación vigotskiana, y utilizando como estrategia las interacciones verbales acerca de la propia práctica, en el marco de un proceso progresivo de sistematización y complejización promoviendo su internalización y posterior uso autónomo (Correa Molina et al, 2014).

Asimismo, y en la línea de lo planteado por Dewey (1989), la literatura plantea que la base experiencial del conocimiento profesional que se construye mediante reflexión requiere ser informada por las teorías existentes, es decir, se releva esta necesidad de contar con una base sólida de conocimiento que debe estar disponible para la reflexión (Concha et al., 2013; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kaasila y Lauriala, 2012; Marcos et al., 2011; D. Schön, 1983; Yaffe, 2010; Youngs y Bird, 2010).

### **Lo que requiere seguir siendo investigado**

La literatura revisada da cuenta de evidencia favorable (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Yaffe, 2010) como desfavorable (Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Oakley et al., 2014) respecto del rol del tutor/formador en el desarrollo reflexivo, y del andamiaje o necesidad de estructurar la experiencia reflexiva.

Entre los estudios que tensionan el rol estructurador del tutor y entre los que complementan dicho rol con otras herramientas que ayuden al desarrollo del pensamiento reflexivo, se observa el uso de herramientas que son identificadas como portadoras de potencial andamiaje intrínseco para el desarrollo reflexivo, como el análisis de videos (Blomberg et al., 2014; Chung y van Es, 2014), las videogafas (Yaffe, 2010), o las animaciones (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Algunos estudios que las incluyeron proveen evidencias a favor de su uso para el desarrollo reflexivo, sin embargo, estas experiencias no evaluaron estas modalidades en diseños controlados; mientras que otras experiencias que las incluyeron no obtuvieron resultados particularmente favorables a su uso (Gelfuso y Dennis, 2014), sin embargo, es importante considerar que un grupo de estudios que aporta evidencia desfavorable al andamiaje (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014), reconocen en su diseño debilidades de validez interna, en el control de la intervención.

Resultan particularmente interesantes para el diseño de procesos formativos los hallazgos de Blomberg y colaboradores (2014) a favor del andamiaje altamente estructurado cuando el requerimiento pedagógico son resultados rápidos, advirtiendo de

la menor persistencia y profundidad de estos resultados en comparación a la persistencia y profundidad alcanzada sin estructura, pero en mayor tiempo.

Otro aspecto en que los resultados de investigación no son todavía concluyentes es la efectividad del tipo de tutoría, individual o grupal, para el logro del desarrollo reflexivo. Algunos estudios aportan evidencia a favor de la tutoría individual (Frick et al., 2010; Yaffe, 2010), mientras otros lo hacen respecto de la construcción colaborativa de la reflexión, incluyendo a los pares (Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009).

Una situación similar se observa respecto de la efectividad de la estrategia de simulaciones clínicas en el desarrollo de la reflexividad (Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009) y sus adaptaciones desde las *'lesson study'*, el uso de los portafolios (Chung y van Es, 2014).

En general, las razones para la no conclusividad o de ausencia de resultados favorables parecen ligadas fundamentalmente a dos factores: a) sesgos de validez interna de los estudios atribuibles a la falta de control sobre la intervención, relativas a limitaciones de los propios tutores para conducir procesos reflexivos, en términos de saberes pedagógicos, saberes reflexivos, de acompañamiento y/o compromiso con la actividad; y b) escasa consideración de variables o factores críticos, como, por ejemplo, la dimensión afectiva o emocional de la reflexión (Beauchamp, 2015), o su dimensión sociopolítica (Holloway y Gouthro, 2011; Ross, 2014) en términos de la influencia de factores sociopolíticos actuando como barreras estructurales para la reflexión.

Requeriría también mayor atención investigativa la necesidad de coherencia sistémica orientada a desarrollar la capacidad reflexiva transversalmente durante el proceso formativo; o el hecho de que los profesores en formación requieren adquirir más experiencia en la práctica y en la reflexión, para alcanzar un desarrollo reflexivo experto, así como requieren desarrollar mayor conocimiento pedagógico a la luz del que reflexionar sobre su práctica.

## **La brecha investigativa del campo**

La literatura destinó más de veinte años a una discusión teórica prescriptiva a partir de reflexiones de autores influyentes, sin sustento en la evidencia científica, y si bien es cierto que esta forma de desarrollo del enfoque persiste en un sector de la investigación, y particularmente de la experiencia formativa, es posible identificar un viraje hacia la construcción teórica del campo a partir de la evidencia empírica en los últimos cinco años.

Las evidencias son todavía incipientes respecto a los modos en que se logra alcanzar formas de pensamiento reflexivo a nivel crítico o transformador, y escaso abordaje respecto de el modo en que la reflexión sobre la experiencia se convierte en conocimiento profesional y se traduce en mejores prácticas pedagógicas, manteniendo vigente la necesidad de disponer de modelos teóricos, derivados de la investigación empírica, apropiados para la comprensión y sistematización del enfoque, que permitan su transferencia a la formación docente.

En síntesis, los énfasis del lustro se encuentran en: a) la consolidación del enfoque reflexivo en la formación inicial; b) la comparación de efectos de mayor o menor andamiaje, estructuración o mediación del formador en la experiencia reflexiva del estudiante, c) mayor rigurosidad científica, con una creciente incorporación de investigaciones que evalúan línea base y resultados al finalizar las experiencias, a fin de establecer diferencias.

El avance en el campo deriva en un giro considerable capaz de tensionar la definición de reflexión como producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen (Guerra, 2009), particularmente poniendo en suspenso el rol de la mediación en dicha construcción; y sugiriendo más bien la necesidad de resituar el rol del conocimiento teórico y técnico en el desarrollo de la reflexión docente, en tanto insumo a la luz del cual se posibilita dicha reflexión, bajo la forma de fundamentación teórica de las decisiones pedagógicas.

De manera similar, son tensionadas las condiciones mínimas para el desarrollo reflexivo propuestas por la misma autora: a) tiempo y espacio para la reflexión, que bien



podría entenderse como una situación creada por una cultura que no prioriza la reflexión (Thompson y Pascal, 2012), y b) formadores preparados para propiciar la reflexión, cuyas estrategias deberán ser todavía testeadas para definir la conveniencia de hacer prevalecer un desarrollo reflexivo persistente y profundo asociado a la oportunidad extendida en el tiempo de reflexión libre, no estructurada, mediada por herramientas que probablemente incorporan andamios intrínsecos como los videos o animaciones.

Simultáneamente, aparece la necesidad de considerar nuevos elementos, factores o variables capaces de impactar el desarrollo reflexivo, que hasta el momento parecen no encontrarse definidos en las comprensiones del fenómeno, como por ejemplo, los de carácter afectivo o los de carácter sociopolítico; a la vez que se observa la necesidad de trascender a la investigación sobre experiencias aisladas y de profundizar en investigación orientada a captar factores críticos para el desarrollo reflexivo en el marco de procesos formativos estructurados en torno a la reflexión, y atención a las formas en que la reflexión acerca de la experiencia se transforman en conocimiento profesional y modifican la práctica.

También aparece la necesidad de enfrentar simultáneamente la falta de voluntad política para proveer las condiciones necesarias para el desarrollo reflexivo en la FID y la práctica reflexiva en las escuelas, junto a un desarrollo desvirtuado o instrumentalizado del enfoque, que amenazan con erigirse como barreras estructurales que atentan contra el enfoque y la práctica reflexiva, y con su enseñanza apropiada en la FID, considerando en enfoque desde la complejidad que lo caracteriza y las condiciones mínimas que requiere para ser implementado.

## **2.8. Configurando una comprensión de la reflexión para este estudio**

A partir de estas aproximaciones al concepto recién desarrolladas, resulta oportuno determinar las claves que configuran la opción teórica que se asume en este estudio en particular.

Schön (1998) plantea que toda persona piensa, pero no necesariamente pensar es reflexionar. Señala que un pensamiento se torna reflexivo en la consideración consciente de los pensamientos y los actos.

Perrenoud (2001b) coincide y va más allá: sostiene que en contextos de la vida cotidiana *pensar* y *reflexionar* pueden ser sinónimos, sin embargo, en el contexto docente la reflexión implica distanciamiento, más allá de la acción en particular que la motiva.

Se trata de una distinción entre la reflexión en la acción (preguntarse lo que está ocurriendo, las alternativas, precauciones riesgos, etc.), reflexión *sobre la acción* (usar la propia acción como objeto de reflexión, para compararla con un modelo prescriptivo, para criticar, etc.) y *la reflexión sobre el sistema de acción* (alejarse de una acción y reflexionar sobre las estructuras de su accionar), esta última, orientada a cuestionar los fundamentos de la acción, pero de manera particular: en lugar de enseñar todas las respuestas posibles, ofrecer múltiples oportunidades para que los futuros profesores construyan esquemas generales de reflexión y de regulación.

De esta práctica surgirían los ‘buenos profesores principiantes’, cuyas capacidades profesionales se desarrollarán a partir de su propia capacidad de autorregulación y aprendizaje; gracias a la experiencia y la interacción con sus pares.

En palabras de Lafortune, Mongeau y Paliaselo (1998), formar a buenos profesores principiantes implica formar profesionales capaces de evolucionar, de aprender de la experiencia, sobre lo que planificaron, lo que hicieron y lo que resultó, a través de la reflexión sobre su práctica, focalizándose en determinados temas, la abstracción de modelos, al usa la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación. En esta misma línea, Altet, (1996) señala que el saber analizar es una condición necesaria, pero insuficiente de la práctica reflexiva, caracterizada por una postura, una identidad y un *habitus*<sup>1</sup> específicos.

---

<sup>1</sup> [ . . . ] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. (Bourdieu, 1972, p. 209)

El autor distingue entre una reflexión episódica, susceptible de ser realizada por cualquier persona antes, durante y luego de actuar, y la postura reflexiva del profesional, que se diferencia de la anterior por generar sistemáticamente aprendizajes. Para que esto ocurra, debe tratarse de una postura permanente de análisis de la acción, un *habitus*, independiente de la necesidad de resolver dificultades, sino como una forma habitual de enfrentar el trabajo cotidiano, en términos de una *concienciación* de las necesidades de sus estudiantes, para mejorar la calidad de su docencia, en oposición a mejorar la comodidad o seguridad de su docencia, sino como expresión de su *conciencia profesional*.

En esta línea, Schön (1983, 1998, 2010) propone una epistemología de la práctica, a partir de las ideas de Dewey (1902,1989). Sin embargo, Perrenoud (2001b) previene respecto a que la experiencia no necesariamente genera aprendizaje, y que al menos hacen falta dos condiciones adicionales: un método (escritura, conversaciones regulares, etc.), y marcos conceptuales.

En la misma línea, Sanyal (2014) plantea que la experiencia no vinculada a la reflexión tiende a apelar al sentido común bajo la forma de un mecanismo muy extendido entre los docentes- particularmente entre los que se están formando o se inician- caracterizado por la reproducción de prácticas ‘gastadas y descontextualizadas’ de docentes con más experiencia, generando una suerte de estabilidad aparente que dificulta la instalación de la reflexión.

Desde esta perspectiva, los marcos conceptuales parecen particularmente críticos a la hora de generar conocimiento a partir de la experiencia, pues la experiencia aislada no se transforma en aprendizaje sin conceptualización –bajo la forma de lecturas, teoría, investigación, interacción con pares, etc.-, lo que le otorga el carácter de regularidad.

En este punto nos referimos a marcos conceptuales en términos de conocimientos disponibles para la reflexión, en profesores en formación que los movilizan más allá de los exámenes, sino conocimientos contruidos desde la articulación teórico-práctica (Perrenoud, 2001b). Con todo, el mismo autor enfatiza que la reflexión constituye más un ámbito de actitud que de competencia metodológica.

El mismo Perrenoud (2001b) señala que la práctica reflexiva se intenciona en profesores en formación que ya en sí mismos son personas reflexivas, y en otros que significará un cambio en su identidad, pues ciertas trayectorias de vida inciden en posturas más reflexivas, mientras otras predisponen a seguir ciertas reglas, así como ciertos sistemas escolares hacen lo propio, aunque tienden a la última opción aquí señalada.

Ya se ha hecho referencia antes a una de las principales dificultades que enfrenta el enfoque reflexivo, y le ha significado persistentes críticas, su polisemia. A continuación, algunas definiciones de reflexión en el campo de la formación docente:

Gervais *et al.* (2007, 2008) entienden la reflexión como una competencia transversal que a su vez incidiría en el desarrollo de otras competencias, es decir, una metacompetencia, pues organiza los recursos personales para una actuación eficaz. Desde esta perspectiva, la metacompetencia moviliza recursos contextualizadamente. Esto implica que un repertorio de recursos debe existir y estar disponible, así como la capacidad de movilizar dichos recursos para actuar eficazmente (Le Boterf, 2002; Tardif, 2006).

Guerra (2009) propone una definición de reflexión como producto social que coexiste en distintos niveles y que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, como videos o escritura.

Correa Molina *et al.* (2014) define la reflexión como proceso intra e inter-psíquico, no jerárquico, que incide en el desarrollo profesional de los profesores en formación.

Vanegas (2016) hace lo propio y define la reflexión como procesos de naturaleza cognitiva y afectiva que surgen a partir de la práctica pedagógica, y se inscribe en el paradigma del profesor transformador, asumiendo que los procesos reflexivos son cruciales para la formación inicial y continua de profesores.

Para efectos de este trabajo, la reflexión será entendida como una metacapacidad, social y recursivamente construida, de llevar a cabo sistemáticamente procesos cognitivos que permiten poner en perspectiva consciente la práctica y la visión de la práctica profesional y revisarlas a la luz de la experiencia y los saberes especializados,

con el fin de reconfigurarlas, transformarlas y mejorarlas, incidiendo en el desarrollo profesional y transformando en ese hábito el entorno.

Si bien es cierto la literatura ha esbozado la presencia de un componente afectivo Beauchamp (2006) adicional al cognitivo, este trabajo no abordará dicha perspectiva.

Se asume en esta definición la perspectiva del enfoque de la práctica reflexiva, desde una mirada inclusiva del contenido de los paradigmas que lo anteceden y suceden en el tiempo, considerando que sus particulares contenidos específicos son pertinentes y relevantes, cada uno en determinadas situaciones.

De este modo, el paradigma técnico, o del profesor eficaz queda incluido plenamente en la perspectiva de la práctica reflexiva o en la reflexión transformadora, toda vez que desde la especificidad de los dominios propios de la enseñanza -derivados de la ciencia- permite revisar, contextualizar y fundamentar decisiones y prácticas profesionales, siempre tensionadas o informadas por visiones paradigmáticas que introducen elementos adicionales, relevantes y pertinentes al análisis, como el de la experiencia y el conocimiento profesional que ella genera, en particular combinación con el conocimiento científico, y asimismo tensionadas o informadas por visiones paradigmáticas que ponen en el centro la transformación social y la justicia por la vía de la educación.

### **2.8.1. Los elementos que configuran la formación reflexiva**

Según los procedimientos empleados por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), enfoque de análisis cualitativo en que se ha inspirado el análisis de los datos de este estudio y que será descrito en mayor detalle a continuación, se consideran cinco tipos de elementos que configuran los fenómenos en estudio, en este caso, la formación de docentes reflexivos:

- a) El contexto en que tiene lugar la implementación de dispositivos para el desarrollo reflexivo

- b) Las condiciones antecedentes, o aquellas a sobre las cuales se instalan los dispositivos para el desarrollo reflexivo
- c) Las condiciones que intervienen en el desarrollo reflexivo, con foco en las condiciones favorecedoras del desarrollo reflexivo.
- d) Las estrategias específicas que se despliegan para alcanzar el objetivo de la práctica reflexiva.
- e) Las consecuencias de la implementación de estas oportunidades para el desarrollo reflexivo, en términos resultados.

La aplicación de los procedimientos de la Teoría Fundamentada para identificar estos elementos implica siempre una construcción inductiva de los mismos desde la perspectiva de los actores involucrados. Un ejercicio de análisis deductivo previo permite elaborar - a partir de la literatura recién revisada- una síntesis de las propiedades o componentes de estos elementos, útiles como referencia al momento del análisis de resultados:

**Tabla 3: Las propiedades del Contexto para la formación de docentes reflexivos**

<b>Contexto</b>	
Equilibrio entre una formación universitaria y profesional	Perrenoud, 2001b
Un plan de formación estructurado a partir de capacidades claves	
Prácticas de enseñanza efectivas y reflexivas	
Formación sustentada en el análisis de la práctica	
Formación sustentada en la transformación de la práctica	
Aprendizaje a través de problemas	
Organización modular diferenciada	
Evaluación formativa de las competencias	
Agendas y herramientas de integración de capacidades	
Adhesión de formadores y estudiantes a este paradigma	
Cooperación negociada con los profesionales	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4: Las propiedades de las Condiciones Antecedentes para la formación de docentes reflexivos**

<b>Condiciones antecedentes</b>	
Método (escritura, conversaciones regulares)	Perrenoud (2001b)
Marcos conceptuales: conocimientos disponibles para la reflexión construidos desde la articulación teórico-práctica	
Diversidad de estrategias	
Requiere mediación o andamiaje de otro	Guerra (2009)
Requiere herramientas que la sitúen, como videos o escritura	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5: Las propiedades de las Condiciones Intervinientes para la formación de docentes reflexivos**

<b>Condiciones intervinientes</b>	
Legitimar conocimiento experiencial	Schön, 1983 Cruickshank, 1987 Dewey, 1989 Perrenoud (2001b)
Tiempo, espacio	Guerra (2009) Perrenoud (2001b) Thompson y Pascal, 2012 Vanegas, 2016
Reflexión/análisis práctica como eje estructurador de la formación: transversalidad en lugar de cursos	Perrenoud, 2001b Altet (1996)
Formadores preparados para propiciar la reflexión	Perrenoud (2001b) Guerra (2009) Vanegas, 2016
Una formación desde el principio alternada entre teoría y práctica	Perrenoud, 2001b
Articulación entre teoría y práctica	
Tiempo para practicar	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6: Las propiedades de las Estrategias para la formación de docentes reflexivos**

<b>Estrategias</b>	
Interacción verbal, conversaciones organizadas en torno a preguntas y procesos claves	Correa Molina, 2014 Guerra, 2009 Perrenoud, 2001b
Análisis de las prácticas	Cruickshank, 1987 Altet (1996) Perrenoud, 2001b
Reflexionar permanentemente	Perrenoud, 2001b Meirieu (1996),
Practicar reflexión en base a la teoría	Cruickshank, 1987 Dewey, 1989 Perrenoud, 2001b
El trabajo sobre el <i>habitus</i>	Altet (1996)
Grupos de reflexión	Perrenoud, 2001b
Talleres de escritura	
Talleres de estudios de caso	
Cursos de investigación	
Análisis de protocolos	
Análisis de videos	
Análisis didáctico	
Análisis de diarios reflexivos	
Análisis de situaciones	
Debates	
Análisis de portafolios	
Análisis de bitácoras	
Análisis del contenido del discurso	
Recuerdo estimulado	
Análisis de incidentes críticos	Altet (1996)
Estructurar	Chung & van Es, (2014)

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 7: Las propiedades de las Consecuencias de la formación de docentes reflexivos**

Consecuencias	
Realizar o mejorar la propia actuación	Beauchamp (2006) Chaubet (2010), Collin et al (2013), Korthagen et al. (2001) y Nelson & Sadler (2013)
Transformarse a sí mismo o a la sociedad	
Pensar con claridad y llegar a hacerlo distinto.	
Generar cambios en los propios pensamientos y conocimientos.	
Revisar las creencias acerca de la enseñanza y modificarlas	
Justificar decisiones o posturas	
Ser autónomo y hacerse responsable de la propia práctica y desarrollo profesional	
Favorecer los procesos de identidad (identificación e identización) docente.	
Mejorar el aprendizaje de sus estudiantes	Nelson & Sadler (2013)

Fuente: Elaboración propia

Con estos antecedentes, el estudio pretende aportar al desarrollo del campo precisamente en sus vacíos o debilidades más evidentes, dado su carácter transversal (respecto de todo el proceso formativo), empírico y sistémico, indagando en lo que efectivamente ocurre –fundamentalmente desde el punto de vista de los distintos actores involucrados- en los procesos de desarrollo reflexivo de docentes en formación y su implementación. Esto, en sistemas completos (programas formativos al interior de las universidades), abordándolo longitudinalmente, al caracterizar la evolución de la reflexión de los futuros docentes en distintos momentos de su formación.

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presentan y fundamentan las decisiones metodológicas del estudio, en el marco de la asunción de un enfoque predominante cualitativo, que incorpora un componente cuantitativo. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, descriptivo, analítico y de orientación comprensiva que recurre a diversas estrategias para dar cuenta de sus objetivos.

En primer término, se desarrollan algunas consideraciones necesarias para el abordaje de una investigación predominantemente cualitativa en el ámbito de la formación reflexiva de docentes. Luego se desarrolla el enfoque asumido, su diseño, las fases del mismo, el proceso de muestreo, la instrumentación para la producción de datos, para más tarde abordar la presentación de las estrategias de procesamiento de la información, el plan de análisis y los criterios aplicados para resguardar la calidad de la investigación.

### **3.1 Consideraciones metodológicas para el estudio de la subjetividad y de los procesos reflexivos**

La indagación aborda dos objetos de estudio: los procesos de formación de docentes reflexivos y las evidencias de resultados de dichos procesos. La aproximación a los procesos de formación de docentes reflexivos se plantea en la línea de los estudios de la subjetividad del actor, y particularmente desde la perspectiva de las representaciones sociales, entendidas como la capacidad de un sujeto o de un grupo de atribuir sentido a sus conductas, y comprender la realidad mediante su propio sistema de referencias.

Moscovici (1984) señala que las representaciones sociales constituyen sistemas de valores, ideas y prácticas cuyas funciones son: a) establecer un orden orientador de los sujetos en su mundo social y material; y b) permitir la comunicación entre integrantes de una comunidad, en términos de un código para el intercambio social y para identificar inequívocamente los elementos del mundo, de su historia individual y grupal.

Se propone realizar el análisis inspirado en los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), que encuentra sus orígenes en el ‘interaccionismo simbólico’, corriente de pensamiento situada en el paradigma

interpretativo, orientada al análisis del sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes, perspectiva que el investigador intenta reconstruir desarrollando una teoría para explicar la práctica a partir de los fundamentos que entregan los participantes que han experimentado un determinado fenómeno o proceso, desde el significado de dicha experiencia para los involucrados.

En tanto, la aproximación a las evidencias de resultados de los procesos de formación de docentes reflexivos, considera la reflexión como proceso intra o interpsicológico, cuestión que implica limitaciones en términos de desafíos metodológicos también propios del abordaje de la subjetividad. Por esta razón, acceder directamente a ella no es posible sino a través de métodos indirectos vinculados al registro de las manifestaciones verbales o de acción de quien reflexiona.

Tales acciones o verbalizaciones no se encuentran suficientemente definidas en la literatura, razón por la que lo que se ha venido observando en la investigación del campo puede no necesariamente corresponder al proceso reflexivo, o al menos no a un proceso entendido bajo una comprensión común o compartida del fenómeno (Collin et al., 2013).

A esta limitación se suma el hecho que los registros -que deben ser ponderados por evaluadores que observan estas manifestaciones- son valorados también desde sus propias subjetividades, pese a todos los resguardos metodológicos que se aseguren. Desde esta perspectiva, es preciso tener en consideración todos los eventuales sesgos de medición e interpretación que el abordaje investigativo de este campo puede involucrar.

Sin embargo, en términos de instrumento de acceso/desarrollo/medición de la reflexión, la literatura ha descrito el valor de algunos como: portafolios, bitácoras, análisis del contenido del discurso y recuerdo estimulado (Korthagen et al., 2001). Estos instrumentos permiten la externalización y observación de los procesos internos mediante el lenguaje oral o escrito, en tanto reconstrucción del proceso reflexivo. En este caso se ha optado por el análisis del contenido del discurso escrito y el recuerdo estimulado.

La opción por un abordaje preferentemente cualitativo de este campo de estudio implica asumir que los investigadores y las acciones ligadas a la investigación forman

parte también del proceso indagatorio, y particularmente en este caso en que está involucrada la sensibilidad a los procesos reflexivos, que pueden verse afectados por la presencia de los elementos de la investigación. De este modo, las subjetividades del investigador y los actores investigados se reconocen como elementos constitutivos de la investigación, asumiéndose el eventual efecto de la investigación sobre ellos (Flick, 2004).

### **3.2 Diseño metodológico**

Para dar cuenta de los objetivos de investigación se elaboró un diseño de enfoque cualitativo dominante, que incorpora una dimensión cuantitativa en la aplicación de un instrumento que evalúa la reflexión. Se trata de un diseño no experimental, transversal, exploratorio y descriptivo, sobre dos casos: dos programas de formación docente para educación básica.

El diseño se estructura sobre dos casos de programas de formación de profesores básicos, que son examinados detallada, comprensiva, sistemática y profundamente, con el fin de conocer cómo funcionan las partes del caso y levantar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso determinado. (Barrio, et al, 2012). Se trata de casos múltiples o colectivos puesto que indaga simultáneamente en un número de casos con el objetivo de investigar un fenómeno o población (Stake, 2013).

Se trata de un estudio en que prevalece el enfoque cualitativo o en la perspectiva de la investigación interpretativa que responde al objetivo de comprender los fenómenos asumiendo la influencia del investigador y la del paradigma y de la teoría sustantiva elegida. En este caso busca develar las oportunidades de aprender a ser un profesor reflexivo, así como la forma y resultados que adquieren dichas oportunidades.

Los diseños interpretativos se caracterizan por ser inductivos, flexibles, cíclicos y emergentes; de manera que son capaces de adaptarse a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra et al, 2009).

Corresponde a un diseño no experimental porque se indaga para reconstruir la realidad tal como la perciben los actores de un sistema en particular. Se examina el mundo social, sin manipular o controlar variables, observando los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, y el trabajo se orienta a desarrollar una teoría coherente que se construye desde lo particular a lo general, pero no de modo probabilístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Corresponde a un estudio transversal porque se desarrolla en un momento determinado en que son levantados todos los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

En términos de alcance, el estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo, razón por la que no hay pretensiones de generalización al resto de los programas formativos de pedagogía básica, sino más bien de comprensión y descripción profunda del fenómeno, mediante una aproximación inicial a dos casos.

Es exploratorio porque su objetivo es examinar un tema o problema de investigación insuficientemente estudiado, acerca del que existen muchas dudas y la literatura es poco concluyente, como es analizar los procesos, oportunidades y resultados de la formación para la reflexión docente en programas de formación de profesores; y por otra parte, el estudio es descriptivo porque se orienta a la identificación de propiedades, características y rasgos de un fenómeno, a fin de describir tendencias y mostrar con precisión las dimensiones de tal fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

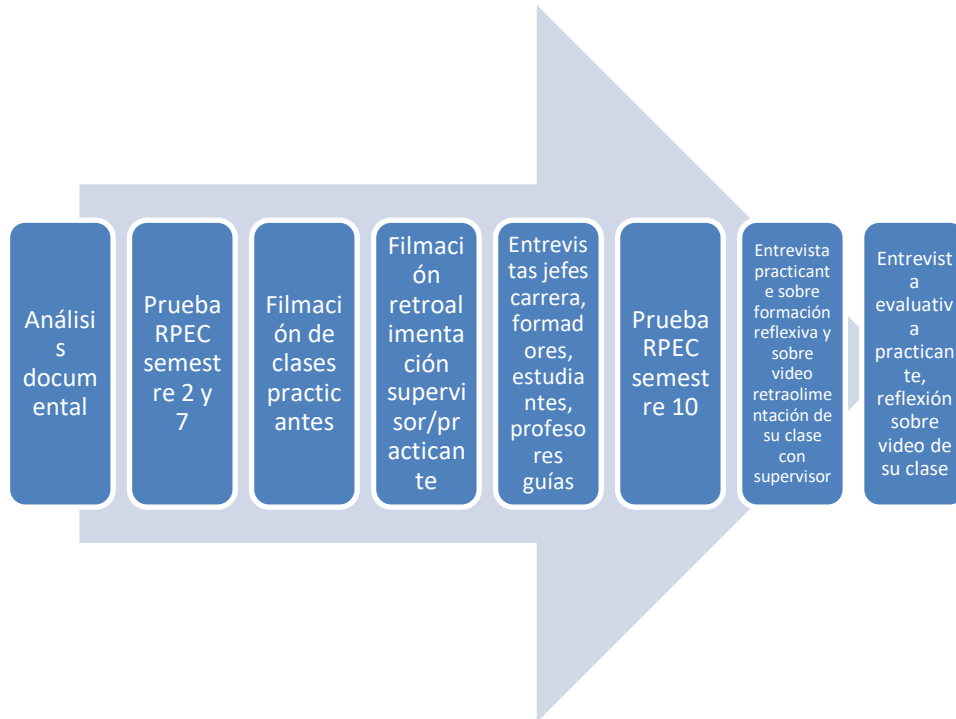
El diseño incorpora un componente cuantitativo con el fin de enriquecer el análisis e interpretación de datos, proveyendo información que permita complementar la opción de profundidad analítica de la sección cualitativa, con una dimensión de mayor amplitud acerca de los resultados de los procesos de formación reflexiva en que se ha indagado en profundidad desde la perspectiva interpretativa, perspectiva desde la que también se ha levantado información desde la subjetividad de los actores acerca de tales resultados, además de la indagación acerca de los procesos y oportunidades de formación para la reflexión.

Se ha organizado el trabajo en ocho etapas que incorporan una variedad de técnicas de aproximación al objeto de estudio. Se utiliza el análisis documental para contextualizar apropiadamente las acciones siguientes, y sobre él se diseñan entrevistas semiestructuradas que permitan levantar la perspectiva de los actores (directores de carrera, estudiantes de los distintos años de la carrera, docentes de los distintos ejes formativos) respecto de las oportunidades, procesos y resultados de la formación reflexiva. Paralelamente, se evalúa la capacidad reflexiva de los estudiantes de ambos programas, en distintos momentos formativos, mediante un instrumento de procesamiento cuantitativo.

Para la indagación específica de la formación reflexiva en la práctica profesional, se desarrollan entrevistas semiestructuradas a practicantes, supervisores de prácticas y profesores guías de prácticas, gatilladas por la revisión de videos. Las entrevistas a los dos primeros actores se llevan a cabo tras la filmación y revisión -por parte del practicante- de un video de una de sus clases de la práctica profesional, y por parte del practicante y de su supervisor de práctica, de un video de una sesión de retroalimentación de una clase de la práctica profesional.

La figura 4 ilustra las etapas y procedimientos del diseño de investigación, que se desarrollan en detalle a continuación. Inicialmente, se colectan y analizan los programas, luego se aplica la evaluación cuantitativa de la reflexión (prueba RPEC) a los estudiantes que cursan semestre 2 y 7. Luego se filma una clase de su práctica profesional a cada uno de los cuatro practicantes y una sesión de retroalimentación de su práctica con su supervisor. Simultáneamente, se desarrollan las entrevistas con los jefes de carrera, estudiantes, docentes y profesores guías de práctica, y se aplica la evaluación de la reflexión RPEC a los estudiantes que cursan semestre 10. Luego se abordan las entrevistas con los practicantes y supervisores a partir de sus videos de clases y retroalimentación de práctica.

**Figura 4: Etapas del diseño de investigación**



### 3.2.1 Sección cualitativa

La sección cualitativa se orienta a indagar en las preguntas de investigación señaladas más arriba (Tabla 1) como ‘a’, ‘b’, ‘c’ y ‘e’:

- ¿Qué se hace en la formación inicial docente, por qué y cómo, para formar profesores reflexivos?
- ¿Cuál es el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas, en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes?
- ¿Cómo es la reflexión pedagógica de los futuros profesores en los distintos momentos formativos?
- Si existen diferencias en el nivel de la reflexión pedagógica de los profesores en formación ¿de qué naturaleza son? ¿Con qué elementos formativos se relacionan?

Estas preguntas se vinculan con el primer objetivo específico del estudio:



1. Caracterizar las oportunidades de aprendizaje de la reflexividad docente, con foco en las acciones desplegadas y en el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas.

El diseño de esta sección se basa en el estudio de los dos casos, constituidos por los dos programas formativos.

Los datos fueron levantados a partir del análisis documental, entrevistas semiestructuradas y entrevistas semiestructuradas gatilladas tras videos:

- a) Análisis documental de la totalidad de los programas de cursos contemplados en los itinerarios formativos de ambos programas, a fin de contextualizar la entrada al campo investigativo a partir de las declaraciones oficiales de ambos programas acerca del modo en que se aborda la formación reflexiva. Se realiza mediante la técnica del análisis de contenido de los programas de cursos. Este conjunto de métodos y técnicas de investigación facilitan la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de cualquier mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca los datos analizados (Krippendorff, 1990).
- b) Filmación de una clase de los cuatro profesores en práctica -a mediados de la práctica- (distinta de la clase visitada por su supervisor de práctica, para evitar contaminación de la retroalimentación del supervisor en la reflexión del practicante).
- c) Entrevista evaluativa de la reflexión del estudiante en práctica: A partir del video de su propia filmación de clases se realizó una entrevista evaluativa de la reflexión del profesor practicante en se le solicita reflexionar retrospectivamente acerca de su desempeño y decisiones pedagógicas tomadas en esa clase, utilizando la misma evaluación escrita y grupal de la reflexión, con procesamiento y análisis cuantitativo (Prueba RPEC, ver anexo 14), pero bajo modalidad de aplicación oral, individual, y de procesamiento y análisis cualitativo. Esta entrevista tiene

por objetivo trascender a la clasificación de la reflexión en alguno de los niveles definidos para la sección cuantitativa, y aportar a la caracterización de la reflexión de los estudiantes hacia el final de su proceso formativo.

- d) Filmación de una sesión de supervisión de práctica de los cuatro practicantes - hacia fines de la práctica- distinta de la clase de práctica filmada. Sobre esta filmación se situaron las entrevistas individuales con los supervisores de práctica y estudiantes en práctica, relativas a sus representaciones acerca de la formación reflexiva y la retroalimentación recibida/ofrecida.
- e) Entrevistas individuales en profundidad, semiestructuradas y focalizadas, a dos estudiantes en práctica profesional en cada programa y a dos supervisores de práctica profesional (los supervisores de los practicantes entrevistados), hacia fines de la práctica. La entrevista semiestructurada se caracteriza por avanzar de preguntas no estructuradas hacia preguntas semiestructuradas y luego estructuradas, como resguardo a que el marco referencial del investigador predomine sobre la perspectiva del entrevistado (Flick, 2004).

Particularmente, la entrevista focalizada implica la presentación de un estímulo (video de una de sus clases de práctica profesional) al sujeto, y luego se estudia su efecto en él, usando una entrevista (Merton y Kendall, 1946, citado en Flick, 2004), aunque en este caso el estímulo presentado no se analiza previamente, es decir, no hay juicios acerca del contenido del video de la clase del practicante o de la sesión de retroalimentación con su profesor supervisor, ni contraste de ello con alguna perspectiva educativa, sino que se usa sólo como gatillador del propio análisis del sujeto, quien se enfrenta en el video a evidencia de su propia práctica como docente (practicante) o como supervisor de práctica, para responder a una entrevista.

El contenido de la entrevista se registra por medios digitales y luego es transcrito para su análisis.

- f) Entrevistas individuales en profundidad, semiestructuradas, a los directores de carrera de los programas, y a los dos profesores guías (del establecimiento educativo) de los docentes en práctica -hacia fines de la práctica-, acerca de sus representaciones en torno a las oportunidades de desarrollo reflexivo y en la situación de supervisión de práctica profesional.

Se trata de entrevistas basadas en preguntas relativamente abiertas, bajo la forma de un guión, esperando la respuesta libre del entrevistado, debiendo decidir el entrevistador -de modo emergente- el momento y orden de las preguntas, o bien, una mayor focalización o profundización. La ventaja de este tipo de entrevista es la mayor comparabilidad de los datos que ofrece al guiarse por un guión (Flick, 2004). El contenido de la entrevista se registra por medios digitales y luego es transcrito para su análisis.

- g) Entrevistas grupales semiestructuradas a estudiantes en formación de todos los años del programa formativo y a docentes formadores de profesores de todos los ejes formativos (formación general, formación pedagógica general, formación disciplinar, formación didáctica, prácticas, etc.), con el fin de levantar sus representaciones acerca de las oportunidades de formación reflexiva en la carrera, la caracterización de los procesos involucrados y sus representaciones acerca de los resultados obtenidos y las mejoras pertinentes a su juicio.

Este tipo de entrevista hace referencia a los procesos de construcción social de la realidad que se investiga, intentando contextualizar más los datos mediante la creación de una situación interactiva lo más cercana a la realidad cotidiana del grupo convocado. Se trata de una discusión en pequeño grupo (6 a 8 personas), sobre un tema específico, por alrededor

de una hora y media o dos. (Patton, 1990, citando en Flick, 2004). Su ventaja es que ofrece algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos ya que los participantes tienden a controlarse mutuamente mediante comprobaciones (Merton y cols., 1956, en Flick, 2004).

En este estudio se consideraron invitaciones a 2 estudiantes de cada año, 10 en total en cada entrevista, y también 2 invitaciones a formadores, por eje formativo, 10 en total.

A continuación, la tabla 8 sintetiza los instrumentos utilizados en la sección cualitativa:

**Tabla 8: Técnicas cualitativas aplicadas**

<b>Sección cualitativa</b>			
<b>Técnica</b>	<b>Número por caso</b>	<b>Total</b>	<b>Actor</b>
Análisis documental	107 programas de curso (42 programas universidad A y 65 programas universidad B)	107	Programas de curso
Entrevista en profundidad semiestructurada	1: a mediados del primer semestre 2015	2	Jefe carrera
Filmación de clase	1: 2 por programa, una a cada estudiante en práctica, a mediados de la práctica	4	Profesor en práctica: insumos para entrevista evaluativa
Entrevista evaluativa	4: 2 entrevistados, 1 entrevista cada uno, a fines de la práctica.	4	Estudiante en práctica profesional: tipo y nivel de reflexión acerca de la propia práctica.
Entrevista grupal semiestructurada	1: segundo semestre 2015	2	Estudiantes en formación de cada año de la carrera: oportunidades de desarrollo reflexivo en la formación (2 estudiante de cada año)
Entrevista grupal semiestructurada	1: segundo semestre 2015	2	Formadores: (profesores de los distintos ejes formativos: formación general, pedagógica general, disciplinaria, didáctica, prácticas, etc.)
Filmación de supervisión de práctica profesional	4: 2 entrevistados, una filmación cada uno, hacia el final de la práctica	4	Sesión de supervisión de práctica: oportunidades desarrollo reflexivo en la práctica profesional.
Entrevista en profundidad focalizada	2: 2 entrevistados, una entrevista cada uno, hacia el final de la práctica	4	Supervisor práctica profesional: oportunidades desarrollo reflexivo en la práctica profesional.
Entrevista en profundidad focalizada	4: 2 entrevistados, una entrevista cada uno, hacia el final de la práctica	4	Estudiante en práctica profesional: oportunidades desarrollo reflexivo en la práctica profesional.
Entrevista en profundidad semiestructurada	4: 2 entrevistados, una entrevista cada uno, hacia el final de la práctica	4	Profesor guía de la escuela
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>30</b>	-

El conjunto de estrategias de investigación implementadas permite que las oportunidades de aprendizaje de la reflexión pedagógica sean indagadas de manera más

general a lo largo del proceso formativo vía entrevistas en profundidad y entrevistas gatilladas por videos, y más focalizadamente en las prácticas profesionales, particularmente en su supervisión o acompañamiento; desde la perspectiva de formadores y estudiantes.

Se ha optado por este foco, dada la inviabilidad de abordar la totalidad de la formación en el estudio, y dado que en las prácticas en aula es el lugar privilegiado del currículum en que se ponen en juego saberes, creencias y decisiones pedagógicas.

Los instrumentos correspondientes a las pautas de entrevista a los seis actores de esta sección se encuentran en los anexos 3 al 10.

### **Las dimensiones de los instrumentos cualitativos**

La siguiente tabla muestra las especificaciones con las que fueron construidas las pautas de entrevistas en profundidad de la sección cualitativa. Las dimensiones consideraron los elementos que configuran las oportunidades, procesos de formación reflexiva y sus resultados, desde la perspectiva de los actores involucrados: jefe de carrera, formadores, estudiantes, practicantes, supervisores de prácticas y guías de prácticas.

Estas dimensiones se estructuraron a partir de los principios de la teoría fundamentada, que se utilizan para procesar y analizar la información levantada: las condiciones antecedentes, los elementos del contexto en que se dan esas condiciones y ayudan a interpretar tanto las estrategias implementadas para el desarrollo reflexivo de los futuros docentes, como las condiciones intervinientes en ese contexto, así como los resultados o consecuencias que se obtienen de dicha implementación, bajo tales condiciones, tal como se muestra en la figura 5:

**Figura 5: Componentes del análisis utilizando Teoría Fundamentada**



Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Strauss y Corbin, (1990).

A continuación, la tabla 9 muestra las dimensiones de análisis consideradas y el tipo de propiedades en que se indaga, según actor entrevistado, identificando los números de los ítems correspondientes a las preguntas respectivas en cada instrumento. Las preguntas relativas a las propiedades fueron levantadas desde los hallazgos de la revisión bibliográfica.

**Tabla 9: Dimensiones abordadas en las entrevistas en profundidad según actor e ítems en el instrumento**

Actores	Entrevista a jefe carrera/ N° pregunta	Entrevista grupal formadores/ N° pregunta	Entrevista grupal estudiantes/ N° pregunta	Entrevista estudiante en práctica/N° pregunta	Entrevista a supervisor práctica/ N° pregunta	Entrevista a guía de práctica/ N° pregunta
<b>Dimensiones/Propiedades</b>						
<b>CONDICIONES ANTECEDENTES</b>						
Pilares formativos programa	1	1	4	4	1	
Motivos elección programa			1	1		
Evaluación formación recibida por estudiantes	4	5	2	2	3	2
Evaluación/Autoevaluación capacidad reflexiva al ingreso		2	3	9	9	7
Evaluación experiencia práctica profesional				3		
<b>CONTEXTO</b>						
Perfil estudiantes	2	2	5	5	4	
Perfil formadores	2	3	5	5		
Fortalezas formativas	3	4	9	6	2	
Debilidades formativas	3	4	9	6	2	
Rol formación reflexiva en el programa	5	9	8	10	6	
Rol reflexión en la escuela				10	6	6
Comprensión de la reflexión	6	6	6	8	5	2
Valor atribuido a la formación de docentes reflexivos	5	9	8	10	6	4,9
Características formador reflexivo		7	7	9	5	2
Rol formadores en desarrollo reflexivo		13				
Percepción acerca de la forma en que se debe enseñar a ser docente reflexivo		8			6	
Foco práctica profesional				7		1
Contenido supervisión de práctica				14	11	
Rol supervisor en la práctica				7		1
Rol guía en la práctica				7		1
Relación practicante/supervisor/guía				7	16	1

<b>ESTRATEGIAS</b>						
Organización para la formación reflexiva	7				10	
Dispositivo	8	10,11	11	12	10	
Enfoque	8	10,11	11	12	26	
Implementación/Condiciones	8	10,11	11	12	26	
Temas de reflexión		14	13	16	13	8
Discrepancias personales con enfoque/implementación		12			7	
Rol profesor supervisor en el desarrollo reflexivo	9			15,19, 21,25,28	8,12,17,24	
Rol profesor guía en el desarrollo reflexivo	9			15, 19,21	16	5,9,16
Rol formador en el desarrollo reflexivo	9	13				
Rol de la práctica profesional en el desarrollo reflexivo				17	29	
Oportunidades aprender reflexión	9		10,12	11,18	12,20,21	13,15
Nivel/tipo estructuración		15	14	25,26,27,28		
<b>CONDICIONES INTERVINIENTES</b>						
Obstáculos	10	17	16	20,21,27	19,22,23	11,12
Facilitadores		16	15	17,20,21,22,26,27	23	11,12
Suficiencia/Pertinencia oportunidades	11	18	18	23	27	13
Percepción preparación formadores para formar profesores reflexivos	12		17	24		
Autopercepción preparación para formar profesores reflexivos		19			25	14
<b>CONSECUENCIAS</b>						
Evaluación resultados	13,15	21			30	
Evaluación/Autoevaluación capacidad reflexiva actual estudiante			19	29,30	28	10,17
Atribución resultados	13	29		29	28	10,11
Indicadores avance/resultados	13	20,21	12,19	13	14	17
Uso información de resultados	13	22				
Aciertos formativos	14	22	20	29	15,18,21	
Propuestas mejoramiento	14	22	20	31	31	18

Fuente: elaboración propia

Según se observa en la tabla 9, entre las condiciones antecedentes se ha indagado en las representaciones que los actores tienen acerca de los pilares formativos del programa y en la evaluación que ellos hacen de la formación entregada/recibida.



Entre los elementos de contexto, se ha indagado en la percepción que los actores tienen acerca de los perfiles de estudiantes y formadores de los programas, fortalezas y debilidades formativas de cada programa y rol de la formación reflexiva en cada programa y en la escuela. También se indaga en la representación que tienen los actores respecto del concepto de reflexión y de su rol en la formación docente, así como en las representaciones que tienen acerca de un docente reflexivo y la forma en que dicha capacidad debe promoverse entre los estudiantes de pedagogía.

Asimismo, se indaga en las representaciones de los actores acerca del rol de los formadores en el desarrollo reflexivo, y en la práctica profesional, se indaga en las representaciones que tienen acerca del rol de la práctica, los profesores supervisores y profesores guías en el desarrollo reflexivo.

Respecto de las estrategias implementadas para promover el desarrollo reflexivo, se indaga en la percepción que los actores tienen de las oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos, dispositivos, enfoques, implementación y condiciones de la misma. Los temas de reflexión y los roles que los formadores asumen en estas acciones, y el nivel de estructuración de las mismas.

Entre las condiciones intervinientes se indaga en las percepciones de los actores respecto de los obstaculizadores y facilitadores del desarrollo reflexivo, la suficiencia y pertinencia de las oportunidades y la percepción o autopercepción de idoneidad de los formadores para formar reflexivamente a sus estudiantes.

### **La evaluación de la dimensión de reflexión crítica**

La prueba RPEC está construida con una lógica propia de una reflexión más bien de naturaleza técnica (Schön, 1983), razón por la que no incluye en su reactivo ni en sus criterios de revisión identificación de reflexiones de naturaleza crítica, vinculadas a la dimensión transformadora del rol docente y su enmarcamiento en el contexto social, y particularmente en la idea de la justicia social (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993). Por estas razones, una limitación importante de este análisis es la consideración de la evaluación

de la dimensión crítica de la reflexión en el mismo instrumento, con carácter *ex post*, asumiendo que el instrumento que no ha sido diseñado desde este enfoque, cuyo interés radica en analizar elementos técnicos de la reflexión.

Esta decisión metodológica se origina en la naturaleza flexible del diseño de investigación, en su carácter iterativo y recursivo, desde la perspectiva de su inspiración cualitativa, promoviendo modificaciones en el transcurso del proceso investigativo que posibiliten enriquecer los análisis. En este caso, el avance de la investigación indicaba que era preciso ampliar la comprensión del concepto de reflexión, aproximándose a la interpretación que se consigna en la sección respectiva del marco teórico, y esta decisión implicaba generar mecanismos para ampliar esta comprensión también en otros instrumentos del estudio, en la búsqueda de la mayor consistencia interna posible en el estudio.

Con estos antecedentes se diseñó un mecanismo para identificar el registro de reflexiones críticas en las respuestas, pese a no haber sido intencionada una reflexión de tal naturaleza. Desde esta perspectiva es preciso señalar que probablemente este tipo de reflexiones habría estado presente con mayor frecuencia si se hubiese solicitado explícitamente hacerla, considerando que el tipo de reflexión y la o las dimensiones que considere se verán incididas por los requerimientos del contexto (Jay y Johnson, 2002), que en este caso no fueron expresamente de reflexión crítica.

En este contexto, el valor de analizar la presencia de reflexión crítica precisamente en esta situación en que no ha sido expresamente solicitada, radica precisamente en la espontaneidad de estos registros, y a su vez plantea todas las limitaciones metodológicas de validez interna correspondientes.

El criterio básico para determinar que una sección del registro se trata de una reflexión crítica se vincula a la presencia de una reflexión que trasciende a las dimensiones de la RPEC (Aprendices y aprendizaje, Conocimientos sobre la asignatura, Evaluación, Instrucción General e Instrucción Específica) e incorpora elementos de análisis global de la situación de aula, poniéndola en perspectiva social, en términos de una crítica orientada a una transformación con fines de justicia social.

Se han identificado tres tipos de reflexiones críticas: Análisis, Análisis + Propuesta y Análisis + Propuesta + Fundamentación. En la categoría ‘Análisis’ se busca identificar situaciones pedagógicas que se plantean desde una perspectiva crítica, identificando y relacionando los elementos que se plantean. En tanto, en la categoría Análisis + Propuesta, al análisis anteriormente descrito se suma una propuesta pedagógica, se incluyen alternativas de solución a la situación criticada, desde una perspectiva consistente con el fin transformador y de justicia social.

Finalmente, en la categoría Análisis + Propuesta + Fundamentación, al análisis y propuesta anterior, además se suma una fundamentación, en términos de una reflexión que entrega justificaciones teóricas consistentes con el análisis y la propuesta.

### **La entrevista evaluativa a los cuatro estudiantes en práctica profesional**

A partir de la entrevista evaluativa a los cuatro estudiantes en práctica profesional de ambos programas formativos se realiza la caracterización cualitativa de su reflexión. La entrevista replica el mismo reactivo de la prueba RPEC aplicada a la totalidad de los estudiantes de semestres 2, 7 y 10 de ambos programas, gatillada por un video de clases de otro profesor, aplicada bajo modalidad grupal, por escrito *online*, y con procesamiento de datos cuantitativo, pero ahora aplicada bajo modalidad individual y oral, mediante una entrevista, gatillada tras la revisión de un video una de sus propias clases de la práctica profesional.

El guión de la entrevista solicita:

Según lo que observas en el video de una clase de tu práctica profesional, a partir de las notas que has tomado del video y usando los distintos saberes de la profesión docente que has adquirido en tu formación, en didáctica general, didáctica específica, acerca del desarrollo infantil, de los contextos de enseñanza, y de otros aprendizajes que puedas haber experimentado, analiza y dime:

1. ¿Qué puedes decir acerca de qué estabas enseñando?
2. ¿Y respecto de cómo lo enseñaste?
3. ¿Por qué lo hiciste de esa manera?

4. ¿Qué podrías haber hecho para enseñar mejor y que los niños aprendan más y mejor?

Los análisis de los resultados de las entrevistas utilizaron como criterios y dimensiones los mismos de la prueba RPEC: respuestas en clave de Descripciones, Análisis o Fundamentaciones, considerando las cinco dimensiones de la clase: Aprendizajes y Aprendizajes, Conocimiento de la asignatura, Evaluación o Calificación, Instrucción General e Instrucción Específica (ver anexo 14). Sin embargo, estos análisis -a diferencia de lo realizado en la evaluación RPEC por cohortes, análisis cuantitativo- fueron desarrollados desde una perspectiva cualitativa, profundizando en la comprensión de la naturaleza de la reflexión, y desde una mirada panorámica de elementos transversales, en lugar de individual.

Finalmente, se indaga acerca de las representaciones que los actores tienen en torno a los resultados o consecuencias de las acciones implementadas en su propio contexto, la atribución de esos resultados, los indicadores que conciben para ello, el uso que hacen de esta información para procesos de mejora continua y las propuestas de mejora que hacen tras la evaluación de la situación.

Para evaluar la reflexión de los estudiantes en práctica profesional, se aplicó en forma oral el mismo instrumento que fue aplicado por escrito y grupalmente a las distintas cohortes de estudiantes de ambos programas. Por tanto, sus dimensiones de análisis son las mismas que las involucradas en el análisis de la prueba de reflexión pedagógica RPEC, que se detallan a continuación en la sección cuantitativa.

La diferencia, además de su modalidad de aplicación, estribó en que la reflexión fue gatillada a partir de dos videos de dos de sus propias clases durante la práctica profesional, en lugar de serlo a partir de un video de una clase de otro profesor principiante. Esta entrevista fue registrada con medios digitales, transcrita y analizada.

En anexo 9 se presentan la pauta de entrevista evaluativa aplicada para la evaluación de la reflexión de los estudiantes en práctica.

### 3.2.2. Sección cuantitativa

La sección cuantitativa se orienta a testear las hipótesis 1 y 2, derivadas de la pregunta de investigación d) de la tabla 5, que se presentan también a continuación en la tabla siguiente:

**Tabla 10: Pregunta de investigación e hipótesis sección cuantitativa**

<b>d. ¿Existen diferencias en el nivel de la reflexión pedagógica de los profesores en formación?</b>	
1.	Existen diferencias interprogramas entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía
2.	Existen diferencias intraprograma entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía, en los distintos momentos formativos

Fuente: elaboración propia

Esta pregunta e hipótesis se vinculan con los siguientes objetivos específicos 2 y 3 del estudio:

1. Determinar si existen diferencias entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía básica de dichos programas y al interior de cada programa, en distintos momentos formativos.
2. Describir la naturaleza de las diferencias entre los niveles de reflexión y explorar vínculos con los procesos formativos.

El testeo se llevó a cabo mediante la evaluación de la reflexión pedagógica de los estudiantes que inician su formación pedagógica (segundo semestre de primer año), la de los que se encuentran en un nivel intermedio de su formación inicial (segundo semestre de tercer año) y la de los que están finalizando el proceso formativo (último y décimo semestre, quinto año), a fin de caracterizar la reflexión pedagógica de los estudiantes de pedagogía básica en distintos momentos de su formación e identificar eventuales diferencias entre ellos.

Sin embargo, es preciso señalar que la fuerza inferencial de este test debe ser considerado solo referencial, puesto que las evaluaciones tuvieron un carácter transversal y se aplicaron en un mismo momento, sobre distintos grupos de sujetos que

cursaban distintos momentos formativos, en lugar de tener un carácter longitudinal de tipo panel, es decir, a un mismo grupo de sujetos en distintos momentos de su trayectoria formativa.

### **El instrumento de evaluación de la reflexión pedagógica**

La evaluación de la reflexión en los distintos momentos formativos se realizó mediante la aplicación del instrumento de Reflexión Pedagógica en base a Casos (RPEC) desarrollado y validado por Concha y colaboradores (2013) y ajustado para efectos de este estudio. Su diseño entiende la reflexión pedagógica en base a casos como la capacidad de análisis de la fundamentación teórica de las decisiones pedagógicas que se observan en una clase impartida por otro docente. En este ejercicio se ponen en juego –articuladamente- saberes pedagógicos fundamentales: disciplinarios, didácticos generales, didácticos específicos, acerca del desarrollo de los niños y de contextos de enseñanza, lo que implica capacidad para analizar el aula a partir de conocimiento especializado, que la literatura identifica como característica diferenciadora entre profesores expertos y principiantes.

Desde esta perspectiva, el instrumento asume una racionalidad coherente con la del tipo técnico -abordada en la sección conceptual- al tiempo que se fundamenta en la escritura como medio apropiado para enseñar y evaluar la reflexión pedagógica de profesores en formación. Sin embargo, y puesto que este estudio asume la reflexión desde una perspectiva más comprensiva -que incluye la reflexión técnica- se ha identificado en las respuestas al instrumento proposiciones de los estudiantes que hagan referencia a otros enfoques reflexivos, y han sido considerados en el análisis.

El instrumento original evalúa la reflexión a partir de cuatro criterios: Capacidad de inferir, capacidad de articular saberes, capacidad de evidenciar solidez teórica, y capacidad de analizar, fundamentar y proponer (ver tabla 11).

Mediante un proceso de ajuste realizado por dos expertas se fusionan dos de los cuatro criterios, resultando finalmente en tres criterios. En este trabajo se incorpora un

cuarto criterio -que se ubica al interior del tercer criterio original- relativo a la capacidad de evidenciar un análisis desde la perspectiva socio-crítica o transformadora, que se analiza de forma independiente de los criterios anteriores y no como un criterio más del instrumento, puesto que responde a una lógica distinta de la utilizada en el diseño y validación original.

**Tabla 11: Comparación criterios RPEC original e instrumento ajustado**

<b>Criterios prueba RPEC Concha et al. 2013</b>	<b>Criterios ajuste prueba RPEC</b>
Capacidad de inferir explicaciones que fundamentan las decisiones pedagógicas de un docente.	Analiza toma de decisiones pedagógica: mediante este criterio se busca identificar si el estudiante realiza una descripción o bien un análisis de las decisiones docentes observadas.
Capacidad de articular en una reflexión escrita diferentes saberes relevantes para la enseñanza y el aprendizaje	Cantidad de dimensiones: mediante este criterio se busca identificar el número de dimensiones (conocimiento sobre la disciplina, sobre los niños, sobre la didáctica general y sobre la didáctica específica) a las que el estudiante se refiere para analizar las decisiones docentes observadas. A su vez, lo relevante en este criterio es evaluar si el estudiante solo menciona estas dimensiones o bien las explica con detalles.
Capacidad de evidenciar solidez de conocimientos teóricos implicados en la toma de decisiones pedagógicas	Fundamentación teórica de los juicios: mediante este criterio se busca identificar cómo usan los estudiantes la teoría para analizar las decisiones pedagógicas observadas.
Evidenciar capacidad de análisis que involucren distintas perspectivas, fundamentando, evaluando y proponiendo alternativas	Fundamentación teórica vinculada a aspectos del enfoque de la reflexión crítica y transformadora: cambio y justicia social.

Fuente: elaboración propia

La aplicación de estos criterios tiene lugar sobre las cinco dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógica en el video, ajustadas al video utilizado en esta investigación, a partir de la adaptación que hicieran Concha et al. (2013, p.13), de Davis (2006, p.296). Estas dimensiones se denominan: Aprendizajes y aprendizaje; Conocimiento sobre la asignatura, Evaluación o Calificación, Instrucción General (o pedagogía general), e Instrucción Específica (o didáctica específica). (Anexo 14)

El dispositivo plantea un ejercicio de escritura reflexiva situada, gatillado por un video de quince minutos correspondientes a extractos de una clase. El instrumento no incluye el video, por tanto, para efectos de este trabajo se ha seleccionado un video de una profesora de educación básica durante su tercer año de ejercicio docente, del que se

han seleccionado distintos momentos de una clase de Lenguaje y Comunicación para cuarto básico en un establecimiento particular pagado, impartida por una profesora.

Al inicio del video se incluye una diapositiva que presenta el objetivo de la clase y su estructura. Se solicita al estudiante redactar un análisis del caso utilizando los saberes adquiridos en su formación inicial. El análisis de los textos permite clasificar el desempeño reflexivo de los estudiantes en cinco categorías cuyo nivel más básico se expresa en descripciones y juicios sin fundamentos, hasta llegar al nivel más sofisticado, caracterizado por el uso de conceptos teóricos precisos y correctos, articulando diferentes ámbitos para fundamentar los juicios, utilizando categorías de orden superior.

## **La muestra**

### **Criterios de selección de casos sección cualitativa**

Las condiciones del trabajo de campo sustentado en programas formativos de universidades implicaron optar por un muestreo distinto del muestreo teórico que exige la Teoría Fundamentada (en que las unidades que van constituyendo el trabajo de campo se van generando de modo emergente), pues la disposición de los programas formativos a participar dependía de la especificación de las actividades y tiempos en que debían involucrarse los actores institucionales, debiendo quedar definidas en una fase anterior al trabajo de campo. Por esta razón se asume que este trabajo se inspira en los principios de la Teoría Fundamentada, aunque combina en su diseño elementos metodológicos de otras aproximaciones cualitativas que hacen viable su ejecución (muestreos de variación máxima, intensidad y casos típicos) (Bisquerra, 2009).

Como se observa en la tabla 12, en la sección cualitativa, para la selección de las instituciones se optó por un muestreo de variación máxima, consistente en la selección de casos que impliquen un amplio rango de variación en las dimensiones de interés (Flick, 2004).

En Chile existe un heterogéneo sistema de educación superior, en cuyas universidades se forman los docentes. El sistema universitario es también heterogéneo,



y se estructura básicamente en torno a un pequeño grupo de universidades tradicionales, o llamadas públicas, frecuentemente de tamaño mayor, creadas antes del año 1981, y una gran cantidad de universidades privadas, frecuente pero no exclusivamente de tamaño menor.

La variación máxima entre estas diferencias institucionales debía enmarcarse en los criterios de la selección del programa formativo, como su reconocimiento público y acreditación en importante número de años, o la experiencia formando profesores reflexivos, razón por la que la amplitud del rango de variación necesariamente disminuye.

Es así como la aplicación de estos criterios dio origen a la selección de dos universidades de distinta naturaleza: una pública y tradicional de tamaño mayor, y otra privada, de menor trayectoria y tamaño.

**Tabla 12: Tipos de muestreo utilizados**

Selección de instituciones	Selección de programas formativos	Selección de casos
<b>Muestreo de variación máxima</b>	<b>Muestreo de intensidad</b>	<b>Muestreo de casos típicos</b>
Dos universidades de naturaleza diferente: una pública/tradicional/ma siva y otra privada/de menor experiencia/pequeña	Dos programas que declaren formar profesores reflexivos y tengan experiencia demostrable en ello	Jefes de carrera: dados
	Reconocidos, acreditados por más de 4 años	Formadores de docentes: 10 formadores, 5 del programa A y 5 de programa B. Docentes de distintos ejes formativos de la carrera.
Estudiantes: 11 estudiantes. 4 del programa A y 11 del programa B, de los distintos años del proceso formativo, con rendimiento promedio.		
Practicantes: 4 estudiantes, 2 del programa A y 2 del programa B, de rendimiento promedio en la carrera.		
Profesores supervisores de prácticas: 4 supervisores, 2 del programa A y 2 del programa B, supervisores de los practicantes participantes.		
Voluntariedad	Profesores guías de prácticas: 4 guías, 2 del programa A y 2 del programa B, guías de los practicantes participantes.	
	Voluntariedad	Voluntariedad

Fuente: elaboración propia

Para la selección de los programas formativos se optó por un muestreo de intensidad (Flick, 2004), consistente en la selección de casos particularmente interesantes para la investigación, dadas sus características, optando por aquellos que manifiestan intensamente el fenómeno de interés. Este criterio debía conjugarse con el de las instituciones seleccionadas, razón por la que en la práctica la selección de universidad y programa es simultánea.

De este modo, los criterios de selección de los casos correspondientes a los dos programas formativos fueron: a) programas reconocidos y acreditados por más de cuatro años, b) que declaren en el perfil de egreso de sus estudiantes formar profesores reflexivos; b) que hayan desarrollado experiencia en esta línea, por ejemplo, a partir de acciones destinadas en tal sentido desde su participación en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente impulsado por el MINEDUC entre los años 1997 y 2001, o en instancias similares posteriores; b) disposición a participar por parte de las autoridades del programa respectivo.

Finalmente, para la selección de casos de practicantes se optó por un muestreo de casos típicos, que implica que el éxito o fracaso son efectivamente característicos para la mayoría de los casos, a partir de los procesos que se implementan en un determinado programa. El supuesto subyacente se vincula al interés por develar la forma en que operan y tienen ciertos resultados unos determinados procesos de formación reflexiva, implementados de determinada manera, en programas formativos que relevan esta dimensión formativa, para un estudiante promedio.

De este modo, la selección de casos correspondientes a los actores fue realizada de acuerdo a los siguientes criterios:

- Jefe de carrera: determinado por el cargo institucional y b) disposición a participar del estudio
- Estudiantes de las distintas cohortes (año 1, 2, 3, 4 y 5): a) estudiantes de rendimiento promedio por cohorte y b) disposición a participar en la entrevista

- Formadores: a) de distintos ejes formativos y b) disposición a participar de la entrevista
- Estudiantes en práctica profesional: a) estar realizando su última práctica profesional, b) tener un rendimiento promedio (en la práctica, de los cuatro estudiantes, tres resultaron tener rendimiento sobre el promedio y una, un rendimiento bajo el promedio, y c) disposición a participar del estudio.

Es importante considerar que esta situación implica que no se cumple finalmente un supuesto del estudio para el muestreo de casos -en su sección de profundización en las prácticas profesionales- relativo al modo en que se expresan procesos y resultados formativos para estudiantes promedio.

Sin embargo, se estima que los hallazgos tienen un importante valor referencial, y permiten levantar conclusiones desde una doble perspectiva no contemplada originalmente, propia de un muestreo de casos extremos (Flick, 2004): por un lado, desde un muestreo de intensidad, observando procesos y resultados considerando las mejores condiciones posibles en términos de aprovechamiento de los estudiantes, y por otro lado, desde los procesos y resultados considerando débiles condiciones en términos de aprovechamiento de los estudiantes.

- Profesores supervisores de práctica profesional: a) estar desempeñando el rol de profesor la práctica profesional final de alguno de los estudiantes en práctica participantes del estudio y b) disposición a participar del estudio
- Profesores guía de práctica profesional: a) estar desempeñando el rol de profesor guía de la práctica profesional final de alguno de los estudiantes en práctica participantes del estudio y b) disposición a participar del estudio

Se consideró un número y tipo de actores participantes capaces de recoger la variabilidad presente y saturar teóricamente. Se resguardó dicha saturación desde la perspectiva de los límites empíricos de los datos, asegurando su integración y densidad teórica, y desde la revisión exhaustiva en la interrogación rigurosa permanente a los datos mediante el análisis y comparación constante, entre los mismos datos y con la

teoría, tanto al detectar que se producían redundancias intra e interprograma, e intra e interactores, antes de llegar a las conclusiones teóricas; como al al detectar cuando los datos ya no arrojaban indicios de nuevas categorías. De este modo, se aseguró una razonable saturación teórica de cada categoría, cuando efectivamente no existía nueva información que permitiera desarrollar nuevas propiedades de la categoría o nuevas categorías.

### **Criterios de selección de la muestra de la sección cuantitativa**

En la sección cuantitativa, la unidad de análisis fue el programa formativo, y la evaluación desde esta perspectiva consideró a la totalidad de los casos de estudiantes que se encontraban en los distintos momentos formativos, durante un mismo año académico: cursando semestre 2, cursando semestre 7 y cursando semestre 10 y que se presentaron voluntariamente el día y hora de la sesión de evaluación grupal convocada.

Se trató, por tanto, de una muestra no probabilística de sujetos voluntarios y distintos en cada semestre, razón por la que los resultados tienen dos limitaciones: a) la de no ser en rigor comparables entre dichos grupos, por no ser los mismos sujetos seguidos en el tiempo, y b) la de no poder generalizarse a la población y limitarse a la muestra, sin embargo, se estima que cuentan con un importante valor referencial, considerando que los objetivos de la investigación obedecen a criterios comprensivos de profundización en lugar de a criterios de generalización.

### **3.2.3 Caracterización de los casos de la sección cualitativa**

#### **Los programas formativos**

Como se aprecia en la tabla 13, ambos programas forman profesores de educación básica en 10 semestres y están acreditados por una cantidad significativa de años (4 y 6). Sus postulantes ingresan mediante el sistema único de admisión a las universidades

chilenas del Departamento de evaluación, medición y registro institucional (DEMRE) de la Universidad de Chile.

Los programas difieren en otras características básicas: uno (Programa A) es impartido por una universidad pública tradicional, perteneciente al Consejo de Rectores de las universidades chilenas (CRUCH), con vasta experiencia y especialización en la formación de profesores por más de 40 años, en tanto el otro (Programa B) es un programa inserto en una universidad joven, con 15 años de historia.

A nivel curricular, el programa A se basa en una formación por competencias. El programa B no es explícito en ello, pero permite inferir un estado de transición hacia ello. La estructura curricular también difiere: el programa A se organiza en torno a módulos, mientras el programa B lo hace en torno a cursos. También difieren en su estructura de creditaje, el programa A ha asumido créditos transferibles, mientras el programa B se plantea eso en un futuro cercano.

El proceso formativo se organiza en torno a ámbitos similares como la formación general, la formación pedagógica general, la formación disciplinar y didáctica específica y la práctica, y difieren en otros ámbitos: el programa A define un eje curricular de formación en análisis e investigación y otro de formación vinculada a la prosecución de postgrado, en tanto el programa B define un eje curricular compensatorio de las debilidades de la enseñanza media, denominado Competencias Habilitantes, y otro orientado a una formación general optativa.

Ambos programas forman profesores básicos que egresan con mención, pero el proceso se estructura de manera distinta: mientras en el programa A se concibe una formación pedagógica general durante el primer año, los cuatro siguientes se destinan a la formación especializada en una mención elegida entre Lenguaje, Ciencias, Matemáticas, Historia o Primer Ciclo; en tanto el programa B distribuye la formación generalista a lo largo de los tres primeros años, y reserva los dos últimos para la formación en una doble mención: Lenguaje e Historia, o Matemáticas y Ciencias.

Finalmente, sus perfiles de egreso también comparten elementos: una concepción profesional del docente, con capacidades personales, sociales y técnicas que permitan

lograr aprendizajes en sus estudiantes, a través de procesos reflexivos permanentes que posibiliten mejorar su práctica. El programa A incluye, adicionalmente, capacidades investigativas.

**Tabla 13: Características básicas de los dos programas formativos**

	Tipo de institución	Antigüedad programa formativo	Años de acreditación del programa	Duración del programa	Formación	Currículum	Ámbitos formativos	Perfil egreso
<b>Programa A</b>	Pública tradicional CRUCH	45 años	4 años (hasta 2016, durante la realización del estudio) y 4 años hasta 2020	10 semestres	1 año: formación pedagógica general  4 años especialidad	Basado en Competencias  Modularizado  Sistema de Créditos Transferibles	Conocimientos y herramientas pedagógicas  Práctica  Institucional  Conocimiento disciplinar y didáctico  Análisis e investigación  Postgrado	Profesional docente especializado en un área disciplinar  Con competencias personales, sociales, técnico-pedagógicas, investigativas y didácticas propias de la disciplina  Asegura el aprendizaje mediante procesos de reflexión y reconstrucción de su rol y práctica
<b>Programa B</b>	Privada con ingreso vía DEMRE	15 años	6 años (hasta 2019)	10 semestres	3 años: formación generalista 2 años: doble especialidad	Basado en competencias  Cursos fijos, obligatorios y optativos  Sistema de créditos fijos, en transición a créditos transferibles	Formación general  Formación didáctica y disciplinar  Formación pedagógica general  Experiencia laboral (ELAB)  Competencias habilitantes	5 dimensiones  Preparación para la enseñanza (3 habilidades) una vinculada a reflexión: Analizar el entorno educativo, cultural, histórico y social  Creación de un ambiente

							Formación general optativa	<p>propicio para el aprendizaje (1 habilidad)</p> <p>Enseñanza para el aprendizaje de los educandos (4 habilidades)</p> <p>Profesionalismo docente (5 habilidades) Una vinculada a reflexión:</p> <p>Desarrollo de capacidades generales.(4 habilidades)</p>
--	--	--	--	--	--	--	----------------------------	--



## Los programas de cursos

La tabla 14 muestra la estructura de los programas de módulos (programa A) y cursos (programa B). Se observa que en ambos casos se presenta una identificación de datos generales, objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Todas estas secciones con disímil nivel de especificidad tanto intra programas formativos (al interior de un mismo programa, entre los distintos programas de curso) como entre programas.

**Tabla 14: Secciones de los programas de curso/módulo**

Sección programa de curso/módulo	Programa A	Programa B
Identificación general del curso o módulo		
Problemas prototípicos y Competencias generales y específicas del Módulo		
Descripción general del curso		
Ejes del perfil de egreso		
Vinculación perfil egreso, estándares disciplinarios, estándares pedagógicos y actividades curriculares	<b>Competencias</b>	<b>Algunos</b>
Objetivos		
Contenidos	<b>Núcleos temáticos</b>	
Calendarización		
Metodología		
Evaluación		
Requisitos Asistencia		
Bibliografía		

Las principales diferencias se encuentran en el tipo de vinculación que formalizan entre sus actividades curriculares, perfiles de egreso y las políticas vigentes en torno a la formación inicial docente. En el programa A la vinculación es menos explícita, planteada en términos propios y transversales a la totalidad de los programas, en tanto, en el programa B, el planteamiento acerca de la forma en que se tributa a perfiles de egreso y estándares es explícita, aunque no transversalmente presente.

Si bien la totalidad de los programas de curso del programa B identifican los ejes del perfil de egreso cuyo desarrollo se promueve, sólo algunos los vinculan con los estándares de egreso para la formación inicial docente<sup>2</sup> y a las actividades curriculares propuestas en el módulo. Asimismo, sólo algunos programas de módulo distinguen entre estándares disciplinarios y estándares pedagógicos promovidos.

En el caso del programa A, no hay vinculación explícita al perfil de egreso, pero sí a los estándares de formación inicial en las ‘competencias’, incluyendo una contextualización que refiere al tipo de problema específico al que da respuesta el programa del módulo.

Finalmente, los programas de curso del programa formativo B incluyen el cronograma de actividades y las exigencias de asistencia a clases.

### **Los tipos de programas de curso/módulo**

Los programas de curso/módulo se han agrupado, para efectos de este estudio, en Cursos comunes (todos aquellos que se imparten fuera de la especialidad), Cursos de prácticas (de las líneas de prácticas en establecimientos educativos), Cursos de reflexión (orientados al desarrollo reflexivo, incluyendo el concepto en el nombre del curso, dos cursos en el programa A, relativos a metodología de la investigación<sup>3</sup>, y 5 cursos en el programa B, talleres de reflexión), y cursos de especialidad (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Primer Ciclo).

La tabla 15 muestra la forma en que, dada la estructura curricular generalista durante 6 semestres del programa formativo B, cuenta con una significativa mayor proporción de cursos comunes que el programa formativo A, y una significativa menor proporción de cursos de especialidad, que es mucho mayor en el programa formativo A dada su estructura curricular por menciones durante 8 semestres. Respecto de cursos de práctica y de reflexión, el programa B muestra mayor proporción de ambos tipos de cursos.

---

<sup>2</sup> <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>

<sup>3</sup> ‘‘Reflexión sobre los procesos y criterios de mejora I y II’’

**Tabla 15: Tipos de curso/módulo según programa formativo**

		Programa		Total
		A	B	
Tipo	Curso común	17	42	59
	Esp.Pimer ciclo	18	0	18
	Esp Lgje	12	4	16
	Esp Matm	11	4	15
	Esp Cs Soc	13	4	17
	Esp Cs Nat	11	4	15
	Práctica	5	7	12
	Curso rflx	2	5	7
Total		89	70	159

### Los directores de carrera

Como se observa en la tabla 16, ambos directores tienen una experiencia amplia en formación docente y se han especializado en el ámbito de Lengua o Literatura.

**Tabla 16: Características básicas de los directores de los programas formativos**

	Formación	Experiencia en Formación de profesores	Experiencia en el programa	Rol en el programa
<b>Programa A</b>				
Director	Profesor de Castellano Magíster en Estudios Latinoamericanos Doctor en Literatura	10 años	4 años	Director Profesor área Literatura
<b>Programa B</b>				
Directora	Prof. Diferencial Magister Ed. Especial	18 años	1 año	Directora Formación didáctica y disciplinar en Lgje

## Los formadores

Como se observa en la tabla 17, en las entrevistas grupales con formadores participaron diez académicos, cinco de cada programa formativo, todos con amplia y diversa experiencia en formación docente, (en un rango de 6 a 36 años) y que forman parte del cuerpo académico de sus respectivos programas hace una cantidad también considerable y variada de tiempo (de 3 a 14 años).

Entre ellos hubo representantes de la mayoría de las menciones que ofrecen estos programas. En la entrevista del programa A hubo menos presencia de profesores de los cursos iniciales, en tanto en la entrevista del programa B estuvieron mejor representados.

**Tabla 17: Características básicas de los formadores de los programas entrevistados**

Formador	Formación	Experiencia en Formación de profesores (años)	Experiencia en el programa (años)	Rol en el programa (cargo, cursos)
<b>Programa A</b>				
Profesor 1	Pro. Biología, Qca y Cs Nat. Magister	8	4	Coordinador de extensión Profesor prácticas Profesor Didáctica Cs. Nat
Profesora 2	Prof. Matm y Computación Magister	6	6	Secretaria académica
Profesora 3	Prof. Lgje y Comunicación Dra. en Lingüística	6	3	Profesor prácticas Profesora mención Lgje y Comunicación
Profesor 4	Prof. Hria y Geogr. © Magister	18	3	Profesor prácticas Prof. Didáctica Específica Cs. Soc Encargado de calidad
Profesora 5	Prof. Ed Básica mención Cs. Soc. Magister © Dra Tec. Educativa	19	4	Prof. mención Cs Soc. Coordinación Prácticas Coordinación Cs Soc.
<b>Programa B</b>				
Profesora 1	Profesora Ed. Gral. Básica	7	7	Tutora de ELAB Profesora taller de reflexión de la práctica educativa Profesora Taller Literatura infantil
Profesora 2	Profesora Castellano Orientadora Licenciada en Psicología Magister en Psicología de la formación adultos	36	9	Profesora talleres reflexión
Profesor 3	Licenciado en Educación	15	12	Tutor de ELAB y docente de Talleres de Reflexión de la

Profesor 4	Profesora Francés Magister Lingüística aplicada Magister en Educación especial	24	14	práctica educativa I, II y V Profesora cursos didáctica del lenguaje
Profesor 5	Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media en Física Magister en Pedagogía	10	9	Prof. cursos matemáticas general y especialidad

## Los estudiantes

Como se observa en la tabla 18, en las entrevistas grupales participaron 15 estudiantes, 4 del programa A y 11 del programa B. En ambos grupos hubo representantes de distintas cohortes y especialidades. Sus puntajes de ingreso PSU declarados bordean los 600 y se trata de estudiantes con rendimiento declarado medio o por sobre la media.

**Tabla 18: Características básicas de los estudiantes de los programas formativos entrevistados**

	Semestre que cursa	Mención	Media Puntaje PSU	Rendimiento en la carrera
<b>Programa A</b>				
Estudiante 1F	IV	Primer Ciclo	603	sobre la media
Estudiante 2F	II	-	580	en la media
Estudiante 3F	VIII	Cs. Sociales	590	en la media
Estudiante 4M	VI	Cs. Sociales	600	sobre la media
<b>Programa B</b>				
Estudiante 1F	II	-	530	en la media
Estudiante 2M	II	-	540	en la media
Estudiante 3F	III	-	582	en la media
Estudiante 4F	III	-	598	sobre la media
Estudiante 5F	IV	-	593	sobre la media
Estudiante 6F	VIII	Cs. Nat/Soc	590	sobre la media
Estudiante 7F	X	Cs Nat/Soc	592	sobre la media
Estudiante 8F	VIII	Matm/Lgje	550	sobre la media
Estudiante 9F	VIII	Lgje/Hria	610	sobre la media
Estudiante 10F	VIII	Ccias/Matm	620	sobre la media
Estudiante 11F	X	Lgje/Matm	550	en la media

## Los estudiantes en práctica profesional

Como muestra la tabla 19 de los cuatro estudiantes en práctica profesional que participaron del estudio<sup>4</sup>, tres realizaban dicha práctica en la mención de Lenguaje, mientras una lo hacía en la mención de Matemáticas. Sus puntajes PSU declarados superaban los 600 puntos, excepto en un caso, así como también declaran tener rendimiento sobre la media en el programa, a excepción de un caso con rendimiento en la media. Tres de ellos ya habían avanzado estudios en otras carreras antes y ésta fue su segunda carrera. Una de ellas trabaja además remuneradamente.

**Tabla 19: Características básicas de los estudiantes en práctica profesional de los programas formativos**

Practicante	Mención	Media Puntaje PSU	Rendimiento en la carrera	Trabaja
<b>Programa A</b>				
Annette	Matemáticas	619	Sobre la media	No (estudió 3 años antes otra carrera)
María Paz	Lenguaje	618	Sobre la media	Sí y ayudantías (es su segunda carrera)
<b>Programa B</b>				
Yocelyn	Lenguaje/Cs Soc	550	En la media	No
Gerardo	Lenguaje/Cs Soc	660	Sobre la media	No (es su segunda carrera)

## Los profesores supervisores de prácticas

Como muestra la tabla 20, las profesoras supervisoras de prácticas (denominadas supervisoras o profesoras en el programa A y didactas en el programa B) participantes del estudio, son académicas de jornada media o completa, de planta en el programa B y de planta o a contrata en el programa A, son especialistas en la didáctica de la mención que supervisan y tienen amplia experiencia en formación docente, aunque las supervisoras del programa A tienen menos experiencia en el programa en estudio que las tutoras del programa B.

<sup>4</sup> sus nombres han sido modificados para garantizar el anonimato

**Tabla 20: Características básicas de los profesores supervisores de prácticas de los programas formativos**

	<b>Formación</b>	<b>Experiencia en FID</b>	<b>Experiencia en el programa</b>	<b>Rol en el programa</b>	<b>Experiencia en el rol</b>
<b>Programa A</b>					
Supervisora Annette	Prof. Física y Matm. Magister en Ed. matm (no graduada)	16 años	1 año	Académica ½ jornada Supervisora prácticas y seminarios tesis Cursos Pensamiento aleatorio, Números, Geometría	1 semestre
Supervisora María Paz	Prof. Castellano Mg. Literatura Dra. Lingüística	10 años	4 años	Académica jornada completa Supervisora prácticas Cursos comunicación escrita y Didáctica Lectura y escritura	3 años
<b>Programa B</b>					
Didacta Yocelyn	Prof. básica mención Lgje Magister Gestión escolar Magister en Curriculum	8 años	8 años	Académica planta  Tutora práctica  Encargada Experiencias laborales  Cursos mención Lgje	6 años
Didacta Gerardo	Educadora diferencial, mención TEA, Especialista PEI Feuerstein Lic. en Ed, en Sociología, Magíster en Sociología Doctora en sociología.	10 años	10 años	Académica planta  Tutora práctica  Equipo carrera  Responsable equipo reflexión docente carrera  Cursos mención Lgje	4 años  2 años

## Los profesores guías en los establecimientos educativos

Como muestra la tabla 21, los profesores guías (del establecimiento educativo de práctica) de los estudiantes en práctica participantes del estudio tienen amplia experiencia docente y en el establecimiento, más aún los profesores que guían las prácticas del programa A. Se desempeñan en distintos tipos de establecimientos educativos, laicos en el programa A y religiosos en el programa B. Tienen diverso nivel de experiencia en el rol de profesores guías, recién comenzando o vasta experiencia.

**Tabla 21: Características básicas de los profesores guías de los estudiantes en práctica profesional de los programas formativos**

	Formación	Experiencia docente	Tipo establecimiento	Experiencia en el establecimiento	Experiencia prof. guía
<b>Programa A</b>					
Profesora Guía Annette	Prof. básica mención primer ciclo Postítulo Matemáticas 2° ciclo (cursando)	29 años	Municipal	29 años	18 años
Profesor Guía María Paz	Prof. Castellano Diploma en Gestión Organizacional	24 años	Laico PS	5 años	2 practicantes
<b>Programa B</b>					
Profesora Guía Yocelyn	Ed. párvulos Prof. básica Postítulo lgje ciclo 2	13 años	Confesional católico PS	13 años	10 años
Profesora Guía Gerardo	Prof básica Post Lgje Postítulo Eval	8 años	Confesional católico PS	5 años	3 años

### 3.2.4 Caracterización de la muestra de la sección cuantitativa

La tabla 22 muestra la proporción de estudiantes de cada programa, según semestre que cursan, que rindió la prueba RPEC. La muestra estuvo compuesta por el 59,8% de los estudiantes que el año 2015 cursaban los semestres 2, 7 y 10 de ambos programas formativos. El grupo con mayor proporción de representantes fue el de estudiantes del



semestre 10, pues el 77,8% de estos estudiantes rindió la evaluación, mientras el grupo con menor proporción de participantes fue el de estudiantes del semestre 7, con el 40,5% de los estudiantes evaluados.

En el programa B hubo una mayor proporción de estudiantes evaluados (64,3%), mientras en el programa A participó el 57,3% de los estudiantes de los tres semestres considerados.

En ambos programas el grupo con mayor participación fue el de estudiantes de semestre 10, 71,2% programa A y 84,4% programa B. En ambos programas también el grupo de semestre 7 tuvo la menor participación, 43,5% en el programa A y 37,5% en el programa B. Con todo, se trata de proporciones importantes de estudiantes participantes.

**Tabla 22: Estudiantes que rindieron prueba RPEC, según semestre que cursa**

Programa	N sem 2	NRPE C sem 2	%	N sem 7	NRP EC sem 7	%	N sem 10	NRPE C sem 10	%	Total sem 2,7,10 2015	Total rindieron RPEC	%
<b>A</b>	90	52	<b>57,7</b>	69	30	<b>43,5</b>	66	47	<b>71,2</b>	225	129	<b>57,3</b>
<b>B</b>	49	31	<b>63,3</b>	32	12	<b>37,5</b>	45	38	<b>84,4</b>	126	81	<b>64,3</b>
<b>Total/promedio</b>	139	83	<b>60,5</b>	101	42	<b>40,5</b>	101	85	<b>77,8</b>	351	210	<b>59,8</b>

Fuente: elaboración propia

La tabla 23 muestra que fueron evaluados 210 estudiantes de pedagogía en Educación básica de dos programas formativos. El 61,4% son estudiantes del programa A y el 38,6% del programa B.

**Tabla 23: Distribución de estudiantes según universidad**

Programa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido <b>A</b>	129	61,4	61,4	61,4
<b>B</b>	81	38,6	38,6	100,0
<b>Total</b>	210	100,0	100,0	

La tabla 24 indica que de los 129 estudiantes evaluados del programa A, 40,3% cursaban el segundo semestre de la carrera (primer año), 23,3% séptimo semestre (cuarto año) y 36,4% décimo semestre (quinto año). De los 81 evaluados de la universidad B, 38,3% cursaban el segundo semestre, 14,8% el séptimo, y 46,9 el décimo semestre.

**Tabla 24: Distribución de estudiantes según semestre que cursa**

Programa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	Válido	sem 2	52	40,3	40,3	40,3
		sem 7	30	23,3	23,3	63,6
		sem 10	47	36,4	36,4	100,0
		Total	129	100,0	100,0	
B	Válido	sem 2	31	38,3	38,3	38,3
		sem 7	12	14,8	14,8	53,1
		sem 10	38	46,9	46,9	100,0
		Total	81	100,0	100,0	

La tabla 25 muestra que los estudiantes del programa A desde el semestre 3 se especializan en una mención entre cinco: Primer Ciclo, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. La tabla 3 muestra que, de los evaluados, 59,6% estudiaban una especialidad. De ellos, 33,8% se especializaban en Lenguaje, 25,9% en Primer Ciclo, 22,1% en Matemáticas, 15,6% en Ciencias Sociales y 1,6% en Ciencias Naturales.

En el programa B, desde el semestre 7 los estudiantes se especializan simultáneamente en dos menciones, combinando Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La tabla 3 muestra que el 63% de los evaluados se encontraba ya en estudios de especialidad. De ellos, el 29,4% lo hacía en Matemáticas y Ciencias Naturales; 21,6% en Lenguaje y Ciencias Naturales, e igual proporción en Lenguaje y Ciencias Sociales. 15,7% se especializaban e Ciencias Sociales y Naturales,

mientras un 5,9% lo hacía en Matemáticas y Ciencias Sociales, e igual proporción en Lenguaje y Matemáticas.

**Tabla 25: Distribución de estudiantes según semestre y especialidad**

Programa	Semestre				Total	%	
	sem 7	%	sem 10	%			
A	Mención primer ciclo	6	20	14	29,8	20	25,9
	lenguaje	9	30	17	36,2	26	33,8
	matem	9	30	8	17,0	17	22,1
	cs soc	5	16,7	7	14,9	12	15,6
	cs nat	1	3,3	1	2,1	2	2,6
	<b>Total</b>	30	100	47	100	77	100
B	Mención mat y cs nat	1	8,3	14	36,8	15	29,4
	leng y cs soc	4	33,3	7	18,4	11	21,6
	mat y cs soc	1	8,3	2	5,3	3	5,9
	c. soc y cs nat	4	33,3	4	10,5	8	15,7
	leng y mat	0	0	2	5,3	3	5,9
	leng y cs nat	2	16,7	9	23,7	11	21,6
	<b>Total</b>	12	100	38	100	51	100

### 3.2.5 Procesamiento de la información

#### 3.2.5.1 Procesamiento de datos de la sección cualitativa

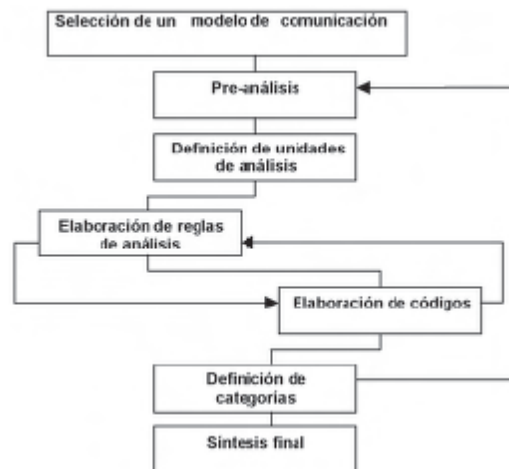
En la sección cualitativa fueron procesados los datos contenidos en los programas de cursos y en las entrevistas a los diferentes actores. Los programas de cursos fueron sometidos a análisis documental, mediante la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2000), mientras el procesamiento de los datos provenientes de las entrevistas realizadas se lleva a cabo mediante procedimientos inspirados en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). A continuación, se describen dichos procedimientos.

## Análisis documental

El análisis documental se realizó mediante una combinación de la técnica de análisis de contenido -incorporando la técnica del análisis comparativo constante- (Glaser & Strauss, 1999) y de la cuantificación de la frecuencia de los códigos generados mediante el análisis de contenido. Para llegar a cuantificar, se han seleccionado párrafos o unidades de contenido significativas vinculadas a cada código emergente, para efectuar sobre ellos análisis descriptivos, por lo que el análisis se enriquece cuali-cuantitativamente. Esto implica que las categorías han derivado de un análisis fundamentalmente inductivo, iluminado por los elementos de la revisión bibliográfica.

La técnica del análisis de contenido implica seis pasos a seguir, como muestra la figura 6:

**Figura 6: Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido**



Fuente: Cáceres (2003, p.58) Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación: en este caso, desde el enfoque del profesor reflexivo y la mirada comprensiva de la reflexión que se ha definido para efectos de este estudio.

2. Pre-análisis: en esa fase se define el tipo de documento a analizar, a partir de un criterio básico de homogeneidad. Se opta por los programas de asignatura de ambos programas formativos. Se colectan y elaboran guías al trabajo de análisis, estableciéndose indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.

La metodología consistió en la búsqueda e identificación de la expresión ‘reflex’ en cada documento, con el objetivo de capturar el abordaje de la reflexión y/o de la formación reflexiva que se declara explícitamente en el itinerario formativo.

3. Definición de las unidades de análisis: se seleccionan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que podrán codificarse y en definitiva categorizarse. En este caso, el procesamiento análisis fue mixto. Se rescataron todos los párrafos o unidades de sentido que hicieran mención al concepto de reflexión, con fines de análisis cualitativo, orientado a describir de la manera más densa y profunda la forma en que se trabaja el desarrollo reflexivo; y se cuantificó la aparición de la expresión antes señalada y su localización, con fines descriptivos, considerando también la frecuencia de estos hallazgos, en términos cuantitativos.
4. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación: se determinan las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar- un determinado material, asumiendo que las reglas pueden ser modificadas en el proceso, elaborando así los códigos y sus normas asociadas.

Para efectos de este estudio, entenderemos que un curso aborda la reflexión cuando en el programa correspondiente aparece el concepto de reflexión al menos una vez. En una primera parte de análisis se consideró la presencia (al menos una vez) o ausencia del concepto de reflexión en cada programa de curso, en general, y según tipo de curso (Común, Especialidad, práctica, o curso de reflexión). Luego se analizó la presencia (al menos una vez) o ausencia del concepto según la sección en que se ubica en el programa (Nombre del curso,

Descripción, Objetivos, Competencia, Metodología, Actividades, Contenidos, Bibliografía o Evaluación).

Por ejemplo: se plantea que el concepto figura con determinada frecuencia en los programas de cursos de la línea de prácticas.

Para otros análisis se utiliza la frecuencia de menciones totales al concepto (independientemente del tipo de curso o de la sección en que figure), así como el contenido de dichas menciones, estableciendo comparaciones en términos de frecuencias totales. Por ejemplo, se plantea que en el Programa A el concepto aparece vinculado a la comprensión de la reflexión como 'análisis' en 26 oportunidades.

La decisión de considerar para el análisis las frecuencias de mención cuando no es posible determinar proporciones se asume puesto que el número de programas de cursos en los que se menciona la reflexión es de 63 en el programa A y de 56 en el programa B, lo que implica una diferencia de 7 programas de cursos en los que figura el concepto, correspondiente a alrededor del 12% de la totalidad de programas en que se alude al concepto en ambos programas, por tanto, dado el pequeño tamaño de la diferencia se estima razonable comparar las menciones a la reflexión entre ambos programas formativos mediante frecuencias.

5. Desarrollo de categorías: cuando el trabajo tiene un fin descriptivo, los códigos pueden convertirse en categorías mediante su conceptualización en términos de mayor amplitud o abstracción teórica, o bien levantando interpretaciones acerca del contenido no explícito, estableciendo relaciones mediante el procedimiento de comparación constante (Glaser & Strauss, 1999).

En este estudio, para en análisis de los programas de curso se generaron 9 categorías de análisis derivadas de 64 códigos emergentes, o de identificación inductiva. Estos 64 códigos han sido categorizados identificando en cada caso cuando se inscriben -o no lo hacen- en el marco conceptual definido para este estudio. Se presentan a continuación en la tabla 26. Los códigos que constituyen

cada categoría han sido ordenados por frecuencia decreciente de aparición en los programas:

**Tabla 26: Codificación y categorización del contenido de los programas de cursos**

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>
Comprensión del concepto de reflexión	<b>Desde fuera de la reflexión pedagógica</b>
	Como sinónimo de ‘pensar’
	Como sinónimo de ‘análisis’
	Como habilidad
	Como insumo para la producción intelectual
	<b>Desde la reflexión pedagógica</b>
	Como acción/práctica
	Como herramienta de desarrollo profesional
	Como práctica reflexiva
	Como reflexión crítica
	Como reflexión pedagógica
	Como análisis e investigación
	Supuestos de la reflexión
Supone disponer de conocimientos y prácticas	
Supone generar conocimiento desde la experiencia	
Supone preparación para ser observado y retroalimentado, evaluado	
Supone desarrollo del pensamiento crítico	
Lugar del programa en que se hace referencia a la reflexión	Nombre del curso
	Descripción del curso
	Objetivos
	Competencia a desarrollar
	Metodología
	Evaluación
	Actividades
	Contenidos
Bibliografía	
Estrategias pedagógicas para el desarrollo reflexivo	<b>Desde fuera de la reflexión pedagógica (directivas)</b>
	Clases expositivas
	Lecturas
	Revisar literatura acerca de formación de profesionales o profesores reflexivos
	Fichaje bibliográfico
	Presentaciones
	Ensayos/rescenciones
	Reportes
	Círculos de aprendizaje
	Técnicas participativas
	<b>Desde la reflexión pedagógica (constructivistas)</b>

	Análisis videos, lecturas/Contraste con teoría
	Estructuración
	Estudio casos
	Discusiones
	Simulación, juego roles
	Cuaderno reflexión pedagógica
	Portafolio
	Uso plataforma virtual para interacción estudiante profesor
	Reflexión a partir de preguntas
Modalidad de la reflexión	<b>Desde la reflexión pedagógica</b>
	Grupal
	Individual
	Mixta
Temas	<b>Desde la reflexión pedagógica</b>
	Conocimiento disciplinar
	Didáctica
	Conocimientos Generales
	Conocimientos pedagógicos generales
	Conocimiento empírico
Estrategias de evaluación	<b>Desde fuera de la reflexión pedagógica</b>
	Control de lectura
	Ensayo
	Autoevaluación de asistencia, participación y responsabilidad
	Examen
	Informe
	<b>Desde la reflexión pedagógica</b>
	Monitoreo del nivel de auto-reflexión
	Registros de observaciones y análisis
	Simulación
	Propuestas de mejoramiento a una planificación
Rol del formador	<b>Desde la reflexión pedagógica</b>
	Guía
	Modela
	Acompaña

\*Ejemplos de listas de citas codificadas del análisis de los programas de cursos en el anexo 2 (derivadas de las matrices de análisis trabajadas en el software atlas ti).

- Integración de hallazgos: corresponde a la fase final de la metodología del análisis de contenido. Este proceso se apoya en todo el trabajo inductivo previo, orientándose a un esfuerzo reflexivo y crítico para descubrir lazos, causas y para interpretarlas apropiadamente. Esta integración de hallazgos se presenta más adelante en la sección de resultados.



Simultánea y adicionalmente, se cuantificó la frecuencia de cada código con el fin de hacer análisis estadísticos descriptivos de los datos que permitieran ampliar las posibilidades interpretativas.

### **Codificación de entrevistas mediante procedimientos de la Teoría Fundamentada**

El análisis de los datos provenientes de las entrevistas realizadas se desarrolla mediante procedimientos inspirados en la Teoría Fundamentada, con ayuda del software Atlas ti, a través de la codificación y agrupación de los datos en familias de códigos a partir de un criterio común o propiedad compartida del grupo de códigos, dando origen a las propiedades del fenómeno en estudio.

Para estas propiedades se describen dimensiones que se organizan a fin de dar cuenta de la complejidad del fenómeno – inductivamente, a partir del discurso de los propios actores involucrados - en un determinado contexto, a partir de sus condiciones antecedentes e intervinientes, las estrategias que se despliegan bajo esas condiciones y las consecuencias de tales estrategias (Strauss y Corbin, 1998).

Los fenómenos son representados bajo la forma de ‘conceptos’, que constituyen los elementos centrales de la teoría a desarrollar, en tanto que sus herramientas analíticas fundamentales son la formulación de preguntas y las comparaciones teóricas usando las propiedades y dimensiones de los datos como herramientas que ayudan a obtener una mejor comprensión de los mismos.

En este trabajo se ha asumido la perspectiva de ‘procedimientos sistemáticos’ (Strauss y Corbin, 1998), orientados a la búsqueda sistemática para desarrollar una teoría que explique un proceso, acción o interacción, hasta saturar categorías, valiéndose del ‘método comparativo constante’, caracterizado por recoger recursivamente nueva información en un proceso constante de comparación con categorías emergentes, con el fin de resguardar la saturación teórica.

El método contempla una codificación inicial ‘abierta’, proceso analítico mediante el que se identifican los conceptos y se develan sus propiedades y dimensiones. Los

conceptos toman la forma de ‘categorías’, referidas a conceptos que representan fenómenos. A su vez, las categorías tienen ‘propiedades’, entendidas como características de una categoría, las que a su vez tienen ‘dimensiones’, relativas a una escala de variación de las propiedades de una categoría.

El siguiente es un ejemplo de codificación abierta. Se extrae del programa atlas ti la composición de una familia de código abierto, en este caso, ‘Comprensión de la reflexión’ y se despliegan la totalidad de los registros que se han asociado a dicho código:

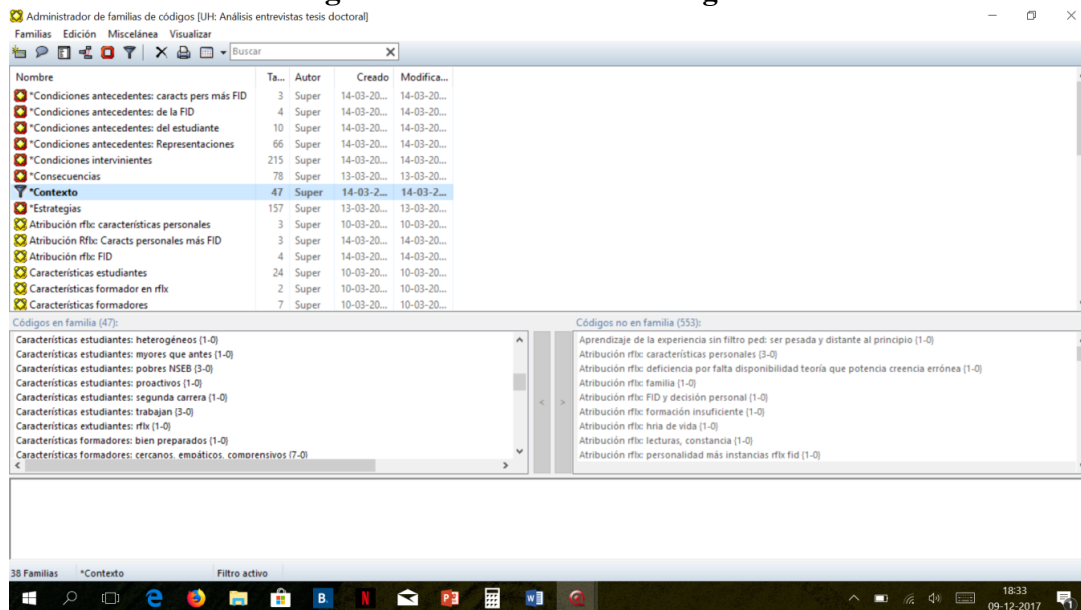
**Familia de código: Comprensión rflx**

**Creado:** 2017-03-10 11:04:31 (Super)

**Códigos (57):** [Compr rflx: deriva de experiencia, práctica genera rflx] [Comprensión rflx: vinculada a creencias, experiencias, habils soc en cursos no prácticos] [Comprensión ped y rflx: no patrimonio de expertos] [Comprensión pedagogía: transformación social] [Comprensión rflx: acción permanente conciencia] [Comprensión rflx: requiere saberes ped, exper, mediación profe supervisor y guía] [Comprensión rflx: análisis práctica a la luz de la teoría] [Comprensión rflx: antes y después de la práctica] [Comprensión rflx: articulador del desarrollo profesional] [Comprensión rflx: cap problematizar y transformar el problema usando teoría, transformando] [Comprensión rflx: cap usar contextualizadamente los saberes, ser profesional] [Comprensión rflx: colaborativa] [Comprensión rflx: conciencia de responsabilidad sobre aprendizajes de sus alumnos] [Comprensión rflx: condición para aprender] [Comprensión rflx: construcción colaborativa] [Comprensión rflx: construcción pogrésiva] [Comprensión rflx: desde las disciplinas no es lo mismo que rflx ped, pero prepara] [Comprensión rflx: dimensiones rol e identidad profesional] [Comprensión rflx: distingue rflx ped de método] [Comprensión rflx: especializada del pedagogo] [Comprensión rflx: eval, retroalimentación. DEFENDERSE] [Comprensión rflx: favorece identidad profesional] [Comprensión rflx: general, desde disciplina, permite fundamentar opinión] [Comprensión rflx: herramienta autoconocimiento autocrítica para toma decisiones] [Comprensión rflx: herramienta desarrollo profesional, análisis] [Comprensión rflx: herramienta para acción y decisiones] [Comprensión rflx: indiv y tb colaborativa] [Comprensión rflx: intencionada por formación] [Comprensión rflx: investigación] [Comprensión rflx: justificar teóricamente] [Comprensión rflx: metacognición] [Comprensión rflx: metacognición, análisis, crítica] [Comprensión rflx: necesita de otro] [Comprensión rflx: no definida] [Comprensión rflx: no es natural] [Comprensión rflx: no juzga] [Comprensión rflx: ocurre en FID por ser una exigencia, y cuando no lo sea en el ejercicio?] [Comprensión rflx: particularmente vinculala a la práctica] [Comprensión rflx: pensar] [Comprensión rflx: permite justificar técnicamente decisiones pedagógicas] [Comprensión rflx: por niveles] [Comprensión rflx: potenciada por dominio disciplinar didáctico] [Comprensión rflx: progresiva, no lineal, espiral, pero no identifican indicadores de progresión] [Comprensión rflx: requiere estructura] [Comprensión rflx: requiere experiencia y/o conocs] [Comprensión rflx: retroalimentación del desempeño de construcción colaborativa, juicio bien hecho mal hecho] [Comprensión rflx: rol social transformadora] [Comprensión rflx: Situada: permite contextualizar y considerar variedad factores para planificar/evaluar enseñanza] [Comprensión rflx: sobre la práctica] [Comprensión rflx: también individual] [Comprensión rflx: tema no consensuado] [Comprensión rflx: técnica, pero estudiantes es social, abordaje emergente] [Comprensión rflx: trasciende lo estrictamente pedagógico, técnico] [Comprensión rflx: útil para determinar lo que no se quiere imitar] [Comprensión rflx: vinculada a transformación, opuesta a reproducción] [Comprensión rflx:trasciende a la queja/critica social, analiza y proyecta cambio] [Investigación como detonante de proceso discusión acerca de aprendizaje rflx] **Cita(s): 163**

La siguiente imagen muestra una captura de pantalla con un ejemplo para las dimensiones de un código, en este caso el código ‘Contexto’:

**Imagen 1: Dimensiones del código ‘Contexto’**



Fuente: captura pantalla procesamiento datos con software SPSS

La tabla que sigue muestra un ejemplo de algunas dimensiones y propiedades para el mismo código:

Tras la codificación abierta se desarrolla una codificación de tipo ‘axial’ mediante la que se agrupan los códigos en temas, relacionando las categorías alrededor de un eje, y vinculando sus propiedades y dimensiones, a fin de agregar profundidad, estructuración, y construir teoría.

De la codificación axial de las entrevistas de este estudio surgieron 23 dimensiones del desarrollo reflexivo en la FID, asociadas 113 propiedades, que se han organizado en torno a los cinco componentes de la teoría fundamentada. Estos códigos han surgido de manera emergente, inductiva, a partir de los propios datos.

Estas 23 dimensiones se han construido combinando criterios de relevancia (selección de códigos atingentes), densidad (presencia recurrente de citas relativas a

tales códigos) y criterio de sustantividad (consideración de códigos de aparición única o de menor densidad cuando parecen relevantes para la construcción de la teoría). Estas dimensiones (o familias) se presentan jerarquizadas por criterio de densidad decreciente en el anexo 10, junto a sus propiedades.

El siguiente es un ejemplo de codificación axial, para el código ‘Contexto’, con sus dimensiones y propiedades:

**Tabla 27: Codificación axial de los elementos asociados al desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID (entrevistas)<sup>5</sup>**

Desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID		
Categoría	Dimensiones	Propiedades
CONTEXTO	Características universidad	Prestigio académico
		Carácter confesional/laico
		Rol social
		Carácter combativo
	Características estudiantes	Compromiso con el cambio social
		Criticidad
		NSE bajo
		Trabajan remuneradamente
		Esfuerzo
		Proactividad
		Competencias básicas descendidas
	Características formadores	Cercanía
		Empatía
		Comprensión
		Reflexividad*
		Criticidad
		Compromiso social
		Compromiso político

\*Propiedad a la que alude la literatura en torno a reflexión pedagógica

Fuente: elaboración propia

Se han identificado con ‘\*’ en la tabla anterior las propiedades levantadas que coinciden con elementos planteados por la literatura en el campo, y se ha prescindido de dicho símbolo cuando los planteamientos de los actores no figuran en la literatura acerca del desarrollo de la reflexión docente.

<sup>5</sup> Ejemplos de listas de citas codificadas del análisis de las entrevistas en el anexo 10.

A continuación, se desarrolla un proceso de codificación ‘selectiva’, orientado a integrar y afinar la teoría, elaborando proposiciones (hipótesis) que vinculan las categorías que dan cuenta del fenómeno en estudio, categorías entre las que se distinguen cuatro tipos: a) Contexto, o características del marco institucional general en que se desarrolla el fenómeno; b) Condiciones antecedentes, o factores específicos sobre los que se desarrolla el fenómeno; c) Estrategias, o acciones tomadas en respuesta; d) Condiciones intervinientes, o factores situacionales que influyen las estrategias; y e) Consecuencias, o resultados de usar tales estrategias.

El resultado de la aplicación de esta metodología es una teoría de nivel sustantivo que logra dar cuenta de la complejidad de un fenómeno, a partir de los discursos de los propios actores involucrados.

Es así como se configura un contexto en que toma sus características la formación reflexiva, definido –según los actores entrevistados- por las características de la universidad, de los formadores y de los estudiantes, quienes a su vez atribuyen la capacidad reflexiva a características de los estudiantes, de la formación y de la combinación de ambos factores.

También identifican condiciones propias de la formación que intervienen en el desarrollo reflexivo, relevando fortalezas y debilidades formativas que configuran a su vez favorecedores y obstaculizadores del desarrollo reflexivo.

Asimismo, identifican entre las estrategias utilizadas para promover el desarrollo reflexivo, estrategias de naturaleza más constructivista o más directiva, distinguiendo entre aquellas que se implementan en la formación general teórica y práctica, y las que se utilizan en las líneas de prácticas, diferenciando entre estrategias usadas por los profesores supervisores y otras usadas por los profesores guías.

También, dentro de la Estrategia, identifican los temas acerca de los cuales se reflexiona, el nivel de estructuración de la reflexión que se ofrece en el proceso formativo y los indicadores que se utilizan como evidencia del progreso en el proceso de desarrollo reflexivo.

Finalmente, entre las consecuencias de este proceso, identifican resultados positivos de su implementación, también resultados limitados, y hacen propuestas de mejoramiento a la luz de dicha evaluación.

En el análisis, se trianguló la información cualitativa obtenida desde los distintos actores e instrumentos, a fin de configurar una teoría acerca de los enfoques utilizados, los fundamentos de su elección e implementación y las percepciones acerca de los procesos y resultados obtenidos.

### **3.2.5.2 Procesamiento de datos de la sección cuantitativa**

Los textos generados por los estudiantes como respuestas a la prueba de reflexión RPEC fueron revisados y puntuados por dos expertas en formación de docentes y enseñanza de la lengua, (puesto que el video sobre el que se solicita reflexión corresponde a una clase de Lenguaje) según criterios definidos anteriormente para dicha revisión. Los puntajes fueron registrados en planillas de cálculo digitales, y luego traducidos a códigos y convertidos para ser utilizados en el software SPSS para análisis estadístico.

Según se observa en la tabla 28, mediante la aplicación del instrumento de medición se evaluó el nivel de reflexión pedagógica de los estudiantes (variable dependiente) y se recogieron los datos correspondientes a las variables independientes: tiempo de formación cursado (2, 7 ó 10 semestres)

**Tabla 28: Definiciones operacionales de las variables y pruebas estadísticas de la sección cuantitativa**

Variables	Definición operacional	Niveles de la variables	Tipo de variable	Prueba estadística
<b>Dependiente</b>				
Nivel de reflexión pedagógica	Puntaje obtenido en una medición RPEC (Concha et al., 2013)	1 a 5	Continua, Intervalar	ANOVA intraprograma T Student independ. interprograma
<b>Independiente</b>				
Tiempo de formación cursado	Semestre que cursa en la carrera	2,7,10	Continua, Intervalar	ANOVA intraprograma T Student indep. interprograma

Fuente: elaboración propia

Se realizaron análisis descriptivos mediante frecuencias, medias y desviaciones estándar; y análisis inferenciales de contraste de hipótesis para promedios, a fin de de testear las hipótesis. Se dispuso aplicar Prueba t de Student para muestras independientes, a fin de comprobar si existen diferencias significativas en el nivel de reflexión pedagógica entre programas, y ANOVA para hacerlo el interior de los programas, a partir del puntaje obtenido en la prueba RPEC.

Sin embargo, las características de los datos –ausencia de normalidad y de igualdad de varianzas intragrupo- requirieron reemplazar estas técnicas originalmente previstas por otras pruebas de contraste no paramétricas que se adaptaran a estas características encontradas en los datos, como la prueba de Kruskal – Wallis intrainstitución para establecer existencia de diferencias entre semestres, o las pruebas de Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell, para comparaciones múltiples y determinar entre qué semestres se generan diferencias significativas.

### 3.2.6 Aseguramiento de la calidad de la investigación

Para asegurar la calidad de la investigación se consideraron criterios de rigor investigativo orientados a resguardar su validez y fiabilidad, así como también se consideraron criterios de resguardo ético de la investigación.

Se entenderá por validez la orientación al máximo nivel de precisión con que los hallazgos corresponden efectivamente a la realidad estudiada (Pérez Serrano, 1998). Para asegurarla se utilizaron tres criterios: triangulación, validación externa de instrumentos y pilotaje de instrumentos.

Se entenderá la triangulación como una forma de proteger la investigación de las tendencias del investigador, mediante la confrontación y sometimiento a control mutuo los relatos de los distintos informantes (Taylor y Bogdan, 1990). Se han triangulado sujetos y métodos. La triangulación de sujetos ocurre cuando los involucrados en la investigación participan individual o grupalmente, dependiendo de la instancia (Pérez Serrano, 1998). En este caso, los practicantes a quienes se entrevista y evalúa individualmente, también participan de la aplicación grupal de la prueba RPEC.

La triangulación de métodos opera cuando se utiliza una gama diversa de instrumentos o métodos, a fin de recoger observaciones desde una variedad de perspectivas a contrastar (Pérez Serrano, 1998). En este caso, se recoge información acerca de oportunidades, procesos y resultados de la formación reflexiva mediante entrevistas individuales, grupales, análisis documental, aplicación de una evaluación de la reflexión grupal y escrita, y otra individual y oral.

La validación externa de instrumentos se refiere a la incorporación del juicio de experto y la triangulación de sus observaciones y sugerencias en el proceso de construcción de los instrumentos utilizados en la investigación. Las pautas de entrevistas fueron sometidas a validación externa de siete académicos y profesores expertos en el campo de estudio, y la consideración de sus aportes dieron origen a las modificaciones e instrumentos definitivos.

El instrumento evaluativo de la reflexión RPEC (Concha et al., 2013) fue adaptado a los requerimientos de este estudio mediante la intervención de dos expertas en formación docente y enseñanza de la lengua. Las adaptaciones afectaron a los criterios de corrección, no así al reactivo. El detalle del proceso y sus resultados se presentan en el anexo 14.



Pilotaje de instrumentos: Las entrevistas a estudiantes, docentes y formadores, fueron piloteadas mediante aplicación a actores que asumen roles homónimos en otra universidad. Los ajustes generados por ambos procesos dieron lugar a los instrumentos definitivos que se incluyen en el anexo 14.

Por otra parte, se entenderá por confiabilidad el nivel de concordancia interpretativa entre distintas observaciones o jueces de un mismo fenómeno Goetz y LeCompte (1988), asumiendo que dicho consenso eleva la credibilidad de los hallazgos. En este estudio se atiende a la confiabilidad respecto de la concordancia entre jueces, para efectos de la revisión de las reflexiones de los estudiantes en la prueba RPEC.

Para asegurar la confiabilidad de este estudio se han utilizado el criterio de estabilidad de la codificación, en el caso de la codificación del instrumento cuantitativo, y el criterio de coherencia interna, en el caso del análisis cualitativo, mediante comprobación de fidelidad las transcripciones y elaboración de libros de códigos.

Aseguramiento de estabilidad de la codificación: en el caso del instrumento cuantitativo, que fue codificado por dos expertas diferentes, se sometió dicha codificación a un proceso de aseguramiento de estabilidad de la misma, comparando los puntajes asignados por cada una de ellas al 20% de la muestra de respuestas a la prueba RPEC. Se utilizó el coeficiente de Kappa de Cohen (K), que entrega el resultado de fiabilidad en función del grado de acuerdo entre dos mediciones, utilizando el software SPSS.

La tabla 29 muestra que el grado de acuerdo en la asignación de puntaje a las respuestas en la prueba RPEC, de acuerdo a la escala de Altman (1991) es buena (K=0,65).

**Tabla 29: Coeficiente de Kappa de Cohen para 20% de la muestra entre correctores**

		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	Aprox. S <sup>b</sup>	Aprox. Sig.
ME	Medida de acuerdo Kappa	,645	,111	5,013	,000
N	de casos válidos	20			

La interpretación de este valor se ha realizado a partir de la tabla 30:

**Tabla 30: Interpretación del índice Kappa de Cohen (Altman, 1991)**

Valor de K Fuerza de concordancia	Interpretación del Índice Kappa (Altman, 1991)
< 0,20	Pobre
0,21 – 0,40	Débil
0,41 – 0,60	Moderada
0,61 – 0,80	Buena
0,81 – 1,00	Muy buena

Finalmente, respecto de los resguardos éticos de la investigación, cada institución -a través de la autoridad correspondiente- firmó una autorización para realizar el estudio, y cada actor involucrado en la investigación firmó un consentimiento informado, o un asentimiento informado, en el caso de los estudiantes de los cursos en que los practicantes fueron filmados haciendo clases. En dichos consentimientos se especificaron los detalles de su participación y el derecho al anonimato, confidencialidad y fidelidad de la información proveída y tratada, cuyo uso se restringiría a fines investigativos.

## **IV. RESULTADOS**

El capítulo de resultados se organiza en torno a dos subcapítulos, derivados de los objetivos de la investigación. El primer subcapítulo aborda la caracterización de las oportunidades de aprendizaje de la reflexividad en ambos programas formativos, a partir de los hallazgos de la revisión de los programas de cursos y de los resultados de la sección cualitativa, es decir, de las entrevistas a los distintos actores involucrados.

El énfasis de este subcapítulo está en la descripción del discurso formal (programas de cursos) y de las representaciones de los actores respecto de las oportunidades, dispositivos y procesos implementados con este fin.

El segundo subcapítulo aborda la caracterización de los resultados de la formación reflexiva, a partir de la triangulación de las representaciones de los distintos actores acerca de los resultados obtenidos, los resultados obtenidos en la prueba de reflexión pedagógica RPEC, y los hallazgos de la evaluación de la reflexión en los practicantes. En el mismo subcapítulo se aborda la determinación de eventuales diferencias entre la reflexión de los estudiantes en distintos momentos formativos y entre programas formativos, intentando establecer algunos vínculos sustantivos entre estos hallazgos y los de la sección cualitativa.

#### **4.1 Caracterización de las oportunidades para aprender a reflexionar pedagógicamente**

El subcapítulo que caracteriza las oportunidades para aprender a reflexionar pedagógicamente se divide en dos secciones: a) las oportunidades para aprender a reflexionar pedagógicamente que se identifican en los programas de cursos, y b) las oportunidades para aprender a reflexionar pedagógicamente que identifican los propios actores entrevistados.

#### 4.1.1 Las oportunidades para aprender a reflexionar desde la perspectiva de los programas de cursos

El análisis de los programas de cursos se estructura en dos secciones. En un primer momento, se cuantifican las menciones totales a la reflexión según tipo de curso, y luego según la sección del programa en que dichas menciones figuran. En un segundo momento, se analizan estas frecuencias, en términos de porcentajes, según las dimensiones definidas para el análisis, independientemente de la sección del programa en que se haga la mención.

En este ejercicio se intenta develar el enfoque y comprensión del concepto de reflexión involucrado, los supuestos implícitos, el lugar que ocupa en la formación, la forma que asume, las estrategias que se proponen para desarrollar la reflexión, la modalidad mediante la cual se propone abordarla, los ejes temáticos acerca de los que se propone reflexionar, las estrategias de evaluación de la reflexión propuestas, y el rol del formador en el desarrollo de la práctica reflexiva.

Se revisó la totalidad de programas de los cursos en ambas carreras (159). Según muestra la tabla 31, en el 74,8% figura el concepto de reflexión, con mayor presencia en el Programa formativo B, encontrándose menciones en el 80% de sus programas de curso, mientras ocurre lo mismo en un 70,1% programas de curso del Programa formativo A. Esta cifra refrendaría la omnipresencia o saturación del concepto de la reflexión en los programas formativos de docentes, tal como señala la literatura (Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Russell, 2005, 2012; Zeichner, 1993, Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina et al., 2014).

**Tabla 31: Programas de curso que mencionan la reflexión**

Programas de Cursos	Cursos con mención a reflexión	%	Cursos sin mención a reflexión	Total	%	n de menciones a la reflexión	%
Total cursos Programa A	63	70,1	26	89	29,2	110	39,7%
Total cursos Programa B	56	80	14	70	20	168	60,6%
<b>Total Programas</b>	<b>119</b>	<b>74,8</b>	<b>40</b>	<b>159</b>	<b>25,2</b>	<b>277</b>	<b>100%</b>

En los programas que contienen menciones al concepto de reflexión, se alude en 277 ocasiones a la reflexión, y en el 60,6% de los casos se trata de menciones contenidas en programas de cursos del programa formativo B.

La tabla 32 muestra que en el programa formativo A, la totalidad de programas de los cursos comunes, cursos de reflexión y cursos de prácticas aluden al menos una vez a la reflexión, mientras sólo el 60% de los programas de cursos de especialidad se refieren al mismo concepto. Este hallazgo da cuenta de una menor presencia del concepto en los programas de cursos disciplinarios y didácticos en el Programa B.

En el Programa formativo B, la totalidad de programas de los cursos de reflexión, cursos de especialidad y cursos de prácticas se refieren a la reflexión, mientras sólo el 50% de los cursos comunes aluden al mismo concepto. Este hallazgo parece sugerente de la situación inversa a la del Programa B, es decir, menor presencia del concepto en los programas de cursos generales, y mayor presencia en los cursos didácticos y disciplinares.

**Tabla 32: Tipos de cursos con mención a la reflexión (al menos una vez) según programa formativo**

Cursos	Cursos con mención a reflexión	%	Cursos sin mención a reflexión	%	Total cursos	%
<b>Cursos comunes</b>						
PROGRAMA A	17	100	0	0	17	100
PROGRAMA B	28	50	14	50	42	100
<b>Subtotal</b>	<b>45</b>	<b>76,3</b>	<b>14</b>	<b>23,7</b>	<b>59</b>	<b>100</b>
<b>Cursos de reflexión</b>						
PROGRAMA A	2	100	0	0	2	10
PROGRAMA B	5	100	0	0	5	100
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>100</b>
<b>Cursos de mención o especialidad</b>						
PROGRAMA A	39	60	26	40	65	100
PROGRAMA B	16	100	0	0	16	100
<b>Subtotal</b>	<b>55</b>	<b>67,9</b>	<b>26</b>	<b>32,1</b>	<b>81</b>	<b>100</b>
<b>Prácticas</b>						
PROGRAMA A	5	100%	0	0%	5	100%
PROGRAMA B	7	100%	0	0%	7	100%
<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>159</b>	<b>100%</b>

La tabla 33 indica que respecto de la aparición del concepto de reflexión al interior de los programas de curso de especialidad, en el Programa A sólo en la especialidad de Lenguaje aparece en todos los Programas, y en casi todos en la especialidad de Ciencias Naturales. La especialidad con menos programas de cursos en que aparece el concepto es Matemáticas. En el Programa B, la totalidad de los programas de curso de especialidad mencionan al menos una vez el concepto de reflexión.

**Tabla 33: Mención a la reflexión (al menos una vez) según tipo de curso**

Programa			Reflexión				Total
			no	%	si	%	
PROGRA MA A	Tipo	curso común	0	0	17	100	17
		esp pimer ciclo	7	38,9	11	61,1	18
		esp lgje	6	50	6	50	12
		esp matm	3	27,3	8	72,7	11
		esp cs soc	5	38,5	8	61,5	13
		esp cs nat	5	45,5	6	54,5	11
		práctica	0	0	5	100	5
		curso rflx	0	0	2	100	2
Total			26	29,2	63	70,8	89
PROGRA MA B	Tipo	curso común	14	33,3	28	66,7	42
		esp lgje	0	0	4	100	4
		esp matm	0	0	4	100	4
		esp cs soc	0	0	4	100	4
		esp cs nat	0	0	4	100	4
		práctica	0	0	7	100	7
		curso rflx	0	0	5	100	5
Total			14	20	56	80	70

De aquí en adelante, el análisis se realiza sobre los 119 programas de cursos que contienen alusiones explícitas a la reflexión.

### **Las secciones de los programas de curso en que figura el concepto de reflexión**

El interés por identificar las secciones de los programas de curso en que se alude a la reflexión responde a un supuesto relativo a que no resulta indistinta su ubicación, si se considera que los programas incluyen secciones más declarativas de asunciones e

intenciones: el nombre del programa, su descripción, objetivos y competencias a desarrollar, todas ellas secciones de orientación más teórica y con menor vinculación concreta directa a las actividades curriculares; así como incluyen otras secciones de evidente directa vinculación con las actividades curriculares: actividades, contenidos, bibliografía, evaluación; secciones en que se desarrolla, practica o pone en juego la reflexión.

El programa A tiene dos programas de curso en cuyo título aparece el concepto de reflexión: Reflexión sobre los procesos y criterios de mejora I y II, orientados a aprendizajes vinculados a la investigación cualitativa y cuantitativa, respectivamente. En ambos programas de curso se menciona el concepto de reflexión, y dada la denominación, se observa una comprensión de la reflexión a partir del proceso derivado del análisis y uso de los resultados de la investigación. La incorporación del componente investigativo a la reflexión –o al paradigma del profesor reflexivo- en términos de la investigación sistemática de la práctica, da cuenta de la presencia del paradigma del profesor investigador, orientado transformar las prácticas docentes mediante la investigación (Darling-Hammond, 2006).

En el programa B hay cinco programas de curso en cuyo título aparece el concepto de reflexión: Taller de reflexión sobre prácticas educativas I, II, III, IV y V, orientado al desarrollo de esta capacidad, en vinculación con las asignaturas de prácticas en establecimientos (Experiencias Laborales) que desarrollan simultáneamente, como insumo de estos talleres. Es así como se aprecia una comprensión de la reflexión ligada fundamentalmente al análisis de la propia práctica, hallazgo que es sugerente de la presencia del paradigma del profesor reflexivo sustentado en el aprendizaje derivado de la reflexión acerca de la práctica (Darling-Hammond, 2006).

La tabla 34 muestra que más de la mitad de las menciones a la reflexión en los programas de cursos (53%) se hacen en las secciones del nombre del curso, descripción, objetivos y competencias a desarrollar, es decir, su aparición tiene un carácter declarativo de intenciones. Por consiguiente, menos de la mitad de las menciones a la reflexión se hacen en secciones de los programas directamente vinculadas a las



actividades que se llevan a cabo para lograr tales objetivos: metodología, evaluación, actividades, contenidos o bibliografía.

**Tabla 34: Secciones de los programas de cursos con mención a la reflexión**

Sección del programa	Frecuencia menciones	%	Frecuencia PROGRAMA A	%	Frecuencia PROGRAMA B	%
Nombre del curso	7	2,5	2	1,8	5	3,0
Descripción	33	11,9	1	0,9	32	19,0
Objetivos	63	22,7	33	30	30	17,9
Competencias	44	15,9	16	14,5	28	16,7
Metodología	34	12,3	17	15,5	17	10,1
Evaluación	34	12,3	22	20	12	7,1
Actividades	30	10,8	1	0,9	30	17,9
Contenidos	17	6,1	9	8,2	8	4,8
Bibliografía	15	5,4	9	8,2	6	3,6
<b>Total</b>	<b>277</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>39,7</b>	<b>168</b>	<b>60,6</b>

En síntesis, los hallazgos dan cuenta de mayor presencia del concepto de reflexión en secciones más declarativas de los programas de curso, con respecto de la frecuencia con que aparece en secciones vinculadas a acciones formativas más concretas, es decir, una figuración más discursiva que práctica, tal como señala Russell, 2012, aludiendo a la paradoja de la saturación del concepto en los programas formativos, y la escasa evidencia de su desarrollo.

Si el mismo análisis se hace por programa formativo, observamos que en el caso del programa A, el 47,2% de las menciones tienen carácter declarativo, ubicándose en las secciones de objetivos, competencias, descripción o nombre del curso, mientras en el programa B esta proporción es mayor, llegando al 56,6% de las menciones.

En el programa A destaca la frecuencia de menciones a la reflexión en la sección de Evaluación (22%), mientras que en el programa B destacan las menciones en la sección de Actividades (30%).

El lugar más recurrente de los programas de curso en que se encuentra la reflexión es en los ‘Objetivos’, como una acción a realizar, y consistentemente con ello, aparece también recurrentemente en las competencias o características de los perfiles de egreso

a los que tributa el curso. Es decir, figura más como un ideal a alcanzar que como una práctica concreta que se desarrolla cotidianamente.

La misma tabla 34 muestra que con menor frecuencia aparece mencionado el concepto en las secciones de Metodología, en la Evaluación, en la Descripción de los cursos y en las Actividades. Es decir, una menor presencia en las secciones en que se desarrolla, practica o pone en juego la reflexión, y cuando lo hace, suele hacerse nuevamente bajo la forma de una acción u objetivo que se alcanza ‘haciéndolo’, en habitual ausencia de identificación de tareas o actividades progresivas o acumulativas que deriven en el desarrollo de la capacidad, en la línea de lo que plantea Meirieu (1996), a reflexionar se aprende haciéndolo.

La tabla 34 también señala que la aparición del concepto en la sección de Metodología es relativamente similar en ambos programas formativos, mientras que en la sección de Evaluación su figuración es considerablemente mayor en el programa A, mientras que la mención en la Descripción del curso y en las Actividades es casi exclusiva del programa B. Esto permite interpretar que en el programa A queda menos explícito que en el programa B la forma precisa mediante la que se va a desarrollar la reflexión docente, sin embargo, su evaluación ocupa un lugar importante, y en términos explícitos, más importante que en el programa B.

La tabla 34 también permite observar que con mucho menor frecuencia el concepto aparece en las secciones de Contenidos, Bibliografía y Nombre del curso: apenas superan el 10% de las menciones, en conjunto. En los contenidos, recurrentemente aparece como una acción a ejecutar, como una operación mental a realizar, sin especificaciones, y muy aisladamente se observa tratamiento teórico de la reflexión (referido a la enseñanza de lo que la literatura dice acerca de la reflexión, es decir, la reflexión como un contenido teórico), sólo en curso del Programa B.

En tanto, en la Bibliografía conviven referencias de literatura desde la perspectiva de la reflexión como pensamiento analítico en temas disciplinares, con literatura acerca de la reflexión pedagógica propiamente tal.

En los análisis que siguen se considerarán las menciones que se hacen al concepto de reflexión, independientemente de la sección del Programa o del tipo de curso en que se incluyan. El foco estará en el contenido de estas menciones y en la posibilidad de observar en qué medida la figuración del concepto de reflexión en los programas de cursos se vincula o no efectivamente a lo que en este estudio se entiende por reflexión docente.

### **La comprensión del concepto de reflexión**

La variedad de comprensiones del concepto de reflexión encontrada en los programas de cursos tensiona la aparente situación de saturación u omnipresencia real de la reflexión en los programas formativos, pues queda en evidencia su carácter polisémico, ampliamente documentado en la literatura (Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina et al., 2010).

Utilizando categorías de Beauchamp (2006), como muestra la figura 7, los programas muestran comprensiones desde perspectivas cognitivas (que se ubican fuera de los marcos interpretativos de la reflexión en este estudio) y metacognitivas<sup>6</sup> (que se inscriben en los marcos interpretativos de este estudio) y aluden a procesos de resolución de problemas, y en considerable menor medida a procesos de crítica social, oscilando entre comprensiones que implican desde sencillamente pensar con claridad hasta -en mucho menor medida- realizar cambios orientados a transformaciones personales y/o sociales.

---

<sup>6</sup> como conocimiento procedimental, en términos de capacidad para controlar los propios procesos cognitivos (planificar, controlar, evaluar).

**Figura 7: Tipos de comprensión de la reflexión en los programas de cursos**

Comprensión cognitiva (Beauchamp, 2006)	Comprensión metacognitiva * (Beauchamp, 2006)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acción</li><li>• Análisis</li><li>• Habilidad</li><li>• Pensar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión crítica *</li><li>• Reflexión pedagógica *</li><li>• Investigación *</li><li>• Práctica reflexiva *</li></ul>

\*Comprensiones enmarcadas en la perspectiva de la reflexión pedagógica de este estudio

La tabla 35 muestra que la mayoría de las veces (65,6%) que en los programas de curso se alude a la reflexión desde una comprensión cognitiva –es decir, desde fuera de la comprensión metacognitiva utilizada en este estudio- asumiéndola como una ‘acción’, una ‘habilidad’, o como sinónimo de ‘analizar’ o de ‘pensar’, lo que correspondería a una comprensión más simplificada del concepto, en el ámbito cognitivo, orientada mayormente a la resolución de problemas, aunque en todos los casos estos conceptos son sólo enunciados y no descritos ni definidos.

Esta comprensión cognitiva se encuentra presente de manera levemente mayor en los programas de curso del programa A (53,3%).

Cuando se plantea como ‘acción’, se refiere a una práctica que deben realizar los estudiantes, señalando directamente dicha acción. Esto ocurre en ambos programas formativos, aunque con más frecuencia en el Programa A, puesto que de la totalidad de las menciones que se hace a ello en ambos programas formativos, el 54,7% de las menciones corresponde a dicho Programa.

También se alude – aunque con significativa menor frecuencia- a la reflexión como sinónimo de ‘analizar’, como una operación mental o acción específica. Esto también se observa en ambos programas y se observa con más frecuencia en el Programa A, pues de

la totalidad de menciones a ello, el 60,5% se encuentra en programas de cursos del Programa A.

Otra comprensión del concepto en esta categoría se observa cuando aparece como una ‘habilidad’ que debe ser desarrollada, en términos de una capacidad compleja no natural, cuya promoción implica más que su sola ejercitación. Esta comprensión sólo figura en el programa B.

También se identifica una comprensión de la reflexión de carácter más funcional a las demandas formativas, asumiendo que constituye un insumo para la producción académica, puesto que a partir de ella es posible generar informes, ensayos, tesis u otros productos académicos analíticos. Este supuesto se encuentra en ambos programas formativos, aunque con más frecuencia en el Programa B, con el 55,6% de las menciones.

**Tabla 35: Tipos de comprensión del concepto de reflexión en los programas de cursos**

Tipo de comprensión	Frecuencia total de menciones	%	Frecuencia Programa A	%	Frecuencia Programa B	%
<b>Cognitiva</b>						
Como acción	141	100	81	57,4	60	42,6
Como sinónimo de ‘análisis’	43	100	26	60,5	17	39,5
Como habilidad	15	100	0	0,0	15	100,0
Como insumo para la producción intelectual	9	100	4	44,4	5	55,6
Como sinónimo de ‘pensar’	2	100	1	50,0	1	50,0
<b>Subtotales</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del total</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>
	<b>210</b>	<b>65,6</b>	<b>112</b>	<b>53,3</b>	<b>98</b>	<b>46,7</b>
<b>Metacognitiva</b>						
Como reflexión crítica	41	100	5	12,2	36	87,8
Como herramienta de desarrollo profesional	36	100	9	25,0	27	75,0
Como reflexión pedagógica	18	100	2	11,1	16	88,9
Como análisis e investigación	10	100	10	100,0	0	0,0
Como práctica reflexiva	5	100	0	0,0	5	100,0
<b>Subtotales</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del total</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>
<b>Subtotal</b>	<b>110</b>	<b>34,4</b>	<b>26</b>	<b>23,6</b>	<b>84</b>	<b>76,4</b>
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>100</b>	<b>138</b>	<b>43,1</b>	<b>182</b>	<b>56,9</b>

Poco más de un tercio (34,4%) de las comprensiones identificadas en los programas de curso parecen implicar una complejización de la comprensión del concepto y acercarse a una representación metacognitiva, e inscribirse dentro de los marcos interpretativos de este estudio, como la ‘reflexión crítica’, ‘herramienta de desarrollo profesional’, ‘reflexión pedagógica’, ‘práctica reflexiva’ o ‘investigación’, que puede orientarse también a la resolución de problemas o la crítica social, aunque en todos los casos nuevamente estos conceptos son solamente enunciados y no son descritos. Es decir, sólo un poco más de un tercio de las veces que se hace referencia a la reflexión se estaría aludiendo efectivamente a la reflexión pedagógica.

La mayor parte de las alusiones a la reflexión con esta comprensión metacognitiva se encuentran en los programas de curso del programa B (76,4%).

La misma tabla 35 muestra que la referencia específica a la ‘reflexión crítica’, ‘reflexión pedagógica’ y ‘herramienta de desarrollo profesional’ se observa con muy marcada mayor presencia en el programa B, con el 87,8%, 88,9% y 75% de las menciones, respectivamente. Aunque ninguno de estos conceptos es definido en los programas, sólo son mencionados.

Particular interés reviste la comprensión que la asume como una herramienta de desarrollo profesional, toda vez que la práctica reflexiva permite mejorar el ejercicio profesional y resolver dificultades de la práctica docente, comprensión congruente con la extendida visión que sustenta a este enfoque en la literatura (Bourdoncle y Demailly, 1998; Carbonneau, 1993; Lang, 1999; Perrenoud, 2001b, Tardif, 1993).

En esta categoría metacognitiva se observa también una comprensión de la reflexión vinculada a la investigación, o como producto de ella. Esta perspectiva sólo se encuentra en el programa A, y es sugerente de la presencia de elementos del paradigma del profesor investigador, orientado a la transformación de la práctica mediante el uso de hallazgos de investigación (Darling-Hammond, 2006).

## Los supuestos de la reflexión involucrados

La tabla 36 muestra que los supuestos explícitos en los programas de los cursos más recurrentes acerca de la reflexión -o de la formación reflexiva- son: a) que implica el desarrollo del pensamiento crítico, en la línea de las habilidades metacognitivas; y b) la necesidad de disponer de conocimientos, experiencias y prácticas o procedimientos a la luz de los que llevar a cabo la reflexión o que permitan fundamentar técnicamente las decisiones pedagógicas, lo que a su vez conduciría al mejoramiento de las prácticas y al desarrollo profesional, en la línea de los planteamientos vinculados al enfoque de la reflexión técnica (Concha et al., 2013, Dewey, 1989 y Perrenoud, 2001b).

Ambos supuestos aparecen más frecuentemente en los programas de cursos del Programa B, con un 75% y 72% de las menciones, respectivamente, situación sugerente de un énfasis del enfoque técnico (Concha et al., 2013, Dewey, 1989, Perrenoud, 2001) y en general, los programas de cursos del programa B contienen una considerable mayor frecuencia de mención a supuestos acerca de la reflexión, que los contenidos en los programas de cursos del programa A.

**Tabla 36: Supuestos de la reflexión presentes en los programas de curso**

Supuesto	Frecuencia total	%	Frec Programa A	%	Frec Programa B	%
Supone desarrollo del pensamiento crítico	36	100	9	25,0	27	75,0
Supone disponer de conocimientos y prácticas	34	100	8	22,2	26	72,2
Supone generar conocimiento desde la experiencia	5	100	4	80,0	1	20,0
Supone preparación para ser observado y retroalimentado, evaluado	5	100	0	0,0	5	100,0
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>26,2</b>	<b>59</b>	<b>73,8</b>

Algunas formas específicas de supuestos acerca de conocimientos o saberes necesarios para la práctica reflexiva son identificados en la necesidad de generar criterios sobre los cuales organizar la reflexión, el manejo de documentos o

instrumentos de política (como el marco para la Buena Enseñanza), el manejo de habilidades para observar y evaluar el contexto y las interacciones propias de la cultura escolar; así como saberes que permitan fundamentar técnicamente las decisiones pedagógicas.

Dentro de los supuestos relativos a la necesidad de disponer de saberes profesionales específicos para el ejercicio reflexivo también se menciona el manejo de herramientas especializadas para llevar a cabo la observación y evaluación del contexto y el reconocimiento de los elementos propios de la cultura escolar. También se señala a que la reflexión vinculada a los saberes profesionales especializados permite fundamentar o sustentar técnicamente las decisiones pedagógicas.

En una línea similar a la que plantea el supuesto anterior, relativo a la capacidad de fundamentar técnicamente, algunos programas de cursos del programa B, vinculados a cursos de pedagogía general, de prácticas y de reflexión, incorporan un supuesto relativo a que la reflexión implica un análisis que debe realizarse a la luz de la teoría, a partir de los insumos de la propia experiencia, supuesto que implica una fusión de elementos del enfoque de racionalidad técnica (Concha et al., 2013, Dewey, 1989, Perrenoud, 2001) y del enfoque de la práctica reflexiva (Schön, 1983).

Llama particularmente la atención la magra figuración de otros dos supuestos que aparecen en los programas de cursos-, aunque con mucha menor recurrencia y se refieren a que la reflexión permite generar conocimiento profesional a partir de la experiencia, en la línea de los planteamientos de la práctica reflexiva de Schön (1983, 2010) supuesto con mayor presencia en el programa A, con el 80% de las menciones; mientras el otro supuesto indica que esta práctica requiere tener preparación para ser observado, retroalimentado y evaluado, aunque este último supuesto sólo se encuentra en algunos programas de cursos del programa B, y en cursos vinculados a prácticas en establecimientos educativos.

La escasa figuración de estas ideas podría interpretarse también desde la perspectiva de un enfoque técnico de la reflexión, que la privilegia o entiende a la luz de la teoría, pero visibiliza en menor medida el valor formativo de la experiencia y su



capacidad de transformarse en conocimiento profesional mediante la experiencia, y esto se observa en ambos programas.

### **Las estrategias, tareas o actividades para promover el desarrollo reflexivo**

Como se ha señalado antes, la consignación en los programas de cursos de los elementos de la Metodología, las Estrategias, y la Evaluación es muy disímil, tanto entre Programas formativos como entre programas de curso de un mismo programa formativo.

Cuando un programa formativo registra la (s) estrategia(s) planificada(s) para promover la reflexión, lo hace en la sección Metodología o Estrategia, y la forma más recurrente de hacerlo es expresamente a través de su práctica, es decir, reflexionar, en la línea de lo planteado por Meirieu (1996) al señalar que el profesor reflexivo se forma solamente a través de la práctica reflexiva: es decir, aprende a hacerlo haciéndolo.

Cuando se consigna alguna estrategia, actividad o tarea específica para ello distinta del acto de reflexionar directamente, es posible identificar al menos 17 tipos de tareas vinculadas a la actividad reflexiva, como se observa en la tabla 37. Si bien es cierto que la mayoría de las estrategias propuestas (53,7%) corresponden a estrategias descritas en la literatura del campo para estos fines (bitácoras, análisis videos, estudio casos, etc.), una proporción cercana a la mitad de las estrategias propuestas no están descritas en la literatura para favorecer el desarrollo de la reflexión docente, y se reconoce en ellas más bien estrategias propias de la enseñanza tradicional: clases expositivas, lecturas, ensayos, etc., prácticas en que subyacería la idea que se aprende a reflexionar, por ejemplo, mediante la internalización de las características y modelos teóricos de la reflexión.

Una hipótesis que parece responder a esta práctica va en la línea de lo planteado por Canning (2011) y Parkison (2009) en torno a que los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial se han instrumentalizado haciéndose finalmente funcionales al diseño de una enseñanza tradicional y al fortalecimiento de debilidades o cobertura de vacíos formativos relativos al dominio de los contenidos disciplinares.

Estos hallazgos sugieren que en estos programas formativos aparecen las mismas dificultades que en otras latitudes para concretar el discurso promotor de la reflexión docente en acciones específicas que aseguren su desarrollo.

Sin embargo, la misma literatura da cuenta de la debilidad del avance del campo en la determinación de las estrategias más convenientes para implementar el enfoque y enseñar la reflexión, (Contreras et al., 2010; Cisternas, 2011; Montecinos, Barrios, & Tapia, 2011; Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2011; Solís et al., 2011).

**Tabla 37: Frecuencia de Estrategias para el desarrollo reflexivo según programa formativo**

Estrategia consignada en sección Metodología	Frecuencia total	%	Frecuencia PROGRAM A A	%	Frecuencia PROGRAMA B	%
<b>Desde fuera de la reflexión pedagógica</b>						
Clases expositivas	12	100	0	0,0	12	100,0
Lecturas	12	100	1	9,1	11	90,9
Ensayos/rescenciones	5	100	0	0,0	5	100,0
Presentaciones	2	100	0	0,0	2	100,0
Reportes	2	100	1	50,0	1	50,0
Revisar literatura acerca de formación reflexiva	2	100	1	50,0	1	50,0
Fichaje bibliográfico	1	100	0	0,0	1	100,0
Círculos de aprendizaje	1	100	0	0,0	1	100,0
Técnicas participativas	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del total</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>%</b>
	<b>38</b>	<b>46,9</b>	<b>3</b>	<b>7,9</b>	<b>35</b>	<b>92,1</b>
<b>Desde la reflexión pedagógica</b>						
Bitácora/Registros	16	100	4	25,0	12	75,0
Análisis videos, lecturas/Contraste con teoría	8	100	3	37,5	5	62
Estudio casos	6	100	0	0,0	6	100,0
Discusiones	4	100	0	0,0	4	100,0
Simulación, juego roles	3	100	0	0,0	3	100,0
Cuaderno reflexión pedagógica	2	100	0	0,0	2	100,0
Portafolio	2	100	2	100,0	0	0,0
Uso plataforma	2	100	0	0,0	2	100,0

virtual para interacción estudiante profesor						
Reflexión a partir de preguntas	1	100	0	0,0	1	100,0
	<b>Subtotal</b>	<b>% del total</b>	<b>Subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>% del subtotal</b>	<b>%</b>
<b>Subtotal</b>	<b>44</b>	<b>53,7</b>	<b>9</b>	<b>20,5</b>	<b>35</b>	<b>79,5</b>
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>14,6</b>	<b>70</b>	<b>85,4</b>

Estos hallazgos permiten refrendar una interpretación anterior, relativa a la mayor presencia del concepto de reflexión en las secciones más declarativas de los programas (descripción, objetivos, competencias), respecto de las secciones relativas a actividades curriculares concretas (estrategias o actividades, contenidos, evaluación, bibliografía), sugiriéndose que daba cuenta de una mayor facilidad para levantar un discurso acerca de la incorporación de la reflexión en el currículum y menor facilidad para concretar dicho discurso en acciones o estrategias definidas.

Es así como se observa en los programas de curso escasa referencia a las estrategias específicas propuestas para promover el desarrollo reflexivo, particularmente en el Programa A. Este hallazgo, sumado a una comprensión mayoritaria de la reflexión en términos que se alejan de la reflexión propiamente pedagógica permiten interpretar que la saturación y omnipresencia del concepto, así como el pilar reflexivo de la formación docente parecen ser más que una práctica, una ilusión que se caracteriza además por ser fundamentalmente discursiva.

La gran mayoría de las estrategias que no se enmarcan en la comprensión que este estudio asume para la formación reflexiva (92,1%) se encuentran en los programas de cursos del programa B. Asimismo, la mayoría de las estrategias que responden a la comprensión de la reflexión de este estudio, también se encuentran en los programas de cursos del programa B (79,5%). Es decir, los datos indican que el programa B explicita con significativa mayor frecuencia en sus programas de cursos las estrategias mediante las cuales promueven el desarrollo reflexivo, observándose que conviven, con una frecuencia

similar en sus programas de cursos, estrategias descritas por la literatura para promover el desarrollo reflexivo y otras estrategias propias de la pedagogía tradicional.

La estrategia más recurrente para promover el desarrollo de la reflexión, en ambos programas formativos, se encuentra descrita en la literatura para este fin y es la elaboración de bitácoras o registro de incidentes pedagógicos, como insumo para la reflexión acerca de ellos, con el 75% de las menciones en el Programa B. Le siguen estrategias que no se describen en la literatura para este objetivo: las clases expositivas y lecturas acerca de la reflexión, con presencia casi exclusiva en el programa B, y la enseñanza explícita acerca de contenidos teóricos de la reflexión sólo en un curso sobre reflexión, de dicho programa formativo.

En las clases expositivas los contenidos pueden ser relativos a temas generales vinculados a la vida escolar o la profesión (sentido del rol docente, comunidades de aprendizaje, relación familia – escuela), o temas, conceptos y categorías para estructurar el análisis, que se exponen como gatilladores de la reflexión, es decir, para luego reflexionar acerca de ellos; o bien puede tratarse de contenidos sobre reflexión docente, como los modelos de reflexión, niveles de la reflexión, dimensiones, beneficios y técnicas, aunque sin especificar cuáles.

La estrategia de lecturas individuales, guiadas o colectivas, generalmente se asocian a otras actividades como la discusión, análisis o la generación de productos académicos como ensayos, fichas o portafolios. Cuando se consigna la estrategia de revisar literatura acerca de formación reflexiva, se presentan referencias bibliográficas como las dos que siguen, extraídas de programas de curso de práctica profesional y de taller de reflexión del Programa B:

*“Bibliografía: Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidós.” (P60: Programa A sem 9 Práctica profesional II.rtf)*

*“Bibliografía: Guerra Z., P. (2009) Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. En Estudios Pedagógicos (Valdivia) disponible en <http://www.scielo>. “(P103: Programa B sem 8 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en.rtf)*

Más de lejos- y en orden descendente- aparecen estrategias que sí están descritas en la literatura como promotoras del desarrollo reflexivo: estudios de casos, análisis de videos, discusiones, simulación o juego de roles, cuaderno de reflexión pedagógica, uso de plataforma virtual para interacciones, aunque con escasas menciones y mayor presencia en el programa B. En todos los casos las estrategias son sólo consignadas, y no se dispone de una mayor explicación de las mismas.

En ambos programas formativos se hace mención a la estrategia de análisis de videos o de lecturas, y en algunos casos se especifica que en este análisis se desarrolla un contraste con la teoría. En ocasiones se alude a que es el profesor quien hará dicho contraste (Programa A), y en otras, se subentiende que es el estudiante quien hará dicho trabajo (Programa B).

La gran mayoría de las referencias a actividades orientadas a desarrollar la reflexión mencionan directamente el ejercicio del acto reflexivo, directamente reflexionar, sin ofrecer aproximaciones a alguna forma de realizar dicha tarea, en la línea de Meirieu (1996).

### **Los temas de la reflexión**

Los programas de cursos proponen reflexionar acerca de cinco áreas temáticas, que se inscriben fundamentalmente en el ámbito de los temas específicos de la profesión, girando en torno a la reflexión sobre esquemas de acción, dificultades, soluciones y contenidos de las disciplinas y las didácticas (Chaubet, 2010), o, en palabras de Beauchamp (2006), refieren a objetos externos, entre los cuales señala la práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías.

La figura 8 muestra los tipos de ámbitos de reflexión propuestos por la literatura:

**Figura 8: Temas de la reflexión**

<b>Temas generales (Chaubet, 2010) Objetos internos (Beauchamp, 2006)</b>	<b>Temas específicos (Chaubet, 2010) Objetos externos (Beauchamp, 2006)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sentido profesión docente</li> <li>• (la profesión, el otro, sí mismo/significados, creencias, preocupaciones, intereses)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento empírico</li><li>• Conocimiento disciplinar</li><li>• Didáctica</li><li>• Conocimientos pedagógicos generales</li><li>• Conocimientos generales</li> <li>• (esquemas de acción, dificultades, soluciones y contenidos de las disciplinas y las didácticas/práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías)</li></ul>

Llama la atención que en el ámbito relativo a temas generales de interés docente: la profesión, el otro, sí mismo (Chaubet, 2010) o bien temas relativos a objetos internos, como significados, creencias, preocupaciones e intereses (Beauchamp, 2006), la reflexión propuesta en los programas de curso es virtualmente inexistente, limitándose a algunas referencias aisladas en torno a la reflexión acerca del Sentido social, político y transformador de la profesión docente, tema que se identifica casi exclusivamente en el programa A, y que pese a que su frecuencia total pequeña, reviste particular interés en tanto sugiere vinculación a un enfoque de la formación reflexiva de carácter crítico y transformador en dicho programa formativo.

Estos hallazgos dan cuenta de un énfasis de los programas de cursos en la reflexión en torno a cuestiones prácticas de la docencia, respondiendo a urgencias y demandas contextualizadas del ejercicio profesional, que virtualmente invisibilizan la reflexión más interna, en torno a sentidos de la profesión o creencias personales, y desplazan a la reflexión más técnica (didáctica y disciplinar), en la línea de lo que plantea la literatura acerca de profesores principiantes que se enfrentan a un choque entre la formación y las

exigencias reales de la práctica, tensionando su identidad profesional, en términos de la experiencia negociada del individuo, que implica el auto-reconocimiento de pertenencia a una comunidad en el contexto de sus propias elecciones (voluntarias o no), trayectoria, prácticas y participación (Beauchamp & Thomas, 2010), razón que podría generar la predominancia de la reflexión acerca de temas que reafirmen fundamentalmente la actuación, el desempeño.

Es importante tener presente que se trata del análisis de menciones explícitas a la reflexión acerca de estos temas en los programas de curso, y que bien podría no implementarse exactamente así en la práctica, o se podría en la práctica reflexionar acerca de estos u otros temas con distinta frecuencia y profundidad.

Estos temas, como muestra la tabla 38, en orden descendente, son: Conocimiento empírico, Conocimientos pedagógicos generales, Didáctica, Conocimiento disciplinar, Conocimientos generales y Sentido de la profesión docente. En el tema de Conocimiento empírico se observa la mayor concentración de propuestas de temas de reflexión, (39,3% de las menciones sobre temas).

**Tabla 38: Frecuencia de menciones a la reflexión según temas**

Reflexión sobre	Frecuencia total	% entre los subtemas	% del total	Frecuencia PROGRAMA A	% del total	Frecuencia PROGRAMA B	% del total
Conocimiento empírico	86	39,3	100	24	27,9	62	72,1
Conocimientos pedagógicos generales	60	27,4	100	15	25,0	45	75,0
Didáctica	38	17,4	100	11	28,9	27	71,1
Conocimiento disciplinar	28	12,8	100	17	60,7	12	42,9
Conocimientos Generales	7	3,2	100	6	85,7	1	14,3
Sentido de la profesión docente	5	2,2		4	80,0	1	20,0
<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>73</b>	<b>33,3</b>	<b>147</b>	<b>67,1</b>

La misma tabla 38 muestra que le sigue la reflexión acerca de conocimientos pedagógicos generales (7,4% de las menciones sobre temas). La menor cantidad de menciones está en el área de Conocimientos Generales (3,2% de las menciones sobre temas).

Sin embargo, se observan diferencias entre los programas formativos en el énfasis reflexivo para cada área temática. Si bien la frecuencia para cada uno de los temas sigue el mismo orden en ambos programas formativos, la frecuencia de menciones a la reflexión es mucho mayor en el Programa B en Conocimientos empíricos (72,1% de las menciones), Conocimientos pedagógicos generales (75% de las menciones) y Didáctica (71,1% de las menciones).

En cambio, la frecuencia de menciones a la reflexión en el área del Conocimiento disciplinar es mayor en el Programa A (60,7% de las menciones), mientras la mención a la reflexión en el área de Conocimientos Generales es casi exclusiva del Programa A (85,7% de las menciones).

En el área en que más frecuentemente los programas de curso hacen mención a la reflexión -el área de Conocimiento empírico (tabla 39, 39,3% de las menciones)- se registran cinco temas en torno a los que se propone reflexionar, siendo significativamente más frecuente -como se observa en la tabla 38- la reflexión acerca de la propia práctica docente, seguida bastante de lejos por la reflexión acerca de los propios procesos de aprendizaje. También se propone reflexionar en torno a las prácticas que se desarrollan en los establecimientos educativos y las relaciones que se observan en los establecimientos.

Sin embargo, este panorama tiene distinciones según el programa formativo del que se trate: si bien en los programas de curso del Programa A también es la reflexión sobre la propia práctica docente el tema más recurrente en esta área, es mucho menos frecuente que en el Programa B (21,3% de las menciones), y sólo añaden a esta dimensión de conocimiento práctico la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, aunque lo hace en forma casi exclusiva, con el 91,7% de las menciones.

El resto de la reflexión en temas de conocimiento empírico figuran exclusivamente en el Programa B: la reflexión acerca del entorno, las relaciones en la escuela, la propia experiencia.



**Tabla 39: Frecuencia mención a la reflexión sobre Conocimientos empíricos**

<b>Reflexión sobre Conocimiento empírico</b>	<b>Frecuencia total</b>	<b>% de los subtemas</b>	<b>% del total</b>	<b>Frecuencia PROGRAMA A</b>	<b>% del total</b>	<b>Frecuencia PROGRAMA B</b>	<b>% del total</b>
Entorno	2	2,3	100	0	0,0	4	100,0
Relaciones en la escuela	4	4,7	100	13	0,0	48	100,0
La propia práctica docente	61	70,9	100	11	21,3	1	78,7
Los propios procesos de aprendizaje	12	14,0	100	0	91,7	1	8,3
Su experiencia escolar	1	1,2	100	0	0,0	6	100,0
Las prácticas en establecimientos educativos	6	7,0	100	0	0,0	2	100,0
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>27,9</b>	<b>62</b>	<b>72,1</b>

La tabla 40 muestra que en el área de Conocimientos Pedagógicos Generales, figuran más de 15 temas de reflexión, aunque el foco de la reflexión se ubica en temas como el clima, la cultura y contextos escolares, y en menor medida acerca de las condiciones para aprender, la gestión escolar, el sentido político y transformador de la profesión docente y las prácticas evaluativas. Muchos otros temas de reflexión aparecen aisladamente en distintos programas de curso: currículum, diversidad, familia y escuela, etc.

En general, los programas de cursos del Programa B hacen mención a la reflexión en torno a estos temas con mayor frecuencia que el Programa A, destacando la reflexión acerca del clima, la cultura y los contextos escolares, las condiciones para aprender y acerca de la gestión Escolar. Estos dos últimos temas no figuran como temas de reflexión en el Programa A, y en general, el Programa B muestra mayor variedad temática para la reflexión, incluyendo temas como ciclo vital, debates actuales en educación, diversidad en el aula, o familia y escuela.

Asimismo, temas más propios del Programa A para la reflexión parecen ser: currículum y planificación, acerca de la construcción del conocimiento pedagógico, y acerca de enfoques de investigación. Respecto de este último subtema, se plantea el uso de la investigación para una eventual transformación de la práctica, lo que implica una

concepción del docente como investigador, y la investigación como fuente o tipo de reflexión, mirada propia del Programa A.

Finalmente, un tema común en ambos programas formativos para la reflexión parece ser prácticas evaluativas.

En general, se trata de temas mayormente vinculados al enfoque de la reflexión de carácter más técnico, planteados desde el conocimiento útil para ser utilizado en la práctica.

**Tabla 40: Frecuencia mención a la reflexión sobre conocimientos pedagógicos generales**

<b>Reflexión sobre Conocimientos pedagógicos generales</b>	<b>Frecuencia total</b>	<b>%</b>	<b>Frecuencia PROGRAMA A</b>	<b>%</b>	<b>Frecuencia PROGRAMA B</b>	<b>%</b>
Currículum y planificación	2	100	2	100,0	0	0,0
Ciclo vital	3	100	0	0,0	3	100,0
Clima, cultura y contextos escolares	16	100	3	18,8	13	81,3
Condiciones para aprender	8	100	0	0,0	8	100,0
Construcción del conocimiento pedagógico	2	100	2	100,0	0	0,0
Debates actuales en educación	2	100	0	0,0	2	100,0
Diversidad en el aula	1	100	0	0,0	1	100,0
Educación y pedagogía	1	100	0	0,0	1	100,0
Enfoques investigación educacional	2	100	2	100,0	0	0,0
Familia y escuela	2	100	0	0,0	2	100,0
Gestión escolar	8	100	0	0,0	8	100,0
Prácticas evaluativas	5	100	2	40,0	3	60,0
Resultados de aprendizaje de los estudiantes	1	100	0	0,0	1	100,0
Técnicas de conocimiento de los estudiantes	1	100	0	0,0	1	100,0
Trabajo colaborativo	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>44</b>	<b>80</b>

Según se observa en la tabla 41, en el área de Didáctica, la reflexión se propone sólo en los campos correspondientes a las cuatro especialidades que ofrecen los programas formativos: Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales, apareciendo con mayor frecuencia en Ciencias Naturales y Matemáticas, y observándose la menor frecuencia en Ciencias Sociales. La distribución de estas menciones según programa formativo es disímil: casi la totalidad de las menciones a la reflexión en la Didáctica de las Ciencias Naturales y Lenguaje se encuentran en programas de cursos del Programa B, mientras que en las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Matemáticas, son más similares en frecuencia.

**Tabla 41: Mención a la reflexión sobre didácticas específicas**

Reflexión sobre Didáctica	Frecuencia total	%	PROGRAMA A	%	PROGRAMA B	%
<b>Cs Soc</b>						
Didáctica de la historia	3	100	2	66,7	1	33,3
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>66,7</b>	<b>1</b>	<b>33,3</b>
<b>Cs Nat</b>						
La clase de Ciencias	1	100	0	0,0	1	100,0
Construcción del conocimiento didáctico	2	100	2	100,0	0	0,0
Lo que debe saber el profesor para enseñar	7	100	0	0,0	7	100,0
Progresión de aprendizajes	2	100	0	0,0	2	100,0
Uso de evidencias	1	100	0	0,0	1	100,0
Uso analogías	1	100	0	0,0	1	100,0
Cómo lograr más y mejor aprendizaje	1	100	0	0,0	1	100,0
Aporte al desarrollo de competencias ciudadanas	1	100	0	0,0	1	100,0
Uso modelos	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>11,8</b>	<b>15</b>	<b>88,2</b>
<b>Lenguaje</b>						
Cómo desarrollar gusto por la lectura	1	100	0	0,0	1	100,0
Formación de lectores competentes	1	100	0	0,0	0	0,0
Gramática	1	100	0	0,0	1	100,0

Importancia de las competencias orales	2	100	0	0,0	2	100,0
Materiales didácticos	1	100	0	0,0	1	100,0
Modelos	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>14,3</b>	<b>6</b>	<b>85,7</b>
<b>Matemáticas</b>						
Enseñanza de la geometría	1	100	1	100,0	0	0,0
Uso del error en números	5	100	5	100,0	0	0,0
Planificaciones de álgebra	5	100	0	0,0	5	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>54,5</b>	<b>5</b>	<b>45,5</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>28,9</b>	<b>27</b>	<b>71,1</b>

La misma tabla 41 muestra que predomina la propuesta de reflexión acerca de lo que debe saber el profesor de Ciencias Naturales para enseñar, aunque sólo en el Programa B. En el Programa A sólo se aborda la reflexión acerca de la Construcción del Conocimiento Didáctico en esta disciplina. Y en Matemáticas, en el Programa A predomina la reflexión en torno al uso del error en los números, mientras que en el Programa B lo hace la reflexión acerca de las planificaciones de geometría.

Estos hallazgos sugieren una débil presencia de la reflexión didáctica en los programas de cursos, y particularmente en Ciencias Sociales y Matemáticas, en ambos programas, y una fortaleza en la reflexión didáctica en Cs. Naturales en el Programa B, y algo menor en Lenguaje, mientras llama la atención la total ausencia de la reflexión didáctica en los programas de cursos de Ciencias Naturales y Lenguaje en el Programa A.

En tanto, como muestra la tabla 42, en el área del Conocimiento Disciplinar, se propone reflexionar en torno a estos mismos cuatro campos, más el de la Filosofía y el de las Artes, en el caso del Programa B. A diferencia de lo que ocurre en el área de la Didáctica, es sobre temas de las Ciencias Sociales sobre el que más se propone reflexionar, con una frecuencia similar en ambos programas formativos (6 y 7 menciones respectivamente en cada programa), siendo la disciplina con más menciones a la reflexión en el programa A.

Lenguaje es la disciplina donde menos se propone reflexionar disciplinarmente (3 menciones, y sólo en el programa A). Y si bien la mención a la reflexión en Filosofía y Artes aparece sólo en el Programa B y con la menor frecuencia, hay que considerar la presencia de sólo un curso de estas disciplinas, versus varios en las disciplinas restantes.

**Tabla 42: Mención a la reflexión sobre conocimiento disciplinar**

<b>Reflexión sobre Conocimiento disciplinar</b>	<b>Frecuencia total</b>	<b>%</b>	<b>PROGRAMA A</b>	<b>%</b>	<b>PROGRAMA B</b>	<b>%</b>
<b>Cs Nat</b>						
Conservación recursos	1	100	1	100,0	0	100,0
Desarrollo Tecnológico	1	100	0	0,0	1	0,0
Ecología	1	100	1	100,0	0	100,0
Salud	1	100	1	100,0	0	100,0
Universo	1	100	1	100,0	0	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>80,0</b>	<b>1</b>	<b>80,0</b>
<b>Cs Soc</b>						
Desafíos sociedad chilena	1	100	1	100,0	0	100,0
Importancia comprensión medio social	3	100	3	100,0	0	100,0
Naturaleza cono hrico	1	100	0	0,0	1	0,0
Pensamiento político	1	100	0	0,0	1	0,0
Procesos hricos y sociales	5	100	1	20,0	4	20,0
Territorios	1	100	1	100,0	0	100,0
Pensamiento occidental	1	100	0	0,0	1	0,0
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>46,2</b>	<b>7</b>	<b>46,2</b>
<b>Filosofía</b>						
Construcción del conocimiento	2	100	0	0,0	2	0,0
Teoría de la acción	1	100	0	0,0	1	0,0
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>3</b>	<b>0,0</b>
<b>Lenguaje</b>						
Concepto de texto	1	100	1	100,0	0	100,0
Uso de la lengua	1	100	1	100,0	0	100,0
Literatura	1	100	1	100,0	0	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>100,0</b>
<b>Matemáticas</b>						
Pensamiento matemático	2	100	2	100,0	0	100,0
Probabilidad estadística	2	100	2	100,0	0	100,0

Subtotal	<b>4</b>	100	<b>4</b>	100,0	0	100,0
Artes	1	100	0	0,0	1	0,0
Subtotal	<b>1</b>	100	<b>0</b>	0,0	<b>1</b>	0,0
<b>Total</b>	<b>29</b>	100	<b>17</b>	58,6	<b>12</b>	58,6

Desde la perspectiva de la reflexión disciplinar, en Ciencias Sociales en el Programa A predomina el énfasis en la reflexión acerca de procesos históricos y sociales, en tanto en el Programa B lo hace la reflexión en torno a la importancia de la comprensión del medio social.

En Ciencias Naturales se propone reflexionar acerca de los recursos y su conservación, la ecología, la salud, el universo, etc., pero casi exclusivamente en el Programa A. Algo similar ocurre en Lenguaje y Matemáticas, disciplinas acerca de las que se propone reflexionar sólo en el Programa A.

En síntesis, el mayor énfasis reflexivo disciplinar está en Cs. Sociales en ambos programas, y llama especialmente la atención que la fortaleza de la reflexión didáctica en Cs. Naturales del Programa B no tenga correlato en la reflexión disciplinar, que también está ausente en Lenguaje.

Finalmente, la tabla 43 muestra que Conocimientos Generales es el área menos objeto de reflexión en los programas de cursos, representa un área abordada casi exclusivamente por el Programa A, en temas como la Creatividad o las TIC.

**Tabla 43: Mención a la reflexión sobre conocimientos generales**

Reflexión sobre Conocimientos Generales	Frecuencia total	%	PROGRAMA A	%	PROGRAMA B	%
Creatividad	2	100	2	100,0	0	0,0
Medios comunicación masas	1	100	1	100,0	0	0,0
TIC	2	100	2	100,0	0	0,0
Construcción del conocimiento	1	100	1	100,0	0	0,0
Pensamiento reflexivo	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Total</b>	<b>7</b>	100	<b>6</b>	85,7	<b>1</b>	14,3

### **Modalidad de aproximación a la reflexión: individual/grupal**

Dentro de las estrategias planteadas por los programas de cursos para estimular el desarrollo reflexivo es posible encontrar menciones a la forma de trabajo grupal o individual del trabajo que se privilegia.

La literatura no ha sido hasta el momento concluyente respecto del mayor nivel de conveniencia de uno u otro modo de implementar las estrategias (Contreras et al., 2010; Cisternas, 2011; Gelfuso y Dennis, 2014, Montecinos, Barrios, & Tapia, 2011; Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2011; Solís et al., 2011).

Sin embargo, estas opciones de todos modos dan cuenta de modos de concebir el aprendizaje, con un carácter más individual o con un carácter más social. Identificar estas opciones permitiría obtener conocimiento empírico capaz de aportar a esta brecha investigativa, y comprender mejor la forma en que se concibe el aprendizaje en los programas formativos, que por el momento sólo dispone de evidencia investigativa en torno a la capacidad tanto de la tutoría individual o grupal para obtener resultados positivos sólo cuando se acompaña de estrategias intrínsecamente andamiantes (videogafas, videos) y tutor especializado en la reflexión. (Yaffe, 2010)

Como muestra la tabla 44, con relativa frecuencia los programas de curso especifican si las tareas relativas a la reflexión se desarrollarán de manera grupal o individual. La aproximación grupal es la más frecuente, en ambos programas formativos, aunque los programas de curso del Programa A que consignan esta opción lo hacen con mayor frecuencia (63% de las menciones). Bastante lejos se consignan opciones individuales, sólo en el Programa A y aproximación mixta, de manera similar en ambas instituciones.

**Tabla 44: Modalidades de aproximación al desarrollo reflexivo**

<b>Aproximación</b>	<b>Frecuencia total</b>	<b>%</b>	<b>PROGRAMA A</b>	<b>%</b>	<b>PROGRAMA B</b>	<b>%</b>
Grupal	27	100	17	63,0	10	37,0
Individual	3	100	3	100,0	0	0,0
Mixta	5	100	3	60,0	2	40,0
Total	35	100	23	65,7	12	34,3

La literatura muestra evidencia tanto a favor de la tutoría individual (Frick et al., 2010; Yaffe, 2010, Larrivee, 2010), como a favor de la construcción colaborativa de la reflexión, (Rodgers, 2002, Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009) -la opción mayoritaria en este estudio- así como también otros plantean que se trata de un acto de doble naturaleza simultánea, individual y social (Zeichner, 2010), opción que también es relevada en esta indagación.

### **Estrategias para evaluar la reflexión**

Ocasionalmente, los programas plantean explícitamente estrategias para evaluar la reflexión dentro de las estrategias de evaluación de sus cursos. Se identifican nueve estrategias, que se presentan en la tabla 45. Casi todas ellas sólo en programas de cursos del Programa B.

La mitad de las estrategias de evaluación consignadas se inscriben en la comprensión de reflexión de este estudio, ya sea porque se describen en la literatura para estos fines, como la escritura (en este caso, el ensayo), o el análisis de observaciones; o bien porque responden a principios de vinculación de la experiencia y los saberes profesionales, como el monitoreo, simulaciones o propuestas de mejoramiento de planificaciones. Estas estrategias se encuentran fundamentalmente en el programa B.

La otra mitad de las estrategias evaluativas quedan fuera del marco interpretativo de este estudio y develan una opción importante por formas tradicionales de evaluación aun cuando se han implementado antes estrategias mucho más vinculadas de manera específica a los procesos reflexivos (análisis de videos, bitácoras, portafolios, etc.), sugiriendo una tendencia a evaluar de manera eventualmente diferente a la forma en que se ha enseñado. Estas estrategias se encuentran solamente en el programa B, coexistiendo con las estrategias de evaluación cognitiva tradicional, así como con estrategias de promoción de la reflexión que también combinan ambos enfoques.



**Tabla 45: Estrategias de evaluación de la reflexión**

Estrategia de evaluación de la reflexión	Frecuencia total	%	PROGRAMA A	%	PROGRAMA B	%
<b>Fuera de la comprensión de la reflexión de este estudio</b>						
Control de lectura	5	100	0	0,0	5	100,0
Autoevaluación de asistencia, participación y responsabilidad	2	100	0	0,0	2	100,0
Examen	1	100	0	0,0	1	100,0
Informe	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>Dentro de la comprensión de reflexión de este estudio</b>						
Ensayo	3	100	0	0,0	3	100,0
Monitoreo del nivel de autoreflexión	2	100	2	100,0	0	0,0
Registros de observaciones y análisis	2	100	0	0,0	2	100,0
Simulación	1	100	0	0,0	1	100,0
Propuestas de mejoramiento a una planificación	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>2</b>	<b>22,2</b>	<b>7</b>	<b>77,8</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>11,1</b>	<b>16</b>	<b>88,9</b>

### **El rol del formador en el desarrollo reflexivo**

Marginalmente los programas de cursos explicitan el rol del formador en el desarrollo reflexivo de los estudiantes, inscribiéndose siempre en el marco interpretativo de la promoción de la reflexión en este estudio. Sólo en 5 programas de cursos, 1 del Programa A y 4 del Programa B se encuentran explicitaciones acerca del rol que asume el formador en la formación reflexiva de sus estudiantes. Se trata de un Programa de la línea de prácticas en el Programa A, dos en la misma línea del Programa B y 2 en la línea de los talleres de reflexión del Programa B. Como muestra la tabla 46, en ambos programas formativos aparece el rol de ‘guía o conducción de la reflexión’, aunque no se especifica de qué manera se realiza esa guía.

**Tabla 46: Roles del formador en el desarrollo reflexivo**

Rol del formador	Frecuencia total		PROGRAMA A		PROGRAMA B	
Guía	3	100	1	33,3	2	66,7
Modelar	1	100	0	0,0	1	100,0
Acompañar	1	100	0	0,0	1	100,0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>20,0</b>	<b>4</b>	<b>80,0</b>

Un programa de curso del Programa B alude a un rol de modelador, en tanto es el formador quien hace la reflexión e invita a hacerlo luego conjuntamente. Otro programa de la misma universidad señala que su rol es ‘acompañar la reflexión’, aunque no especifica el modo. Con todo, cuando figuran, se trata de comprensiones del rol siempre vinculadas a una concepción constructivista de la enseñanza, en que el protagonismo es del estudiante.

#### **4.1.2 Las oportunidades para aprender a reflexionar desde las representaciones de los actores involucrados en los procesos formativos**

Los hallazgos relativos a las oportunidades para aprender a reflexionar se han sistematizado a partir de las entrevistas a directores de carrera, académicos de los distintos ejes formativos de la carrera, estudiantes de los distintos momentos formativos, estudiantes en práctica profesional, tutores de prácticas profesionales y profesores guías de prácticas profesionales.

La figura 9 ilustra la configuración de la teoría que se ha levantado, desde el discurso de estos actores, acerca de las oportunidades que tienen los estudiantes de dos programas de formación inicial docente con orientación especial a la formación reflexiva, en términos del modo en que tiene lugar dicha formación reflexiva.

Se consideran cinco tipos de elementos que dan lugar al fenómeno de la formación de docentes reflexivos, siempre desde la perspectiva de los actores involucrados:

- f) El contexto en que ocurre, definido por los propios actores según las características de la institución formadora, las de sus estudiantes y las de sus formadores; las fortalezas y debilidades de la FID y de la formación reflexiva, el

lugar que ocupa la reflexión en el proceso formativo, los temas de reflexión, las representaciones de los actores acerca de la reflexión docente, y el rol que asumen los profesores guías y supervisores en las prácticas.

- g) Los factores causales, o aquellos a los que los actores atribuyen el desarrollo reflexivo, y que han ubicado en las características del estudiante y de sus formadores.
- h) Las condiciones que intervienen en el desarrollo reflexivo, que los actores han identificado como facilitadores u obstaculizadores del desarrollo reflexivo, en términos teóricos o ideales, o en términos reales, como fortalezas o debilidades de la formación propiamente reflexiva. Las condiciones favorecedoras las han ubicado en la formación inicial, mientras las obstaculizadores las observan en la sociedad, la escuela, la formación y en características de los propios estudiantes.
- i) Las estrategias que se despliegan para alcanzar el objetivo de la práctica reflexiva. Los actores distinguen dispositivos y estrategias pedagógicas que se implementan para promover el desarrollo reflexivo.
- j) Las consecuencias de la implementación de estas oportunidades para el desarrollo reflexivo, en términos de las representaciones que los actores tienen acerca de los resultados obtenidos, y a partir de ellas, levantan también un conjunto de recomendaciones para el fortalecimiento de la formación reflexiva.

**Figura 9: La formación de docentes reflexivos en dos programas formativos**



### **El contexto formativo**

Los actores describen el contexto formativo a través de seis elementos claves: características de la institución formadora, las de sus estudiantes y las de sus formadores; las fortalezas y debilidades de la FID, el lugar que ocupa la reflexión en el proceso formativo, los temas de reflexión, las representaciones de los actores acerca de la reflexión docente, y el rol que asumen los profesores guías y supervisores en las prácticas.

Como muestra la figura 10, respecto de las características de la universidad, estudiantes y formadores, los estudiantes de ambos programas valoran la calidad

académica y el rol social de su casa de estudios. Los estudiantes del programa B agregan razones valórico-religiosas (visión humanista y de inspiración religiosa), mientras los estudiantes del programa A agregan razones políticas vinculadas a su carácter combativo y orientación laica.

Los estudiantes de ambos programas formativos se ven a sí mismos comprometidos con el cambio social, desde una perspectiva crítica. Una mirada similar tienen los directivos de sus carreras.

Sus formadores los ven como estudiantes de nivel socioeconómico bajo, con un promedio de edad mayor que en el pasado, que con frecuencia vienen de estudiar antes otra carrera, y deben además trabajar remuneradamente. Los destacan por haber estado entre los mejores estudiantes de sus respectivas generaciones en el liceo (muchos de ellos han ingresado mediante Beca Vocación de Profesor), aunque estiman que esto no asegura buen rendimiento en la carrera. Los ven esforzados, proactivos y exigentes.

**Figura 10: Características de la universidad, estudiantes y formadores**

Características de la universidad	Características de los estudiantes	Características formadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa A: académicas, sociales y valórico religiosas</li> <li>• Programa B: sociales y políticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autopercepción: Comprometidos con el cambio social, críticos</li> <li>• Percepción formadores: NSE bajo, mayores, trabajan remuneradamente. Muchos con beca BVP, esforzados, proactivos, exigentes.</li> <li>• Algunos formadores relevan competencias básicas descendidas (Programa B).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercanos, empáticos y comprensivos</li> <li>• Reflexivos, críticos, sociales y políticos</li> </ul>

La misma figura 10 muestra que algunos formadores del programa B relevan la desventaja que implica las competencias básicas descendidas de sus estudiantes, por ejemplo, en habilidades comunicativas o dominio del inglés, como se observa en la siguiente cita:

*'nosotros les pedimos que hagan ensayos, algo que se hace desde 2° medio en el colegio y ellos nunca hicieron ensayo antes y muchos de ellos nunca escribieron nada en el colegio, nada, ni siquiera una carta...en términos de escritura o de lectura tenemos capacidades un poco descendidas por estas propias características, porque también en el liceo no trabajan gramática, no trabajan sintaxis, sino que los hacen leer los libros con las típicas tareas, por lo tanto, ellos carecen de muchas herramientas que les permitan acceder a la comprensión de un texto científico.'* (P 8: Programa B Didacta practicante Jocelyn)

En tanto, los formadores, son vistos por sus estudiantes como cercanos, empáticos y comprensivos y, en segundo lugar, como profesores reflexivos, críticos, sociales y políticos.

En suma, instituciones que en general sintonizan con los intereses e inquietudes académicos, sociales y políticos de sus estudiantes y formadores. Un programa A que es percibido como un espacio fundamentalmente de lucha política con estudiantes y formadores capaces y comprometidos con el cambio social, y un programa B percibido como un espacio académico también comprometido con la sociedad, aunque sus estudiantes provendrían de espacios más desventajados.

### **Las fortalezas de la formación inicial**

Los actores identifican como fortalezas de la formación la solidez de los saberes construidos como un elemento clave o insumo a la luz del cual reflexionar. Dewey (1989) plantea la necesidad de que la base experiencial del conocimiento profesional sea informada por las teorías existentes, y la literatura releva esta necesidad de contar con una base sólida de conocimiento que debe estar disponible para la reflexión (Concha et al., 2013; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kaasila y Lauriala, 2012; Marcos et al., 2011; D. Schön, 1983; Yaffe, 2010; Youngs y Bird, 2010).

Desde esta perspectiva, es de particular interés observar , como muestra la figura 11, que en el programa A se reportan fortalezas formativas generales que precisamente apuntan a estos elementos: Formación disciplinar, Formación didáctica y Formación de especialidades, sumados al compromiso de sus formadores y a otro elemento que la literatura ha identificado como clave en el desarrollo reflexivo: la validación de la experiencia como fuente de conocimiento, en la línea de los planteamientos de Schön (1983).

**Figura 11: Fortalezas formativas de los programas**

Fortalezas FID programa A	Fortalezas FID programa B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación disciplinar</li> <li>• Formación didáctica</li> <li>• Formación de especialidades</li> <li>• Buena preparación para llegar a la práctica</li> <li>• Apoyo de los docentes: acción pedagógica que trasciende a las clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas</li> <li>• Formación en psicología</li> <li>• Organización del proceso formativo</li> <li>• Formación pedagógica general</li> <li>• Desarrollo del lenguaje escrito</li> </ul>

Las citas siguientes ilustran el consenso entre formadores y estudiantes relevando la fortaleza en la formación disciplinar:

*‘Yo creo que la fortaleza que idealmente habría que mantenerla es la formación disciplinar en un profesor de educación básica. Que eso no era lo que estaba presente en versiones anteriores de la malla. Hay un fuerte componente disciplinar y eso se puede apreciar cuando los estudiantes van a las prácticas, en donde trabajan normalmente con profesores que no tienen especialidad y son valorados en ese sentido.’ (P11: Programa A Profesores Pedagogía Básica)*

*'en lo disciplinar hay bastantes fortalezas...porque la mayoría eran doctores, tuve como disciplinares fijos y los tres eran doctores en lingüística, en literatura...'* (P16: Programa A MPaz practicante)

En la misma línea, se observa coincidencia entre los actores del programa B al relevar como fortaleza la formación práctica y pedagógica general. Las citas siguientes ilustran las fortalezas observadas en la formación práctica y pedagógica general:

*'Encuentro que la universidad nos prepara harto desde primero como para enfrentar el mundo laboral a través de las prácticas...Siento que primero y segundo te dan las herramientas para poder tener recursos para enfrentar no sólo la sala de clases, para enfrentar cómo se mueve un colegio entero, la jerarquía que existe dentro de un colegio, las debilidades que tienen todos los colegios, todo lo laboral no sólo lo pedagógico.* (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)

*'Yo siento que, es que a lo mejor, una cosa y sí resultó. Pero, lo que yo me doy cuenta, que nuestro fuerte, un poco, en general, es la parte pedagógica, los textos relacionados con el ser profe, con el clima del aula, con la organización de actividades, cómo hacer la parte interaccional del aula'* (P 6: Programa B Gerardo Practicante).

### **Las fortalezas de la formación reflexiva**

Entre las fortalezas específicas de la formación reflexiva, como muestra la figura 12, identifican claves que muestran diferentes formas de organizar una formación orientada al desarrollo reflexivo, y que a la vez pueden ser complementarias, para atender las particularidades de cada contexto formativo: se releva la existencia de un dispositivo específico (talleres de reflexión), pero también la reflexión pedagógica permanente (en ambos programas).



**Figura 12: Fortalezas de la formación reflexiva**

Fortalezas formación reflexiva programa A	Fortalezas formación reflexiva programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación reflexiva</li><li>• Evaluaciones consistentes con formación reflexiva</li><li>• Prácticas reflexivas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Talleres de Reflexión</li><li>• Reflexión pedagógica constante</li><li>• Estructuración de la reflexión</li><li>• Proceso de titulación reflexivo.</li></ul>

Las siguientes citas dan cuenta de la percepción de fortaleza de los talleres de reflexión en el programa B:

*‘El curso de reflexión, en ese sentido es una oportunidad espectacular, porque somos cinco personas que hacemos todos los cursos de reflexión a lo largo de los cinco semestres que tienen ellos.’ (P5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

*‘en tercero y cuarto, el tema de la reflexión...reflexión sobre la práctica, sobre la realidad, sobre la emoción, sobre lo que... saliendo un poco del texto, saliendo un poco del libro, bajando un poco al querer ser profe, al punto de vista más personal, individual como profesor de cara a un desafío profesional. Eso me nutrió bastante.’ (P6: Programa B Gerardo Practicante)*

Y cuando el contexto presenta debilidades en la formación o en las capacidades que han desarrollado sus estudiantes, se releva especialmente la opción por la estructuración de la reflexión, en la línea de la centralidad del rol estructurador del formador (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010).

Una practicante reconoce el valor de disponer de una estructura para desarrollar su reflexión acerca de la práctica:

*‘Que las dimensiones las fragmenta, eso me ayuda mucho más a ver más claras las cosas.’* (P9: Programa B, Jocelyn practicante)

También relevan el carácter reflexivo de procesos formativos cruciales en los que se ponen en juego integradamente capacidades docentes, como las evaluaciones, las prácticas (programa A) o la titulación (programa B). Una estudiante en práctica releva el foco reflexivo de la práctica, y la presencia de la reflexión en la evaluación durante la carrera, transversalmente:

*‘... en esta práctica aparte de diagnosticar un problema didáctico y tratar de darle solución en base a la teoría, también tenemos una pauta de reflexión. Ellos nos entregan una pauta de siete preguntas de reflexión, en la que tratan de abordar todos los aspectos de la reflexión sobre tu unidad, sobre las decisiones que tomaste, sobre cómo te diste cuenta que de verdad fue efectivo, hay un intencionamiento de reflexión...’* (P16: Programa A MPaz practicante)

### **Las debilidades formativas de la formación inicial**

Como muestra la figura 13, los actores también identifican debilidades formativas: Problemas de articulación curricular, Debilidad en la articulación de la teoría con la práctica, Fragmentación por especialidades, Debilidades en la formación por especialidades (programa A: formación relativamente completa como especialista en una disciplina no forma generalista, y programa B: formación general y con doble especialidad, permite menos profundidad) y Debilidades en la formación didáctica.

**Figura 13: Debilidades de la formación inicial**

Debilidades FID ambos programas	Debilidades FID programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Articulación curricular</li><li>• Articulación teoría / práctica</li><li>• Fragmentación por especialidades</li><li>• Formación por especialidades:</li><li>• Tematización del rol del profesor guía</li><li>• Didácticas</li><li>• Formación para el trabajo con padres</li><li>• Formación para el manejo de la diversidad y comportamiento</li><li>• Formación para el trabajo con necesidades educativas especiales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Líneas de prácticas en general</li><li>• Vinculación institución, escuela, profesor guía</li><li>• Falta de claridad en los aprendizajes esperados para cada práctica</li><li>• Brevedad práctica (4 clases)</li><li>• Escasa integralidad de la práctica</li><li>• Externalización de didactas</li><li>• Formación disciplinar</li><li>• Debilidad itinerario para estudiantes menos aventajados</li></ul>

A continuación, se presentan citas relativas al problema de la articulación teoría - práctica, que podrían explicar las debilidades para justificar la práctica o las decisiones a la luz de la teoría, notándose que este factor se potencia negativamente junto al de saberes débilmente contruidos y/o capacidades básicas debilitadas.

Sin embargo, algunos formadores estiman que se trataría de un problema de articulación curricular, tanto entre las diversas asignaturas del currículum, entre menciones, al interior de las menciones, como entre la formación en la universidad y la formación práctica en la escuela. Si bien esta tensión está presente en ambas universidades, se muestra con más fuerza en el programa A:

*‘no hay articulación entre las asignaturas disciplinares y didácticas y el proceso de práctica... tenemos cuatro prácticas para una carrera que tiene 10 semestres y tenemos prácticas entremedio de un año completo sin ir a terreno, sin ir a los colegios, requiere articulación... la conexión entre las distintas menciones, porque trabajamos por separado y no hay una reunión de poner cosas en común o términos en común’ (P11: Programa A Profesores Pedagogía Básica)*

*‘siento que no hay un trabajo de coordinación entre los profesores que estamos involucrados en la mención de lenguaje...por otra parte, todos los módulos que son del área de formación pedagógica como currículum, evaluación, etcétera, eso se trabaja en otro departamento, y nosotros estamos ausentes, no hay un diálogo... además, aparece esta desvinculación entre los ramos más generales de pedagógica y las especialidades.’ (P19: Programa A Supervisora de practicante MPaz)*

En el caso del programa B, la debilidad parece estar más vinculada a la desarticulación entre la formación teórica en la universidad y la formación práctica en la escuela:

*‘A mí me preocupa que se diga que es falta de articulación entre lo práctico y lo teórico, eso se amarra, creo yo, cada vez mejor dentro de los cursos de la formación pedagógica, pero efectivamente yo creo que en la relación con ELAB, en esos cursos depende de cada profesor, no está como asegurado.’ (Programa B profesores’)*

Otra debilidad formativa compartida se refiere a la percepción de los efectos de las decisiones formativas tomadas para la especialización, que en el programa A, por tratarse de una formación exclusiva de especialidad desde el segundo año, aparejaría problemas vinculados a la falta de formación como profesor general básico; mientras en el programa B, que intenciona una formación en doble especialidad durante dos años, que aparejaría problemas de solidez formativa al abarcar dos menciones en un tiempo más bien breve.

Las siguientes citas ilustran la situación:

*‘Nosotros vemos que hasta el día de hoy estamos convencidos que es absurdo una malla tan extrema como ésta (de base especialista). Y además vemos que es una malla que tiene serios problemas de articulación interna... no es una malla de mención sino de especialistas’ (P12: Programa A Director Pedagogía Básica)*

*‘...teníamos, antes, dos años de formación pedagógica y un año en formación disciplinar; entonces, obviamente, no estábamos dando respuesta a lo que se estaba esperando en ese momento y, por eso, se cambió a dos, al revés, a un año de formación pedagógica, dos años disciplinar. Pero el problema es que, al poner dos disciplinas, debilitábamos igualmente lo que queríamos lograr, que era una*

*formación sólida en un ámbito disciplinar.’* (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)

En el programa B se reconocen, adicionalmente, otras debilidades formativas, encabezadas por dificultades en las líneas de prácticas (debilidad en los vínculos con las escuelas, falta de precisión e aprendizajes esperados, brevedad de las prácticas, escasas oportunidades para asumir la integralidad de la tarea docente –probablemente no percibida en el programa A dado el carácter especializado de la formación-, y externalización de supervisores), todas ellas dificultades que afectan un momento clave del desarrollo reflexivo. A ellas se suma el reporte de debilidad en la formación disciplinar, que desde la perspectiva de la necesidad de saberes sólidos a partir de los que reflexionar, también constituye una piedra de tope en el desarrollo reflexivo.

En el programa B los actores también identifican debilidades formativas en las líneas de prácticas mientras en ambos programas releva la debilidad de la vinculación entre la institución y la escuela, y con el profesor guía.

En el programa B practicantes y formadores relevan la falta de claridad en los aprendizajes esperados para cada práctica, su brevedad (4 clases) y escasa integralidad desde la perspectiva de las tareas docentes reales, la falta de acompañamiento de didactas de la institución y la externalización de este rol. Mientras estudiantes y formadores de ambos programas comparten la preocupación por la ausencia de tematización del rol del profesor guía de la escuela en las prácticas. A continuación, las citas que lo ilustran:

*‘una progresión más clara: una progresión de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto... Creo que se confunden procesos con contenidos, se confunden niveles con progresiones... si tú me dices “bueno, y qué se espera que aprenda un estudiante de tercero”, hoy día, yo no sabría decírtelo.* (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)

*‘Sobre lo de la experiencia laboral, siento que jugamos a ser profesores. Ahora estando en quinto, hacer de cuatro a seis o a ocho clases es súper poco, si uno quiere poner en práctica los enfoques y modelos que enseñan acá...uno pinta la escena, pero no es algo que se vaya construyendo y que se genere en instancias de conocimiento tan profundas.’* (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)

Finalmente, citas que ilustran la demanda por un mayor vínculo institucional con la escuela y el profesor guía:

*‘Yo creo que una debilidad son las relaciones que se producen para llegar a la experiencia laboral. Desde la universidad no hay una bajada con el docente mismo que nos guía a nosotros, hay sólo una conversación con el encargado de UTP, con el Coordinador, pero no hay una conversación con el Profesor Guía. Esa relación queda muchas veces a cargo de nosotros, y no se maneja de la mejor forma, porque el profesor espera una retribución que uno muchas veces no es capaz de darle’ (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)*

*‘la universidad no se liga mucho al establecimiento en el que tenemos prácticas, de repente no informa bien al profesor guía del colegio, que es lo que tenemos que hacer...prácticamente nosotros llegamos al colegio solos. La vinculación que hay de la universidad para nada, éramos solos nosotros. (P16: Programa A MPaz practicante)*

Otras debilidades formativas generales identificadas hablan de temas ausentes en los itinerarios formativos: Formación para el trabajo con padres, Formación para el manejo de la diversidad y comportamiento y Formación para el trabajo con necesidades educativas especiales, en la línea de lo que vienen sugiriendo insistentemente las investigaciones acerca de las dificultades de la iniciación docente (Veenman, 1984; Ávalos, 2005; Flores, 2008; Ruffinelli, 2014), situación que podría explicar su presencia temática por ejemplo, en los talleres de reflexión de la Programa B, bajo la forma de nuevos contenidos, para subsanar debilidades formativas no contempladas en la malla curricular.

Esto, en la línea de lo planteado por Canning (2011) y Parkison, (2009) respecto a que los procesos reflexivos durante se han instrumentalizado haciéndose finalmente funcionales al diseño de una enseñanza tradicional y al fortalecimiento de debilidades o cobertura de vacíos formativos. También podría explicar el origen de una serie de situaciones frecuentes que convierten la tutoría de práctica o talleres en espacios de catarsis o contención, probablemente porque no han sido tematizadas en la formación y

aparecen sólo en la situación de práctica (Ávalos, 2009; Marcelo, 1991; Veenman, 1984).

Finalmente, parece importante relevar la mirada de una supervisora de prácticas, que habitualmente acompaña a estudiantes con problemas de rendimiento en la carrera. Hace referencia a la eventual dificultad del itinerario formativo para lograr en sus estudiantes más desventajados un perfil de egreso acorde a lo declarado:

*‘un grupo de estudiantes parten de este piso más bajo, por algunas razones, también personales siguen manteniendo debilidades y van cursando las asignaturas a veces con notas mínimas y van pasando, vienen a quinto año con bastantes debilidades’ (P8: programa B, Didacta de practicante Yocelyn)*

### **Las debilidades de la formación reflexiva**

Específicamente en la formación reflexiva, los actores de ambos programas formativos –con énfasis distintos- identifican debilidades comunes, en al menos cuatro grandes ámbitos de dificultad, como resume la figura 14: la asunción del desarrollo reflexivo como algo implícito y obvio, que en la práctica carece de consensos, sustentos y estrategias de enseñanza y evaluación compartidas; la desarticulación o inconsistencia en la promoción del desarrollo reflexivo entre los distintos ejes y cursos de la malla curricular (cuestión que ya visualizaban como debilidad en la formación en general); las escasas oportunidades ofrecidas para reflexionar sobre la práctica; y las dificultades con la concepción e implementación de los dispositivos en marcha, relevando la tendencia a que deriven en catarsis los talleres de reflexión en el programa B y los talleres de práctica en el programa A, en lugar de constituirse en espacios formativos a partir de la experiencia.

**Figura 14: Debilidades en la formación reflexiva**

Debilidades formación reflexiva ambos programas	Debilidades formación reflexiva programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión como algo implícito y obvio</li><li>• Falta de consensos, sustentos y estrategias de enseñanza y evaluación</li><li>• Desarticulación o inconsistencia en el currículum</li><li>• Escasas oportunidades para reflexionar sobre la práctica</li><li>• Dispositivos (catarsis/contención)</li><li>• Tensión: reflexión disciplinar/didáctica o pedagógica</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Insuficiencia Talleres</li><li>• Talleres tardíos</li><li>• Falta tematización de la reflexión</li></ul>

Las siguientes dos citas ilustran la percepción de falta de consenso y sustento teórico acerca de la reflexión, provenientes precisamente de profesoras supervisoras de práctica, de la planta docente de los programas, que además se encargan de talleres de reflexión y de prácticas:

*“Yo diría que lamentablemente no es algo que se creó, sino que es algo que surgió con (nombra a una colega) y yo, en términos de la necesidad que teníamos de poder darle un sustento teórico al proceso reflexivo...lo tomamos básicamente del texto de la Paula Guerra, que ella hace una recogida por varios autores y hace una especie de Estado del Arte respecto de la reflexión y los distintos caminos reflexivos que se han tomado para abordarlo en formación de profesores y nos quedamos con una que es reflexión sobre la acción...Y no es algo que como carrera hemos pensado y es una tremenda debilidad porque los tutores, por ejemplo, lo conocen de manera muy general...cómo le ponemos marco teórico a la reflexión y es una capacidad, de dónde y por qué se instala en la escuela, porque pensamos que era importante que en la formación de profesores esté la reflexión y antes era una cosa muy ambigua. Y yo diría que en la ELAB, en experiencia laboral, los tutores no tenemos un modelo consensuado...además de que funciona un poca aparte de lo que es la experiencia laboral y se trabaja un modelo reflexivo que no necesariamente es el que va a*



*usar el profesor, el tutor en su experiencia con el estudiante en la escuela.’ (P8: Programa B Didacta de practicante Jocelyn)*

*‘yo creo que aquí todavía no, yo creo que nosotros no hemos llegado a un consenso, hay muchas buenas intenciones, pero no cuajan, no nos hemos sentado, finalmente a conversar cuál es el rol del profeso... tenemos opiniones diversas... es como cuando tú le dices a los alumnos: tienen que hacer un diario mural y el profesor da como sentado que todos saben cómo se hace un diario mural... Una obviedad, yo siento que acá también es un poco esa situación de que todos saben que hay que hacer reflexión, pero ¿Cuándo? Que pauta, qué, cómo, cuándo...Pero qué pauta seguimos, no, es como háganlo, porque todos saben, una cosa así. (P19: Programa A Supervisora de practicante MPaz)*

También los formadores se refieren a la falta de consenso y evidencia acerca de estrategias y metodologías pertinentes para lograr y verificar el desarrollo reflexivo:

*‘Y en ese sentido creo que es una fortaleza evidentemente tenerlo como norte, pero es una debilidad también porque en alguna medida, no hemos logrado afianzar una investigación de corte interno que nos permita precisamente dar cuenta de ese tránsito...hemos logrado diseñar una matriz que en alguna medida nos ordena los pasos que vamos siguiendo para poder llegar a ese modelo práctico reflexivo. Pero evidentemente lo que pase entremedio es un elemento sobre el cual tenemos que velar un poco más respecto de su concreción.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

Las dos citas siguientes ilustran la percepción de desarticulación entre los distintos ejes formativos y cursos, respecto de la reflexión, en que coinciden los dos supervisores de prácticas en el programa B, así como la percepción de un taller de reflexión sobre la práctica que opera aisladamente de las prácticas en escuelas y de los cursos, es decir, la reflexión que allí se promueve no tendría vinculación con lo que el profesor en formación está viviendo en los cursos o en sus prácticas. Los actores destacan que incluso en el semestre final de práctica profesional se suprime el taller de reflexión; mientras en el programa A, percepciones de una formación reflexiva que se pierde fuera de los cursos que no dependen de la carrera:

*‘una de las principales debilidades que tiene nuestra malla, nuestro plan de estudios, tiene que ver con una falta de articulación. Tenemos una seria de asignaturas, cierto, de ramos que tiene un propósito, pero que van como por*

*carriles distintos cuando debiesen articularse de manera de apuntar hacia un sentido más común y un ejemplo de eso es la reflexión que es un pilar nuestro, pero la reflexión no se trabaja en otras asignaturas y no se trabaja en la didáctica. Está aislada en un taller aparte. Lo mismo ocurre con la articulación, porque van de la mano la experiencia laboral y la reflexión... ahí tenemos una complejidad, porque un estudiante en cuarto año, por ejemplo, el foco de su experiencia laboral es la implementación de clases, la planificación, implementación de clases, el análisis de esa planificación, el análisis de esa implementación y la reflexión sobre resultados que ese logran. Pero el taller de reflexión no necesariamente ve aquello. (P8: Programa B Didacta de practicante Jocelyn)*

*'yo exigiría más en todo. Es que como tal la reflexión pedagógica se da más que nada en los ramos disciplinares y los pedagógicos, pero los institucionales como que cortaban el hilo ahí perdía la consistencia, entonces faltaba un hilo conductor.'* (P16: Programa A MPaz practicante)

En ambos programas los estudiantes relevan la falta de oportunidades de reflexionar sobre la práctica, y particularmente la oportunidad de transformar esa reflexión en cambio, debido a las escasas oportunidades en que efectivamente pueden implementar clases y ser retroalimentados, y a la ausencia de oportunidades de clases posteriores a la reflexión en las cuales poder hacer cambios a partir de ella.

*'Es que se supone que a nosotros nos deberían ir a ver mínimo dos veces, para generar un cambio, pero este semestre no tuvimos la oportunidad de poder hacer eso, pero esa es la idea que por lo menos vayan dos o tres veces. Para que claro la primera te digan ya, mira sabes que esto y la próxima vez verlo mejorado y quizás encontrar otras cosas que mejorar.'* (P16: Programa A MPaz practicante)

*'Este semestre me faltó el taller de reflexión, esa instancia de juntarnos, por último por mención, y hablemos, "¿Qué pasó cuando implementaste?". No todos vamos al mismo tiempo, pero a lo mejor lo que yo ya implementé le sirve lo que le pasó a mi compañero, que va a implementar en dos días más. La ausencia del taller se nota ahora, porque ni siquiera nos vemos.'* (P9: Programa B Jocelyn practicante)

Finalmente, en ambos programas formativos se releva como debilidad la concepción e implementación de uno los dispositivos que actualmente utilizan para el desarrollo reflexivo, caracterizados en la práctica por constituirse en un espacio de catarsis y

contención emocional -el ‘muro de los lamentos’ en palabras de distintos actores de ambos programas -en lugar de un espacio de formación a través de la reflexión sobre la experiencia.

*‘...los talleres que tienen la práctica, es justamente para reflexionar, pero se vuelve casi el muro de los lamentos, porque yo creo que finalmente en nuestros programas no hay nada que atienda a la emocionalidad del docente, ...entonces finalmente esos talleres que deberían ser para esa reflexión, terminan siendo, yo diría que son más talleres de ayuda.’ (P19: Programa A Supervisora de practicante MPaz)*

*‘... se debe trabajar de otra forma (el taller de reflexión), porque al final era conversar lo que veíamos, y no era reflexionar, no era criticar, era como casi acordarnos, tomar decisiones...todos iban a llorar las cosas malas. Siempre nosotros por lo menos fuimos a llorar al muro de los lamentos con la profe. A mí me pasó que no iba (a los talleres). No quería escuchar al resto, porque es lo mismo que les cuento a mis amigos en el recreo.’ (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)*

Adicionalmente, los estudiantes perciben que los talleres tienen dificultades metodológicas que los hacen poco atractivos. Aluden a estrategias como las ‘bitácoras’ que no se han sostenido (en la línea de la misma crítica que hacen los docentes del programa), o bien recurrir a estrategias que omiten la experiencia de las prácticas como fuente de conocimiento y reflexión y privilegian, por ejemplo, el trabajo con lecturas - además de utilizar lecturas que estiman de poco rigor científico (en la línea de la literatura de los inicios del enfoque). Un practicante lo ilustra demandando ‘*menos poesía y más sociología*’ (P 5: Programa B Gerardo Didacta de practicante.rtf)- o el trabajo con juegos sustentando en situaciones hipotéticas, cuando ellos disponen de un nutrido *corpus* de experiencias provenientes de la práctica en curso.

*‘Como que tratan, pero no se logra, en el sentido de que uno tiene que hacer constantemente una bitácora, durante el tercer año. Después hay que hacer un informe final que es sobre la reflexión. En la realidad ninguno hace la bitácora, hace tres o cuatro clases y luego chao, porque llega un momento en que lo deja, porque no es tan llamativo.’ (P 9: Programa B Jocelyn practicante)*

*‘creo que nosotros no podemos reflexionar solamente desde las páginas de un libro. Si bien las páginas de un libro pueden demostrar un poco cómo es el aula, existen diversidad de niños y diversidad de comportamiento y diversidad de aula, por lo mismo que nosotras deseamos lo de la práctica.’ (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)*

Y en un nivel más específico, una tensión no resuelta respecto del perfil del formador que debe promover la reflexión docente, tensionando la opción por una tutoría de práctica con foco pedagógico o disciplinar.

Esta tensión deriva en la pregunta por una reflexión disciplinar/didáctica o una reflexión pedagógica, tensión que la literatura tiende a abordar integrando ambos enfoques, en lugar de generar esta disyuntiva, asumiendo que el rol estructurador del formador tiene valor ya sea como experto en pedagogía, didáctica, en reflexión, o en los tres ámbitos, aunque se releva la necesidad de contar con los tres tipos de apoyos, ya sea en un mismo formador, o en más de uno (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010), puesto que la literatura ha levantado evidencia concluyente relativa a la insuficiencia de la tutoría sólo desde la perspectiva de la pedagogía general (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014).

Algunas citas ilustradoras de esta percepción de falta de tematización de la reflexión didáctica en el programa B:

*‘...si nosotros estamos enfatizando la formación didáctico disciplinar, no puede quedar supeditada ni ocultada por los aspectos pedagógicos; porque hace incoherente el propósito de la formación con lo que nosotros estábamos intencionando, entonces, claro, tu pregunta, la grabación, y todo, me deja dando vueltas esto del cómo meternos en didáctica... Y hay también, como un trabajo de sugerencias que yo le hago a los chiquillos pero, justamente, en la debilidad del video, me quedo nuevamente en sugerencias de carácter pedagógico, de nuevo.’ (P5: programa B Didacta de practicante Gerardo)*

*‘...la reflexión didáctica todavía está un poquito en pañales. Y eso es bastante reconocido, incluso por el equipo de profesores que acompañan los procesos de formación didáctica... la profe nos decía “ustedes escriben, sus reflexiones son*

*muy pedagógicas”, y yo le dije “profe, y ¿usted alguna vez ha tenido algún alumno que tenga reflexiones más didácticas?” “no”. Y, como que es normal que sean más pedagógicas, y la profe dijo ahora “me preocupa porque el cambio de malla fue para darle más énfasis a la parte didáctica, y siguen, no han mejorado mucho, comparado a otros años” (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

En contraste, una cita que ilustra la postura del director de carrera del programa A a favor de la tutoría desde la pedagogía generalista:

*‘¿Es tan necesario que en la práctica el que supervisa sea un especialista en lenguaje, en sociales? ¿No será más bien un supervisor con las condiciones para observar qué es la práctica profesional?... no es tan necesario (el especialista); porque mira, esta carrera contrató en ese concurso el 2011, a profesores de especialidad sólo para observar práctica. Si me preguntas a mí, a mí me parecía un desperdicio porque nosotros necesitábamos profesores en aula y los profesores andaban observando práctica. Pero además es desperdicio, porque desperdiciar a esa persona que tiene una formación disciplinar.’ (P12: Programa A, Director Pedagogía Básica)*

Desde la mirada de didactas y practicantes, en la Programa B faltaría aún tematizar la reflexión didáctica. En este ámbito se observa una postura antagónica del director de carrera del Programa A. Ambos programas están haciendo esfuerzos por vincular la supervisión o acompañamiento de la práctica profesional a académicos especialistas en la didáctica o la disciplina, dado que la práctica profesional se focaliza en el desempeño del profesor en formación en su especialidad.

En el Programa B didactas estiman que este énfasis todavía no ha dado lugar a una reflexión didáctica, que debería promoverse con fuerza. En tanto, el director de la carrera en el Programa A –pese a que su formación es eminentemente de especialidad, cuestionando en este acto también este enfoque- estima que el lugar del formador de la especialidad está en el aula universitaria, y no en el acompañamiento a la práctica, que puede hacerla cualquier formador, desde una perspectiva pedagógica general.

Finalmente, en el programa B se visualizan otras debilidades de la formación reflexiva ligada a su dispositivo, los talleres, que son percibidos como insuficientes y

tardíos, relevando la necesidad de incorporarlos al proceso formativo desde el inicio de la carrera, en la línea de la tendencia internacional para el mejoramiento de la FID:

*‘...cada vez más convencida de que los estudiantes tienen que ir a las escuelas desde primer año y no desde tercero, como está hoy día y que, a su vez, tienen que tener talleres de reflexión desde primer año, pensándolo como dispositivo de formación, como una cosa que realmente conjugue, articule, teoría y práctica desde el primer momento en que los estudiantes están en la universidad.’ (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

### **El lugar que ocupa la reflexión en el proceso formativo**

Respecto del lugar que ocupa la reflexión en el proceso formativo hay diferencias, como ilustra la figura 15: percepciones acerca de un lugar transversal y permanente, aunque más discursivo que efectivo, pues en la práctica queda invisibilizado (Programa A); o un lugar definido por un dispositivo concreto, que se extiende en el tiempo, aunque con debilidades de implementación y demandas de transversalización (Programa B). Y en ambos casos, presencia de elementos cruzados, es decir, un dispositivo o taller especialmente diseñado para el desarrollo reflexivo, que coexiste con espacios orientados a este mismo fin en otras actividades curriculares, o bien espacios reflexivos distribuidos a lo largo de la formación, que coexisten con actividades curriculares más específicas para el desarrollo reflexivo, como talleres de prácticas.

**Figura 15: El lugar que la reflexión ocupa en el proceso formativo**

Programa A	Programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Asunción: pilar formativo discursivo</li><li>• Transversal en desarrollo sin dispositivos ni acciones asociadas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transversal y permanente (estudiantes)</li><li>• Focalizado e insuficientemente explicitado en dispositivos (formadores/directivos)</li><li>• Taller reflexión</li><li>• Prácticas</li><li>• Algunos cursos pedagógicos</li><li>• Trabajos finales</li></ul>

Las siguientes dos citas muestran la crítica mirada de directivos y formadores en torno a la implementación de la formación reflexiva en el programa A:

*‘es como el proceso que hemos seguido a partir de constatar que esta malla no era ni tan práctica ni tan reflexiva, en la realidad...la práctica propiamente tal en esta malla, es la que menos intensidad, volumen y presencia tiene. Entonces es una contradicción asociada, en la concepción del práctico reflexivo porque efectivamente los espacios de reflexión efectiva, son más reducidos, más acotados y son discontinuos.’ (P11: Programa A Profesores Pedagogía Básica)*

*‘(la formación reflexiva) Hasta ahora es solo un ‘dado por hecho’. Y sabes qué, si me apuro de imaginar una situación que yo en una reunión de profesores lo planteara, no creo que me equivoque mucho en decirte que creo que en general la respuesta sería como -silencio -y si yo tratara de motivar a que la gente se exprese, dirían cosas como -bueno si sabemos...no sólo no está protocolizado en qué consiste esta exigencia (de formación reflexiva), sino que además a pesar que la malla lo declara como fundamentos esto de la reflexión, no hay nada que le indique cómo se lleva a cabo en términos de implementación práctica...esa omisión es la que hace que yo mismo me diera cuenta que hay profesores aquí en la carrera que ni siquiera se lo han planteado.’ (P12: Programa A Director Pedagogía Básica)*

En tanto, las dos citas a continuación ilustran la mirada de los estudiantes del programa B, relevando la transversalidad de la formación reflexiva, mientras las dos siguientes muestran el contrapunto de la directora de carrera y una formadora:

*‘Le dan harta importancia, porque por algo tenemos tantos ramos de Reflexión de tercero a quinto, y que en el Perfil de Egreso diga que uno tiene que ser un estudiante crítico, es porque se le da harta relevancia a que nosotros seamos docentes con capacidad crítica.’ (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)*

*‘es que hay un discurso de ser reflexivo en la carrera, que se nota...transversal...Si bien, no todo se lleva a la práctica de la mejor forma pero, por lo menos, el discurso existe, entonces, es como la tendencia o una leve brisa que te lleva a, en algunos casos, a reflexionar; y en otras, hay un viento que te lleva volando a ser más reflexivo. (P 6: Programa B Gerardo Practicante)*

*‘Siempre ha sido una discusión de equipo, pero creo que nunca ha cuajado... Porque tener la panorámica de qué es lo que pasa con todos los cursos, todavía no lo alcanzo a tener... no me queda claro que sea en todos los cursos y no me queda claro lo que pesa concretamente en la sala de clase.’ (P 2: Programa B Directora Pedagogía Básica)*

*‘Hoy día nosotros estamos en pleno proceso de evaluación de cuánto del dispositivo de formación reflexiva está presente en otros cursos. Creemos que los hay, pero nuestra sospecha es que son poco sistemáticos y poco constantes en el tiempo. (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

### **Los temas de la reflexión**

Los actores perciben que la reflexión se organiza en torno a temas, entre los que destacan, por su recurrencia, los temas pedagógicos generales, como la gestión y clima de aula, diversidad, comportamiento, estructura de la clase, uso del tiempo, relación con los estudiantes. Estas percepciones son consistentes con los temas identificados en los programas de cursos. También indican que se reflexiona acerca de la práctica, la contextualización de la enseñanza y estrategias pedagógicas. Las siguientes dos citas dan cuenta de la reflexión en torno a temas pedagógicos generales, de clima y gestión de aula:



*'al principio era sobre el clima de aula. En este caso se ve el clima de aula si es positivo, negativo, tóxico o no tóxico, qué haríamos nosotros en eso' (P 9: Programa B Jocelyn practicante)*

*'conversamos de las clases propiamente tal, pero no del aspecto del contenido mismo, sino del cómo llegar más efectivamente a los niños, de algunos reparos en cuanto a los tiempos, incluso a la familiaridad que uno tiene que tener con los niños' (P21: Programa A Profesora guía practicante Anette.rtf)*

Más infrecuente, tal como se observa también en los programas de cursos, es la reflexión en torno a temas sociopolíticos, como el rol de la escuela o del docente. Todavía más infrecuentemente, refieren que se reflexiona acerca de temas disciplinares, didácticos o evaluativos, o sobre evaluación o metacognición. En la siguiente cita, un practicante releva la reflexión acerca del rol docente:

*'Lo que me gusta de ese mismo profe es "profe, ¿por qué yo tengo que enseñarle que diga "oye" en vez de "oe?" ya, entonces me dijo "porque, mientras el niño no maneje bien el lenguaje, siempre va a haber alguien que le tenga la bota puesta encima de la cabeza. O sea, el niño nunca se va a poder emancipar. Y ahí me di cuenta que hay como un rollo político, si, claramente, de fondo, que a mí también me ha cautivado ¿ya? Quizás no puede ser explícito, pero, claramente, es un rollo político con varios profes...' (P 6: Programa B Gerardo Practicante)*

Estos hallazgos sugieren que, consistentemente con los temas acerca de los que se propone reflexionar en los programas de curso, en la práctica, efectivamente se reflexiona acerca de temas específicos de interés docente (Beauchamp, 2006), o en palabras de Chaubet (2010) esquemas de acción, dificultades y soluciones, y en menor medida, acerca de temas relativos a objetos internos (Chaubet, 2010), o temas generales de interés docente (Beauchamp, 2006) como significados, creencias, preocupaciones e intereses, fundamentalmente lo que en este estudio se ha denominado 'temas pedagógicos generales' y 'conocimientos empíricos', dada su vinculación con las urgencias que impone el ejercicio en la práctica real, y en esta categoría, un tema prioritario es la propia prácticadocente, en el entendido que la reflexión permite mejorarla.

Las otras cuatro áreas temáticas en que se propone reflexionar, en todavía menos medida: conocimiento disciplinar, didáctica, conocimientos pedagógicos generales y conocimientos generales, son ámbitos que remiten a objetos o temas específicos de la profesión, y refieren a objetos externos, entre los cuales señala la práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías.

Estas preferencias temáticas son sugerentes de una opción por un enfoque reflexivo en la línea de la racionalidad técnica (Cruickshank, 1987), y dentro de ella, con predominancia de temas pedagógicos generales. Esto ha implicado un desplazamiento de la reflexión disciplinar y didáctica, que encuentra un rol secundario y todavía débil en este esquema; así como un desplazamiento de la reflexión de orden más sociopolítico, en torno a temas relativos al rol social y transformador de la escuela y la docencia, es decir, de la dimensión crítica de la reflexión (Zeichner, 1993)

### **Las representaciones acerca de la reflexión**

Como muestra la figura 16, entre las representaciones que los actores tienen del concepto de reflexión, predominan tres, que se inscriben en el marco interpretativo de la reflexión en este estudio: como herramienta de desarrollo profesional, herramienta para la acción y como un rasgo propio de la identidad profesional docente.

**Figura 16: Representaciones acerca de la reflexión**

Herramienta de desarrollo profesional	Herramienta para la acción	Característica de la identidad docente	Otras conceptualizaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis *</li> <li>• Transformadora</li> <li>• Requiere disponibilidad saberes profesionales</li> <li>• Requiere experiencia</li> <li>• Requiere ser enseñada, graduada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma decisiones</li> <li>• Permite fundamento técnico (+ Programa B)</li> <li>• Permite contextualizar enseñanza (+ Programa A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgo profesional asociado a paradigma del profesor reflexivo opuesto a eficaz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición</li> <li>• Evaluación o retroalimentación del desempeño: juicio externo*</li> <li>• Propia del uso de capacidades investigativas como fuente mejoramiento profesional (Programa A)</li> </ul>

\*fuera del marco interpretativo de este estudio

Las dos primeras concepciones coinciden con las que también figuran como principales en los programas de cursos, y son respaldadas por la literatura que señala que permite mejorar la propia actuación, y transformarse a sí mismo o a la sociedad en este acto sistemático, desde una perspectiva moral, ética o política (Beauchamp, 2015, Chaubet, 2010, Collin et al., 2013, Korthagen et al., 2001, Nelson & Sadler, 2013), así como también permite justificar decisiones o posturas y llegar a generar cambios en los propios pensamientos y conocimientos (Beauchamp, 2015).

En cambio, la reflexión como rasgo identitario de la profesión aparece sólo en el discurso de los actores, aunque la contribución de la reflexión al desarrollo de la identidad docente ha sido recurrentemente documentada en la literatura (Chaubet, 2010, Collin et al., 2013, Korthagen et al., 2001, Nelson & Sadler, 2013).

Prevalece una mirada de la reflexión como herramienta de desarrollo profesional que opera mediante tareas de análisis, con un carácter trascendente, orientada al cambio,

a la transformación y mejora de la práctica pedagógica, en la línea de la reflexión crítica (Zeichner, 1993), con más presencia en el programa A; pero en un plano más concreto, se asocia la reflexión a una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas, pues permite fundamentarlas técnicamente, es decir, más cercano a una racionalidad reflexiva técnica (Cruikshank, 1987; Dewey, 1989), con más presencia en el programa B; y en la línea de lo planteado por Zhu (2011), al sugerir que los contextos de la práctica generan distintos tipos de reflexión, y que en general se vinculan a una racionalidad técnica sobre la acción.

En ambos casos, los distintos actores señalan que el ejercicio reflexivo requiere al menos dos condiciones o insumos fundamentales: experiencia (que se transforma en conocimiento profesional mediante la reflexión), en la línea de los planteamientos de Schön (1983, 1998) y conocimientos específicos de la profesión (intencionados y aprendidos en la formación inicial), en la línea de la racionalidad técnica (Cruikshank, 1987; Dewey, 1989). y en la línea de lo que plantea Bates et al. (2009), cuando sostiene que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado.

La siguiente cita ilustra la mirada orientada al mejoramiento profesional:

*‘es una capacidad de nivel superior que permite mirar mi práctica, poder identificar fortalezas y debilidades para poder mejorarlas.’* (P 8: Programa B Didacta Jocelyn practicante)

En tanto, la cita siguiente ilustra la mirada más técnica:

*‘(en la carrera) nos hacen justificar cada actividad que elegimos en nuestra práctica. Esta actividad la voy a trabajar porque trabajo en la zona de desarrollo próximo y esto ayuda al niño a tal y tal cosa. Ésta otra actividad, el profesor otorga andamiaje porque tal y tal cosa. Todo tenemos que justificarlo, y argumentar por qué es nuestra elección. También tenemos que realizar un marco teórico que avale todo lo que estuvimos realizando, y eso es un proceso reflexivo también.’* (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)

Y las dos citas siguientes ilustran la mirada transformadora, más presente en el Programa A, pero también presente en el Programa B

*‘Un profesor que a principio de año va al curso y que se da cuenta que efectivamente sus guías no son tan efectivas o que el aprendizaje de los estudiantes no es tan potente y que en alguna medida modifica su actuar dependiendo del logro de su aprendizaje, yo podría eventualmente decir o asignarle esta categoría de un profesor reflexivo...este proceso intelectual, cognitivo, llámelo como quiera, puede ser una modificación solamente discursiva y en ese sentido no le daría un rol pedagógico propiamente tal, uno evidentemente va cambiando el discurso en la medida que va conociendo ciertos elementos, pero en algún minuto algo te hace que eso se transforme en un acto pedagógico, de momento que -por ponerte un caso -abandonas el power point y empiezas a trabajar en otra dinámica. Dejas el trabajo frontal directo y lo transformas en salidas a otros espacios. (P11: Programa A Profesores Pedagogía Básica)*

*‘uno puede identificar a un profesor que realiza una reflexión cuando realiza cambios en la metodología que está trabajando. La reflexión le sirve para modificar su práctica, y realiza cambios a favor de las necesidades que presenten los estudiantes.’ (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)*

Como ya se señalara, algunos actores identifican en la reflexión un elemento constitutivo de la ‘identidad profesional docente’, como parte del hacer y saber especializado, que se pone en juego en situaciones reales y emergentes.

Sin embargo, otros actores precisan que esta conceptualización es válida sólo dentro del paradigma del profesor como profesional reflexivo, en que el profesor se concibe como un profesional que constantemente aprende y mejora su práctica reflexionando acerca de ella (Darling-Hammond, 2006), que no identifican como el paradigma actual de ejercicio docente, sino al paradigma del profesor eficaz, orientado a la eficiencia social y la estandarización (Carr & Skinner, 2009).

En esta línea, la tensión refleja la presencia de modelos identitarios dicotómicos, del ‘management’ o ‘tecnológico’ (Dubet et al., 1999, Lang, 2006), propio del paradigma del profesor eficaz; versus el modelo ‘republicano’ u ‘orgánico’ (Dubet et al., 1999, Lang, 2006), más ligado a las ideas del paradigma transformador, que involucra consideraciones culturales, ético/morales y políticas, y se funda en la confianza en la auto-regulación docente derivada de la autonomía profesional y de la responsabilidad del colectivo docente.

Las citas siguientes ilustran una concepción de reflexión ligada a la identidad docente, cuando el paradigma asumido es el del profesor como profesional reflexivo. El director de un programa distingue entre dicho paradigma –que comparte- y otro en que la función técnica asignada a su rol no requiere ni promueve su carácter reflexivo, y por ello tampoco el profesional. Por su parte, los estudiantes muestran que asumen su rol desde el primer paradigma:

*‘Un profesor que tiene la capacidad, porque esa es la connotación de profesional...el déficit es la baja autoestima profesional y la sensación no consciente de ser técnico...el profesor como implementador de cosas que otros dicen que debe hacer. Pero sin ninguna capacidad profesional de reflexionar cómo hay que hacerlo y cuáles son los elementos adecuados que yo voy a considerar en este espacio, en este otro espacio. Eso es algo que no está en mi identidad profesional... Esta conciencia de la reflexión pedagógica es la que le da un perfil profesional. (P12: Programa A, Director Pedagogía Básica)*

*‘es reflexionar sobre el quehacer del profesor. Por ejemplo, en qué dimensiones se puede mover y en qué dimensiones él también puede intervenir. Y cómo va construyendo su identidad en el contexto, quizás no es tan idílico tampoco es tan deprimente, sino cómo él puede incidir. (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

Con todo, algunos estudiantes no están convencidos de que la reflexión sea un acto inherente al rol docente. La siguiente cita alude a ello:

*‘Pero realmente, cuando utilicemos las herramientas, cuando estemos afuera de la universidad y trabajemos dentro del contexto escolar, y veamos si realmente vamos a reflexionar sobre nuestra práctica. Ahora igual es algo que se nos pide, a lo mejor no hubiese nacido por sí solo si no hubiese tenido el ramo de Reflexión. (P 3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

El contenido de esta cita sugiere una crítica en la línea de lo que plantea Beauchamp (2015) referente a la ‘estrechez’ de los enfoques reflexivos, entendida como un ejercicio intelectual obligatorio para aprobar cursos, sólo aplicable en contextos de enseñanza, y conecta con la crítica de Ross (2014) a la calificación en la evaluación del

desarrollo reflexivo de los estudiantes, estimulando que la reflexión de los estudiantes se constituya en una acción estratégica para lograr buenas calificaciones.

Otra interpretación posible va en la línea de la falta de condiciones en el ejercicio profesional que permitan mantener la práctica reflexiva que se haya instalado en la FID (Correa Molina et al., 2014).

También aparecen otras conceptualizaciones de la reflexión, como sinónimo de ‘metacognición’ en términos de toma de conciencia de los procesos o las prácticas, o como sinónimo de evaluación o retroalimentación. Estas últimas conceptualizaciones relativas a evaluación, tienden a alejarse de los marcos interpretativos de la reflexión que se asumen en este estudio. Tienen una connotación de obligación profesional en que prevalece la defensa de la acción docente, en un contexto de evaluación -de enjuiciamiento y defensa- desde su jefatura, donde es difusa la autorreflexión y es más evidente el juicio externo, y está más presente entre profesoras guías de práctica, en algunos establecimientos educativos. A continuación, una cita que lo ilustra:

*En este colegio la reflexión que se hace así como formal, es cuando se hace la evaluación y tú vas a hacer la retroalimentación con el coordinador y sería...a veces como que uno no está de acuerdo, también el ego a veces te juega en contra y uno tiene que reconocer que nadie es perfecto, alguno tiene más ego que otro. Pero sí igual te da opción para ver si te equivocaste aquí o acá o podrías haberlo hecho de otra forma, entonces igual es una retroalimentación que tú haces con tu evaluador. (P 7: Programa B Gerardo Profesora Guía.rtf)*

Finalmente, figura –principalmente entre los formadores del Programa A- una conceptualización de la reflexión asociada al uso de la investigación como fuente de desarrollo profesional permanente, como evidencia sugerente de la presencia del paradigma del profesor investigador (Darling-Hammond, 2006) y del enfoque transformador de la reflexión (Zeichner, 1993)

A continuación, una cita de un formador del programa A que ilustra esta comprensión, de la investigación como fuente permanente de aprendizaje y construcción de conocimiento profesional en el marco del uso del método científico para llegar a

justificar también decisiones pedagógicas. Se atribuye a los métodos de investigación la capacidad de proveer modelos o estructuras para llegar a establecer una conclusión científica, la explicitación, metacognición y seguimiento de un procedimiento que permite arribar válidamente a una conclusión (o una decisión pedagógica), que podría entenderse de manera análoga a una reflexión pedagógica:

*‘(la investigación) Es lo único que gatilla una reflexión que pueda volverse permanente o no...un espacio para reflexionar acerca de eso y que lo transforma en un problema de discusión y lo que le va dando sentido a lo teórico, a la profesión científica, a la necesidad de la investigación como formativa, porque tal vez el profesional transversalmente más reflexiona es el investigador, el que es más capaz de actuar sobre la realidad.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

### **El rol que asumen los profesores supervisores en las prácticas**

Si bien el estudio ha pretendido indagar en las oportunidades de desarrollo reflexivo a lo largo del proceso formativo, el énfasis se ubica en las oportunidades de la fase crucial de puesta en juego de las capacidades docentes: la práctica profesional (Jones y Ryan, 2014, Gelfuso y Dennis, 2014). Con dicho encuadre, resulta clave el rol que asumen los formadores principales de esta fase, los profesores tutores (supervisores de prácticas) de la universidad y los profesores guías de las escuelas. El contexto y las características de la relación que se establezca inciden en la reflexión y construcción del saber pedagógico (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010; Douglas y Ellis, 2011; Vanegas, 2016; Almeyda, 2016).

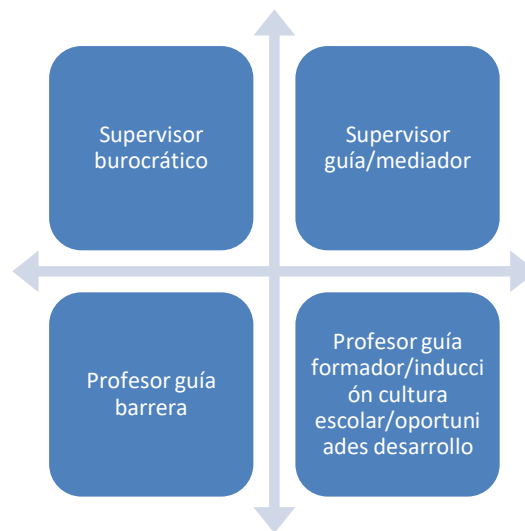
Los hallazgos indican que el rol de estos formadores parece ser bastante discrecional, dependiendo del tipo de vinculación que tenga con la universidad y de su propia representación acerca del rol. Esta situación podría encontrar explicación en la precariedad de la relación que se establece entre tutores, guías y la universidad. Históricamente, los profesores tutores o supervisores de prácticas suelen no pertenecer a los cuerpos docentes universitarios, y tienden a vincularse con los programas formativos



solo para estos efectos, mientras los profesores guías no llegan a establecer vínculos con la universidad. En estas condiciones, el peso de la formación reflexiva, que tiende a recaer fundamentalmente en las líneas de prácticas, queda sujeto a la acción de estos formadores.

Como ilustra la figura 17, los supervisores (didactas en el programa B) – a juicio de ellos mismos y de sus estudiantes- oscilan entre un rol de guía o mediador y el de un supervisor burocrático, mientras los profesores guías de escuela se autoperciben y son percibidos con un rol difuso, que se mueve entre la formación, la inducción administrativa en la cultura escolar y el ofrecimiento de oportunidades para el desarrollo profesional, y un rol de barrera u obstrucción de oportunidades para el desarrollo profesional, dependiendo de las limitaciones o posibilidades ofrecidas para permitir a los practicantes ‘hacerse profesores’.

**Figura 17: Roles profesor supervisor y profesor guía de prácticas**



Estos hallazgos son de particular importancia si se considera que el tipo de supervisión y retroalimentación de la práctica que realizan los supervisores ha sido

consignado como un factor clave para el desarrollo de la práctica reflexiva (Bates, Ramirez, y Drita, 2009, Gelfuso y Dennis, 2014).

La literatura señala que si la discusión es más directiva, los practicantes tienen oportunidad de movilizar sus creencias y saberes, se tienden puentes para conectar teoría y práctica y para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013); en tanto, se señala que cuando la discusión es menos directiva, los estudiantes tienen espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para explorar nuevas vías de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Como se resume en la figura 18, los hallazgos del estudio indican que la representación de sí mismos que tienen los supervisores y la que tienen de ellos sus estudiantes como guías o mediadores de la reflexión, se asocia a la de un puente entre las prácticas propias de los establecimientos educativos y los saberes profesionales, esto mediante la guía de la reflexión acerca de la práctica, la formulación de preguntas movilizadoras de saberes, la retroalimentación de fortalezas y debilidades y el acompañamiento. Se trata de una representación mayoritaria, que podría interpretarse como más cercana a un rol de tipo directivo (Jaeger, 2013), aunque incorpora elementos de una supervisión menos directiva (Moore-Russo y Wilsey, 2014), y se ilustra en la siguiente cita de un practicante del programa A:

*El rol de mi supervisora es acompañarme en este proceso, en mis dudas, retroalimentar mis decisiones pedagógicas, ver mis clases, observar mis clases y tratar de irme diciendo que puedo ir mejorando o mis fortalezas. (P16: Programa A, MPaz practicante)*

**Figura 18: Características de los roles de profesores supervisores y profesores guías**

Supervisor mediador/guía	Supervisor burocrático	Guía formador/inductor/oportunidades	Guía barrera
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Guía la reflexión</li> <li>•Formulación preguntas movilizadoras</li> <li>•Retroalimenta fortalezas y debilidades</li> <li>•Acompaña</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cumplimiento planificaciones</li> <li>•Vigila</li> <li>•Supervisa clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Guía la reflexión</li> <li>•Retroalimentadores debilidades</li> <li>•Agente de desarrollo de la identidad profesional</li> <li>•Codocencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Limita oportunidades de ejercer</li> <li>•Abandona en la práctica</li> <li>•Inducción administrativa de ajuste a normas</li> </ul>

En menor medida (desde la mirada de profesores guías y en algún caso de estudiante en práctica) se observa al supervisor con un rol burocrático de verificación del cumplimiento de planificaciones o de vigilancia y supervisión de clases, que se ilustra en las siguientes citas de una profesora guía y un practicante del programa B:

*‘Pero yo siempre veo que sí, que es más técnico, (el rol del supervisor) que haga la planificación, que la unidad toque los temas que él explicó.’ (P 7: Programa B Profesora Guía Gerardo)*

*‘Nosotros llegamos a la escuela, proponemos, y después el didacta va a visitar. Mi didacta este semestre es justo la que organiza todo, entonces me tienen más vigilada. Estamos más vigiladas, revisar los documentos y visita mis clases, que fueron dos. (P 9: Programa B Jocelyn practicante)*

El rol que asumen los profesores guías de prácticas profesionales en los establecimientos educativos tiende a ser aún más discrecional, dependiendo de la voluntad del profesor guía, en consonancia con la ausencia de vinculación efectiva entre el guía y el programa formativo. Se trata de una actividad que no suele estar normada y se observan distinciones según programa formativo.

Los profesores guías de establecimientos en que hacen práctica estudiantes del programa A se perciben más en un rol formativo docente, como guías integrales, agentes estimuladores de la reflexión y retroalimentadores de las debilidades de los practicante,

agente de desarrollo de la identidad profesional y par en la docencia, aunque reconocen que es así dependiendo de la voluntad y posibilidades del docente guía, mientras los profesores guías de establecimientos en que hacen práctica estudiantes del programa B se perciben más en un rol mediador entre la formación y la cultura de la escuela, como guías de la gestión de aula, sostén emocional, contención y modelamiento.

Sin embargo, los propios profesores guías y los estudiantes en práctica refieren ausencia de tematización del rol del profesor guía de la escuela en las prácticas, y demandan sea incorporado formalmente al proceso formativo y ser formados para apoyar el desarrollo reflexivo.

Más extrema es la visión de los practicantes del programa B, quienes estiman que el profesor guía no cumple rol formativo alguno en el desarrollo reflexivo, a excepción de ‘tirar al practicante a la piscina solo’ y en alguna medida ser el inductor en cuestiones administrativas o de la cultura escolar, promoviendo el ajuste del practicante a las normas, o incluso limitando las oportunidades efectivas de ejercer la docencia.

La siguiente cita ilustra la representación del rol integral del profesor guía, en la voz de una profesora guía del programa A:

*Mi rol en términos generales es supervisar que las chicas se sientan bien en el colegio en toda la parte humana. Ser la que las acompaña, las presento, las guío, les doy a conocer los cursos. Y segundo, en la parte profesional soy la que tengo que ver sus planificaciones, ver su material, ver su desempeño. Muchas veces las chicas hacen una clase modelo para mí, para ver en qué están, si hay que cambiar algo, si hay que darles más énfasis en otra cosa. Y en términos netamente profesionales, colocarles las notas que ellas van obteniendo clase a clase. Si yo voy a una reunión de profesores, ellas van conmigo, es decir, porque las empapo de todo el deber de un profesor, reunión de apoderados, asistieron a un par de consejos, estuvieron en las reuniones PIE que es del proyecto, participaron de un par de entrevistas que yo tuve con papás. Tomaron decisiones junto conmigo de algunas situaciones de sanción a nivel de los cursos. (P21: Programa A, profesora guía de practicante Anette)*

En contraste, la mirada de un practicante del programa B relevando la debilidad del rol del profesor guía y la voz de una supervisora de práctica del mismo programa aludiendo a la necesidad de reconfigurarlo:

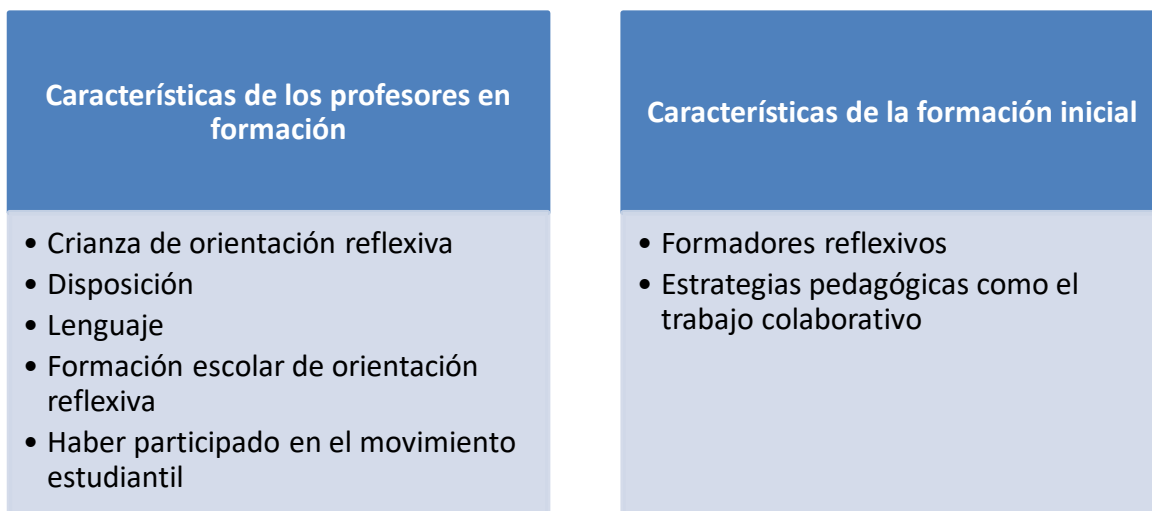
*‘El rol de mi profe guía es ...una especie de inducción a ser profe. Pero una inducción rara, porque es como pasiva, como “esto es, aquí está, pero tú todavía no puedes hacer nada’’. Yo me siento muy observador...el año pasado fui una planta... porque la profe quería que yo fuera una planta.’ (P6: Programa B Gerardo Practicante)*

*‘Yo creo que fundamental (el rol del profesor guía en el desarrollo reflexivo) pero no hace nada. Debería hacer, pero no hace nada. Porque creo que eso es una limitación que tenemos nosotros desde nuestro modelo...no hemos logrado tener un staff de escuela y de profesores guías que mantengamos en el tiempo y que podamos trabajar con ellos el desarrollo de capacidades reflexivas...están incorporados desde el proceso didáctico, desde lo disciplinar, pero no desde la reflexión. (P8: Programa B Didacta de practicante Jocelyn)*

### **Los factores causales/antecedentes**

Los distintos actores atribuyen la capacidad reflexiva a una combinación de factores personales - entre los que se incluyen características personales, de la familia de origen y de la formación escolar- y factores de la formación inicial. La figura 19 muestra que se atribuye un peso importante a los factores personales, que actúan como favorecedores del desarrollo reflexivo cuando hay disposiciones, crianza y educación reflexiva, en combinación con formadores FID altamente reflexivos y críticos que promueven estrategias colaborativas para el desarrollo reflexivo.

**Figura 19: Factores causales/antecedentes del desarrollo reflexivo**



Las siguientes dos citas ilustran las representaciones de una supervisora de práctica y estudiantes respecto del rol de las disposiciones personales de los estudiantes en el desarrollo reflexivo:

*Yo creo que depende de que sea un alumno que esté dispuesto a aprender algo, una disposición, una voluntad, una apertura... y condiciones personales...que busca más información... una potencialidad que trae ella. (P19: Programa A Supervisora Gerardo Practicante)*

*Creo que también (depende de) la familia. Yo vengo de una familia muy crítica, mi mamá es una persona muy, muy crítica. (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

Los actores también atribuyen un rol significativo a la formación inicial en el desarrollo reflexivo. Los estudiantes relevan fundamentalmente el rol de los formadores y de las estrategias pedagógicas usadas para favorecer el desarrollo reflexivo, como el trabajo colaborativo.

Algunos formadores enfatizan en el rol de la solidez de la formación teórica en la formación inicial para asegurar la disponibilidad de saberes pertinentes a la luz de los cuales reflexionar.

Reviste particular interés la visión de esta formadora del programa B, quien sistemáticamente ha acompañado prácticas profesionales de estudiantes con debilidades de rendimiento en la carrera:

*‘Porque nosotros nos hemos dado cuenta que no logran avanzar porque no les hemos dado las herramientas para poder profundizar en esa reflexión y para poder darse cuenta de qué es lo que le falta. Se supone que es una fortaleza nuestra el manejo de contenidos por parte de nuestros estudiantes, de las estrategias didácticas para abordar esta secuencia y ponte tú no se acordaba de estrategias didácticas de lectura y escritura.... Ella se preocupa y se esfuerza, sin embargo, el esfuerzo no ha sido suficiente. Porque es algo que nosotros no logramos darle... cuando le pregunto ¿Por qué no se movió (en la sala, durante la clase)? y me dice, ‘no me moví porque estaba la profesora y me estaba ayudando y no era necesario’. Entonces, te das cuenta, que no logra identificar que hay una debilidad, ella se justifica y no logra decir -me inseguriza o no sé cómo monitorear -o por último que yo creo que es lo probable, es el modelo que ella tiene respecto de cómo se ubica un profesor en la sala de clases.’ (P 8: Programa B, Didacta Jocelyn practicante)*

Finalmente, la siguiente cita ilustra la mirada que atribuye la reflexión a una combinación de ambos factores, personales y de formación inicial:

*‘la carrera además contribuye con esto, pero... es inherente a ti. (P6: Programa B Gerardo Practicante.rtf)*

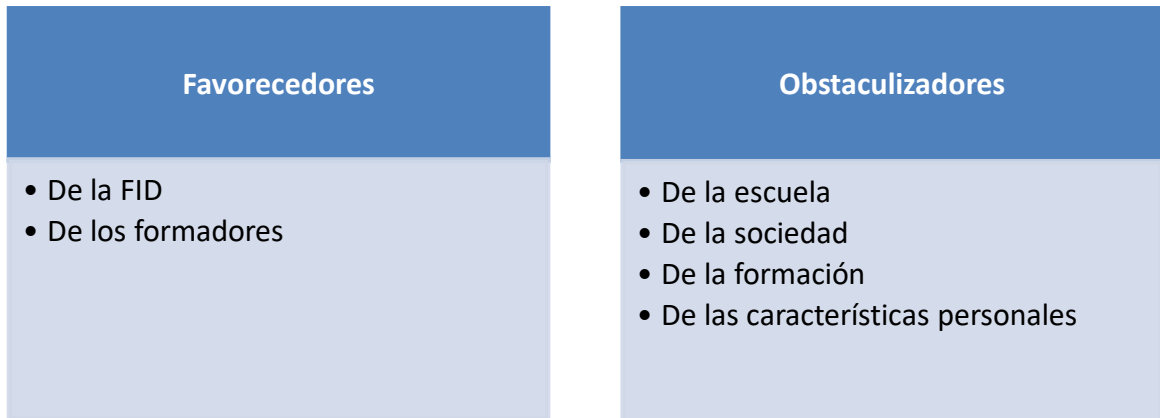
*‘Si no hubiera aparecido la reflexión dentro de estos cinco años, yo creo que seríamos igual que los profesores que tuvimos nosotros en la Básica tradicional. Igual es una decisión personal de querer ser reflexivo.’ (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

### **Las condiciones intervinientes**

Como muestra la figura 20, los actores identifican como condiciones intervinientes del desarrollo reflexivo un conjunto de facilitadores y obstaculizadores. Los facilitadores son expresados en términos de características de la FID o de los formadores que promueven la formación reflexiva, mientras los obstaculizadores son identificados en un

espectro más amplio: la sociedad, la escuela, la formación y características de los propios estudiantes.

**Figura 20: Las condiciones intervinientes en la formación reflexiva**



### **Condiciones favorecedoras para el desarrollo reflexivo**

La figura 21 muestra entre los favorecedores algunas características de la formación y de los formadores. Entre los favorecedores de la formación figura la promoción explícita de la reflexión desde el inicio del proceso formativo, disponer de muchas oportunidades de reflexionar, y retraolimentarla oportunamente. La declaración explícita del programa de ofrecer una formación reflexiva, independientemente de su nivel de concreción, aparece como una condición básica, y las siguientes citas ilustran la necesidad de explicitar la formación reflexiva que plantean los actores:

*‘Dentro de la formación académica, hoy día nosotros podríamos decir que, en segundo lugar, está la formación reflexiva que tiene un lugar, básicamente, porque los cursos están orientados y destinados a eso’. (P 5: Programa B Didacta Gerardo practicante)*

*‘Yo considero que en la carrera hay un discurso super crítico y que se supone que forma estudiantes reflexivos, ésa es la intención que hay. Pero yo no veo un proyecto real a la carrera. Yo no sé si es porque hubo un cambio de malla hace*



*muy poco tiempo y esos cambios cuesta que vayan cuajando para tener algún proyecto de verdad.*’ (P13: Programa A Estudiantes)

**Figura 21: Condiciones favorecedoras para el desarrollo reflexivo**

De la FID	De los formadores
<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover explícitamente la rflx desde inicio carrera</li><li>• Muchas oportunidades para reflexionar</li><li>• Retroalimentación oportuna</li><li>• Reflexionar a la luz de la teoría y la experiencia</li><li>• Muchas prácticas, diversos contextos</li><li>• Oportunidades de reflexionar con pares</li><li>• Buenos cursos de saberes pedagógicos especializados, a la luz de los cuales reflexionar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empatía y conexión emocional con los estudiantes</li><li>• Mantener en el tiempo dispositivos o estrategias para el desarrollo reflexivo</li><li>• Espacios de reflexión entre formadores</li><li>• Experiencia</li><li>• Conocer a sus estudiantes</li><li>• Escuchar</li><li>• Retroalimentar sin juzgar</li><li>• Manejar metodologías de investigación</li></ul>

También se menciona, entre los favorecedores, muchas oportunidades para reflexionar, cuestión vinculada a la sistematicidad y transversalidad de la formación que promueven Altet (1996) y Perrenoud (2001b), a la luz de la teoría (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989) y de la experiencia (Schön, 1983). Asimismo, se señala la necesidad de tener muchas prácticas, en diversidad de contextos, relevando la gravitancia de las prácticas en el desarrollo reflexivo (Jones y Ryan, 2014) y la necesidad de variados contextos (Vanegas, 2016).

También se indica la necesidad de oportunidades de reflexionar con pares, relevando el valor de la reflexión colaborativa tensionada en la literatura (Rodgers, 2002, Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009) y ofreciendo evidencia a favor de esta modalidad. También se cuentan: retroalimentación oportuna, buenos cursos de saberes pedagógicos especializados, a la luz de los cuales reflexionar, relevando el valor de la racionalidad técnica (Cruickshank, 1987).

Las siguientes dos citas ilustran las condiciones relativas a tener muchas oportunidades de reflexionar, desde una perspectiva plenamente pedagógica, metacognitiva, a la luz de la teoría, pero por sobre todo, a la luz de la experiencia, cuestión que estaría ocurriendo en mucho menor medida, y hacerlo en contextos diversos:

*‘El segundo elemento que me parece que está bastante presente, es que tengan oportunidades, situaciones sobre las cuales reflexionar. Ahora, yo creo que la ELAB, en este sentido, les provee de muuuchas situaciones para reflexionar. Lo que sí me falta, es que la reflexión sea sobre sí mismos y no tanto sobre otros, o sobre situaciones que les son ajenas a ellos. Pero yo creo que ese es un segundo factor. También me gustaría que los cursos también les dieran más oportunidades para reflexionar. Yo creo que están, pero creo que son oportunidades que están, todavía, muy en el plano de la cognición pura y no de la metacognición, y también son oportunidades que tienen, que refieren a los contenidos y no al mundo de la experiencia. (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

*‘Por eso que yo soy crítica y veo que hemos estado saliendo de colegios que no son alternativos que también es importante que conozcan, del colegio xxx por ejemplo, yo estoy muy molesta que hayamos salido, porque no es perfecto, pero ninguno es perfecto...la diversidad de experiencias laborales yo creo que es un factor súper importante para desarrollar capacidades reflexivas...También estar en colegios que son interesantes porque dan unos espacios que permiten que ellos vuelvan a mirar...las cosas más interesantes salen de los colegios alternativos.’ (P 4: Programa B profesores)*

La misma figura 21 muestra que, entre los favorecedores los actores identifican también características de los formadores: empatía y conexión emocional con los estudiantes, mantener en el tiempo dispositivos o estrategias para el desarrollo reflexivo, espacios de reflexión entre formadores, experiencia, que conozcan a sus estudiantes, saber escuchar, retroalimentar sin juzgar y manejar metodologías de investigación.

Se trata de características en general extensibles a un buen docente, entre las que parece particularmente relevante destacar el hecho que no se plantea la necesidad de saberes especializados para formar reflexivamente, y se pone de relieve la necesidad de retroalimentar sin juzgar, principio que subyace a todas las acepciones del concepto de reflexión y a los modelos, toda vez que se trata de un ejercicio hacia sí mismo,

generalmente sustentando en preguntas cuando es guiado por otro, en lugar de juicios externos, en la línea de lo que plantea el Modelo de Cebolla de Korthagen et al. (2001), a partir de autopreguntas.

La siguiente cita ilustra el valor que reviste para una practicante el no enjuiciamiento de su supervisora:

*‘Preguntarme después cómo me fue, qué pasó, cómo te sentiste, me pregunta esas cosas. No me dice “Estuvo mal ayer”, no me juzga, ella me pregunta cómo me sentí, si estoy tranquila. Después de terminar mi implementación me dijo “Ahora estás más tranquila, estás más relajada”. Ella me relaja, me hace acordarme de que también soy persona, no soy una máquina. (P 9: Programa B Jocelyn practicante)*

Particularmente interesante resulta también la demanda de los propios formadores por oportunidades para reflexionar entre ellos, como condición básica de ejercicio sistemático de aquello que se enseña –en la línea del resguardo de tiempo y espacio para la reflexión, que han sido señaladas también como condiciones básicas para la reflexión por la literatura (Perrenuod, 2001b, Guerra, 2009, Vanegas, 2016) y el modo en que se defiende la necesidad de probar efectiva y adecuadamente el valor de una estrategia antes de desecharla. Las siguientes citas dan cuenta de estas condiciones:

*‘así como se otorgan oportunidades a los estudiantes de hacer reflexión semanalmente, y nosotros (los formadores) tener oportunidad de hacer reflexión, institucionalmente...que sea más allá del consejo de carrera, centrado en cuestiones más administrativas. O sea, tenemos como conversaciones y tenemos reflexiones, pero, de nuevo, lo vamos saltando o no tenemos un tema, no tenemos un hilo conductor.’ (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

*‘...que el dispositivo no se caiga, que el dispositivo se mantenga, que siga, que haya evidencia de eso...una cosa que quedó bien en pañales, que se empezó pero no se siguió y que está ahí como medio fantasma: el uso del portafolio, por ejemplo. Yo creo que los dispositivos de esa índole son los que facilitan mucho el trabajo con procesos... son cosas que no se sostienen en el tiempo, porque falta cuerpo para mantenerlas...hemos llegado a tener secciones de veinticinco estudiantes cada uno... y hay que retroalimentar todo eso...Tienes que buscar otras estrategias que te permitan hacer ese proceso.’ (P 5: Programa B Didacta de practicante Gerardo)*

## Condiciones obstaculizadoras del desarrollo reflexivo

Como se observa en la figura 22, los actores identifican condiciones obstaculizadoras del desarrollo reflexivo en la escuela y la sociedad, en la formación inicial y en características del propio profesor en formación. Entre los obstaculizadores de la escuela y sociedad identifican la falta de una cultura reflexiva, que trasciende a la formación y a la escuela, en una sociedad que privilegia lo inmediato, resultando entonces contracultural una práctica como la reflexiva, que requiere tiempo para frutos evidentes, y especialmente falta de reflexión colaborativa, privilegiando el trabajo estandarizado e individual:

*‘desde el punto de vista de la contracultura -yo creo que efectivamente es una sociedad que reflexiona poco, entonces instalar un hábito en un espacio donde las acciones son una presión, la mal llamada espontaneidad o la incontinencia o satisfacer la demanda más inmediata es más complejo...Me parece que además hay cuestión cultural de por medio, porque la formación de un estudiante reflexivo está vinculado a un docente reflexivo; Una doble condición que yo creo que es obstáculo más que una facilitación...Y tampoco los profesores somos buenos para discutir’ (P11: Programa A Profesores Pedagogía Básica)*

Esta situación, los actores estiman que deriva en falta de tiempo destinado a la reflexión, pues no es considerado valioso, en la línea de las afirmaciones de Thompson y Pascal (2012), respecto de una cultura que no prioriza la reflexión, e identifica al *management* o gerencialismo como amenaza para la práctica reflexiva, en la medida en que el énfasis en el control de gestión por sobre la autonomía profesional genera hostilidad hacia la práctica reflexiva.

**Figura 22: Condiciones obstaculizadoras del desarrollo reflexivo**

De la escuela y la sociedad	De la FID	Del profesor en formación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia cultura reflexiva: inmediatesta</li> <li>• Ausencia cultura reflexión en la escuela, especialmente colaborativa</li> <li>• Falta tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de capacidades formadores</li> <li>• Falta de discusión académica acerca de la formación reflexiva</li> <li>• Escasa reflexión entre formadores</li> <li>• Falta de explicitación e integración curricular</li> <li>• Prácticas docentes atentatorias</li> <li>• Incorporación solo discursiva</li> <li>• Falta de oportunidades y condiciones para su desarrollo</li> <li>• Creencias de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de disposiciones naturales</li> <li>• Debilidades en competencias básicas</li> <li>• Falta de disposición</li> <li>• Dificultades para conectar la teoría con la propia práctica.</li> </ul>

Los estudiantes se sienten conflictuados ante unas expectativas de trabajo docente que no considera esta dimensión que sí ha sido relevada en la formación. Temen no disponer de condiciones para la reflexión colaborativa en la escuela, por falta de espacios y tiempo, y temen perder la reflexión individual, a partir de la vorágine que han observado en sus prácticas, tensionando las dos condiciones mínimas que plantea la literatura para la reflexión: tiempo y espacio real (Perrenoud, 2001b, Guerra, 2009, Vanegas, 2016)

Estiman que existe falta de una cultura y valoración de la reflexión, que deriva en la no asignación de tiempo efectivo y sistemático para ella. Acusan a la escuela de una rigidez que no permite incorporarla, mientras favorece una cultura inmediatesta, de mediciones en torno a las exigencias de un mercado que se extiende a todas las manifestaciones sociales, en que la reflexión no tiene cabida, o donde se la reprime, observándose una falta de modelos reflexivo que seguir en la escuela, tanto como estudiante como en el caso de un profesor en formación o en ejercicio pleno.

Las siguientes dos citas ilustran estos obstáculos:

*'yo digo "El próximo año voy a trabajar". Ojalá irme con alguna de ustedes a trabajar en conjunto, porque te imaginas llegar a un colegio, tiene su cultura, ya la comunidad educativa está lista y todo, y llega un bicho nuevo. El primer ciclo juntémonos y planifiquemos juntos, conversemos cómo son los estudiantes, trabajemos un proyecto de aula, y te pones a conversar con el de Historia, el de Ciencias, cosas que han aprendido acá, y te empiezan a decir "No, estamos acostumbrados así". Ahí una empieza a ser la conflictiva en vez de ser la innovadora que tiene interés en querer desarrollar habilidades dentro de los estudiantes, generar conocimiento... Se va a ver ahí si vamos a ser reflexivos, si nos vamos a atrever. O si después vamos a terminar remando para el mismo lado.'* (P 3: Programa B Estudiantes Pedagogía Básica)

*'Y eso es lo que me conflictúa a mí, el hecho de que el día de mañana enfrentarme a un sistema donde los profesores trabajan de manera muy individual. Enfrentarme a un sistema que no voy a tener el tiempo para hacer buenas clases, para generar aprendizaje de verdad, porque uno cae al final, los profes caen en la reproducción, caen en hacer la misma guía todos los años y a los mismos cursos, no se adapta. Entonces, yo creo también que pasa por un tema de falta de tiempo. De qué no tenemos mucho tiempo para generar esta reflexión o los mismos colegios no generan instancias de los mismos profesores para reflexionar, no nos impulsa mucho eso, como lo que importa es la técnica, la disciplina y el contenido.'* (P16: Programa A, MPaz practicante)

Entre los obstaculizadores del desarrollo reflexivo vinculados a la formación, los formadores (particularmente profesores supervisores de práctica del programa B, que también conducen talleres de reflexión) identifican la falta de capacidades de ellos mismos para guiar el desarrollo reflexivo, en términos de falta de herramientas específicas y estructura o metodología para guiarla. Perciben en mayor medida esta situación particularmente cuando hay debilidades formativas en los itinerarios y/o debilidades en las capacidades básicas de los estudiantes (lenguaje, argumentación).

Dos didactas supervisoras de prácticas de ambos programas dan cuenta de estas limitaciones que encuentran en sí mismas, particularmente cuando son tutoras de estudiantes con debilidades reflexivas o formativas. Otra didacta del programa B hace un análisis similar, con foco en la necesidad de afinar las estrategias para apoyar el desarrollo reflexivo de sus estudiantes, especialmente cuando también está en cuestión

que la formación haya desarrollado la gama de aprendizajes especializados necesarios a la luz de los que reflexionar. Ella misma reconoce recién a partir de observar el video de su retroalimentación a su estudiante en práctica -en este estudio- que pudo visualizar su debilidad en la promoción de la reflexión didáctica, o que la pone en duda:

*‘La verdad es que estoy en un proceso reflexivo en términos que no tengo la fórmula ...es que es algo que no tengo que resolver sola...también tiene que ver con el conocimiento que tenemos frente a las capacidades que queremos desarrollar, tal vez estoy en un punto que las capacidades que tengo y, a la relación que tengo con los otros es limitada , por lo tanto lo que tengo que hacer es abrir ese espacio con todos los otros didactas y también decir cómo otros nos pueden ayudar desde la didáctica... tal vez en base a preguntas y no sé cuál es el ejercicio tengo que hacer, pero donde permita mayor análisis al estudiante, una mirada más crítica y autocrítica respecto de su propia práctica y vuelvo siempre al conocimiento, sino está ese conocimiento cómo lo abordo y como que estoy un poco entrapada en términos de cómo avanzar en esa reflexión...darme cuenta que tengo que prepararme de mejor manera, que tengo que incorporar una serie de conocimientos disciplinares, didácticos para poder responder de mejor manera a desafíos de enseñanza...’ (P8: Programa B, Didacta de practicante Jocelyn)*

*‘con otras alumnas la conversación no fluye, porque aparece el que no sé, el que ah! No lo pensé, no. Queda como que la conversación se corta...uno tiene que seguir y, ¿y por qué? ¿Y por qué te sentiste así? Y ¿qué pasó? ...uno tiene que buscar más preguntas. Y a veces, no lo logras abordar’. (P19: Programa A, Supervisora Practicante MPaz)*

*‘estaba intencionado pero no lo seguí, no lo mantuve de manera tal que pudiésemos lograr que el, por ejemplo, se planteara algún problema de carácter didáctico de su sala de clases.... hay herramientas que, no es que las entienda más, sino que olvido que soy capaz de usarlas de manera más explícita...yo intervine tratando de apuntalar con ciertas preguntas, con recordatorios, como tratar de guiar.’ (P 5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

También los actores identifican otros obstaculizadores del desarrollo reflexivo en la FID: falta de discusión académica acerca de la formación reflexiva, escasa reflexión entre formadores, falta de explicitación e integración curricular plena de esta capacidad en la formación, prácticas docentes atentatorias contra la reflexión, derivadas de la pedagogía tradicional (clases frontales, expositivas, evaluaciones memorísticas, etc.),

incorporación más bien discursiva que práctica de la reflexión, falta de oportunidades y condiciones para su desarrollo y creencias de los estudiantes –construidas a través de su experiencia con prácticas pedagógicas tradicionales-, que no logran ser modificadas por la formación.

Este escenario concuerda con lo señalado por Russell (2012) quien atribuye los magros resultados de la implementación del enfoque del profesor reflexivo a la persistencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, tensionando con ello la formación reflexiva ofrecida, puesto que no estaría ocurriendo que la reflexión permita revisar y modificar las creencias acerca de la enseñanza, como sugieren Nelson & Sadler (2013).

A continuación, dos citas que dan cuenta de la debilidad de la formación para modificar creencias, la persistencia de las prácticas pedagógicas tradicionales:

*‘No sé si son las creencias que no le permiten hacer este proceso reflexivo, sino que yo creo que hay creencias que están arraigadas muy fuertemente en ella y que al no tener experiencias distintas, esas experiencias o esas creencias distintas nos quedan, no producen conflicto... el modelaje que tiene en la escuela de profesor bastante tradicional, por lo tanto, no le hace conflicto respecto a eso que ella tiene bastante arraigado y de lo cual muchas veces no es consciente, por lo tanto no te produce conflicto y qué es lo que produce conflicto en definitiva, es cuando viene acá, en el taller de reflexión o esta con su didacta -en este caso - conmigo y yo le hago el conflicto (P 8: Programa B. Didacta practicante Jocelyn)*

*‘sí tú miras la formación de las asignaturas tiene un patrón bastante tradicional nuestra universidad...entonces donde podrían estar los puntos de inflexión que les permitiera a los estudiantes -en este caso Jocelyn -que le permitiera cuestionarse cómo lo puede hacer mejor...el tema es que en esta lógica en que los niños sentados por fila y una profesora que está al frente funciona...para la escuela y no para nosotros.’ (P 8: Programa B Didacta de practicante Jocelyn)*

Finalmente, en los propios estudiantes también los actores identifican condiciones obstaculizadoras del desarrollo reflexivo: falta de disposiciones naturales, debilidades en competencias básicas, falta de disposición y dificultades para conectar la teoría con la propia práctica. Las siguientes citas ejemplifican estos obstaculizadores:



*‘alumnos que tienen dificultades en la redacción, en la forma de hablar. Entonces cuando reflexionan en el papel no lo hacen de la mejor manera, porque no tienen las herramientas; pero es porque vienen de otra realidad social incluso...No sé si se podrá (modificar con la formación inicial). A lo mejor yo la voy a tener en la tesis y ahí poder seguir ayudándola. (P15: Programa A, Supervisora practicante Anette)*

*‘él me dice inmediatamente: “profesora, no se preocupe de mí, porque yo sé perfectamente a lo que vengo. Soy experto en tal contenido, no se preocupe de mí”, prácticamente me dijo -no tengo en qué me ayude...yo aún en todos los años de experiencia que llevo, aún no me siento tan autosuficiente, porque siempre tengo que aprender algo, pero dejémoslo así’.*’ (P21: Programa A, Profesora guía practicante Anette)

Parece importante reparar en que hay ambigüedad acerca de las representaciones que los formadores tienen acerca de la capacidad de la FID para modificar estas características de los estudiantes, así como mientras algunos docentes se responsabilizan a sí mismos por no lograr incidir sobre esto, otros responsabilizan a los estudiantes.

### La estrategia

Como muestra la figura 23, la estrategia para promover el desarrollo reflexivo distingue entre dispositivos y estrategias pedagógicas propiamente tales. También distingue entre tipos de estrategias, según naturaleza y momento formativo en que son utilizadas. Asimismo, se identifican características o dimensiones de las estrategias, que serán desarrolladas a continuación.

**Figura 23: Estrategias: dispositivos, tipos y dimensiones**

Dispositivos	Estrategias	Dimensiones/características estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Talleres</li> <li>•Sin dispositivo específico: distribuidos en el itinerario formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Constructivistas: universidad/prácticas</li> <li>•Directivas: universidad/prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tipo/nivel estructuración</li> <li>•Modalidad individual/grupal</li> <li>•Temas de reflexión</li> </ul>

## Los dispositivos para la formación reflexiva

La indagación acerca de las estrategias mediante las que se promueve el desarrollo reflexivo distingue entre dispositivos y estrategias propiamente tales, según muestra la figura 24:

**Figura 24: Dispositivos y espacios formativos de desarrollo reflexivo**

Dispositivos/espacios programa A	Dispositivos/espacios programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Prácticas</li><li>• Evaluaciones</li><li>• Talleres de práctica</li><li>• Cursos de investigación (formadores)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Talleres de Reflexión</li><li>• Cursos formación general: Antropología, Filosofía y Arte</li><li>• Círculos de Integración</li><li>• Didactas</li></ul>

En el Programa B se identifica un dispositivo específico: Talleres de reflexión, uno por semestre, entre los semestres 5 y 9, y espacios de formación reflexiva: algunos cursos de formación general de los primeros años, como Antropología, Filosofía y Arte (malla antigua), círculos de integración (mencionados sólo por la dirección de carrera) momento semestral en que desde la dirección de la carrera se escucha la voz de los estudiantes respecto a la experiencia de ese semestre, para retroalimentar los procesos formativos, y los didactas que cumplen rol de tutor en las prácticas.

Formadores y estudiantes del programa B coinciden en que el principal espacio de desarrollo reflexivo es el taller homónimo, sin embargo, manifiestan que esta forma de concebir la formación reflexiva en la práctica exime a los demás cursos y formadores de hacerse parte:

*'parece que (la formación reflexiva) estuviera más fuerte en los talleres de reflexión y en el resto?...parece que hay como dos miradas...yo creo que la reflexión está teniendo un lugar importante cada vez más en la carrera, pero creo que hay profesores de la carrera que no consideran que es su responsabilidad participar en la formación del docente reflexivo, pero no solamente en su disciplina, reflexivo social, culturalmente, éticamente, y entonces yo creo que por ahí tenemos la debilidad que debemos trabajar.'* (P 4: Programa B profesores)

*'Hoy día, todavía nosotros no podemos hablar de que estamos (desde el taller) permeando los otros profes, a los otros cursos. De hecho, recién este año, tenemos como primera posibilidad de abrir el tema con cierto nivel de explicitación hacia los otros profesores. Como te digo, más allá de los que trabajan o han trabajado históricamente con la gente de la carrera, que tienen un conocimiento del modelo formativo y de los ejes de formación de una manera más presente... yo te diría que no hay, o sea, una forma sistemática de abordaje.'* (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)

*'en el taller de reflexión hay autores, hay una metodología, hay un marco teórico que sustenta. Pero eso queda en el taller de reflexión.'* (P8: Programa B, Didacta de practicante Jocelyn)

Esta inquietud de los formadores tiene un correlato en la literatura que previene acerca de la insuficiencia de implementar dispositivos aislados para promover la práctica reflexiva, señalando la necesidad de reorientar los ámbitos formativos, las didácticas y las disciplinas hacia la práctica reflexiva, de manera que la reflexión se constituya en el eje estructurador de la formación, señalando que si se restringe la promoción del desarrollo reflexivo a unidades especializadas en que se enseña a reflexionar, como cursos o seminarios puntuales, se restringen también sus posibilidades de desarrollo (Altet, 1996).

En cambio, si este trabajo analítico se desarrolla transversalmente en la formación, asumiendo que la práctica reflexiva se aprende reflexionando permanente e intensivamente, se incrementa la probabilidad de desarrollar en los estudiantes una postura y capacidad reflexiva (Perrenoud, 2001a).

Sin embargo, la evidencia en este sentido no es concluyente, señalándose que la modalidad en que se aborda la formación reflexiva tiende a ser más bien intuitiva precisamente a falta de evidencia concluyente respecto del tipo de innovaciones

apropiadas: cambios estructurales o puntuales, agregar o modificar cursos; o acerca del momento en que es apropiado instalar los dispositivos, o si es mejor desde el principio y transversalmente, etc. (Collin et al., 2013).

A las razonables dudas que les ofrece a los formadores esta mirada compartimentalizada de la formación reflexiva, todos los actores agregan la preocupación por las debilidades metodológicas del taller que tiende a transformarlo en un espacio de mera contención, y por su concepción desvinculada de las prácticas, aspectos que ya se han desarrollado antes en la sección Debilidades de la formación reflexiva.

Por su parte, en el programa A no identifican un dispositivo específico asociado al desarrollo reflexivo, pero sí una variedad de espacios curriculares en que esto ocurre: principalmente en las prácticas, las evaluaciones de los cursos, los talleres asociados a las prácticas (los talleres de práctica semanales y los tres talleres masivos introductorios a la práctica profesional, previos a la misma, en la línea del dispositivo del Programa B).

Los formadores identifican, además, los cursos de investigación (consistentemente con una concepción de reflexión vinculada a la investigación), y como contrapunto, la percepción de ausencia de abordaje consciente y sistemático de la formación reflexiva por parte de la dirección de la carrera, pese a ser un pilar del perfil de egreso.

A continuación, la crítica que hace el director de carrera, en términos de la ausencia efectiva de tal intención formativa, particularmente en las prácticas:

*'...la malla declara tanto esto de lo práctico reflexivo y uno no veía dónde eso ocurría. Porque el sistema de práctica que había era el mismo que había en la malla antigua ... tú vas a una escuela, una o dos veces vas alguien a mirarte y los propios estudiantes exigían una práctica donde la reflexión se sistematizara, porque no había...entregabas a fin de año el típico cuadernito que te armas, el informe final, el estudiante hacía las reflexiones, un profesor o profesora la revisaba y él sabía de una nota. Pero el acto de discutir no había. Entonces ellos lo que pedían era esto, que la reflexión práctica fuera un ejercicio de retroalimentación.'* (P12: Programa A, Director Pedagogía Básica)

Otro espacio de desarrollo reflexivo identificado por los estudiantes son las evaluaciones en los distintos cursos:

*'El tipo de evaluaciones. Por ejemplo, en Geografía, nos hacían una pregunta de por qué enseñarle al niño Geografía, y teníamos que identificarlo según las fuentes que nos habían dado previo a la lectura, según nuestra experiencia y según toda la unidad. Por lo tanto, eso también nos hace ser reflexivos, porque tengo que tomar aristas de todos lados, y las visiones de todos, para poder llegar a mi respuesta, y no hay una respuesta correcta en sí, sino que es como me oriento.'* (P13: Programa A Estudiantes)

Aunque algunos estudiantes discrepan, y estiman que el tipo de evaluación que tuvieron fue tradicional y no promovía la reflexión.

*'Yo siento que la evaluación no, seguimos súper tradicional, con el número y todo, y súper poco dialogado, por lo menos en el caso de nosotros. Encuentro que para eso son súper tradicionales, y debería cambiar. No (estimula la reflexión), porque por ejemplo, en la carrera se exigen tres notas, son exigencias súper burocráticas. El profe nos dio una idea, que en la Chile hacen un trabajo en todo el semestre y ponen una nota, "A lo mejor es un poco extremo", decía él, pero acá uno tiene que adecuarse a las tres notas.'* (P13: Programa A, Estudiantes)

Final y consistentemente con la mirada de la reflexión recogida entre los formadores Programa A, estiman que también los cursos de investigación son un espacio – no necesariamente concebido para ello- para el desarrollo reflexivo:

*'Yo creo que la malla en sí (hay elementos para el desarrollo reflexivo) y los elementos que contiene, tanto de las menciones como también con los otros módulos de investigación por ejemplo: cuali, cuanti y después la tesina y este componente que tiene de elaborar, de producir de parte de ellos.'* (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)

### **Estrategias pedagógicas para la formación reflexiva**

La figura 25 muestra que los actores aluden a estrategias para el desarrollo reflexivo que se distinguen según orientación educativa (más constructivistas o directivas) y según momento formativo (durante la formación en la universidad o en las prácticas en establecimientos educativos). Las estrategias más constructivistas tienden a alinearse

con aquéllas que la literatura en el campo describe como propias de la promoción del desarrollo reflexivo, sin embargo, entre ellas también se cuentan algunas que se orientan más bien al desarrollo de habilidades cognitivas previas a las metacognitivas, o al desarrollo de saberes profesionales, que se requieren como condiciones para la reflexión.

Las estrategias directivas identificadas por los actores tienden a alejarse de las estrategias definidas por el campo para el desarrollo reflexivo, aunque algunas de ellas se acercan a una racionalidad técnica.

**Figura 25: Estrategias pedagógicas implementadas para promover el desarrollo reflexivo**



Según su orientación educativa, los actores dan cuenta de:

- Estrategias fundadas en una visión de corte más constructivista, en que el formador asume un rol de guía o mediador, mediante preguntas, planteamiento de criterios u otras estrategias que excluyen el juicio evaluativo, y que sean capaces de conducir al profesor en formación –quien detenta el rol protagónico– a la autovaloración de su desempeño y a la autogeneración de alternativas de mejoramiento, a partir de sus saberes y experiencia, en forma individual o

colaborativa; en la línea del paradigma del profesor reflexivo (Darling-Hammond, 2006) u orgánico (Lang, 2006), que en general responden a los marcos interpretativos de este estudio; y

- Estrategias fundadas en una visión más tradicional y directiva del proceso formativo, sustentado en la retroalimentación- es decir en el juicio evaluativo- y el rol protagónico del formador, quien entrega al profesor en formación una devolución, transmitiendo una información evaluativa o correctiva acerca de su desempeño, basado en un estándar y en su rol de experto, y a la vez puede plantear sugerencias desde el mismo rol, en la línea del paradigma del profesor eficaz (Carr & Skinner, 2009), o tecnológico (Lang, 2006), que se alejan de los marcos interpretativos de este estudio y responden más bien a una racionalidad exclusivamente técnica.

Según momento formativo, los actores identifican estrategias generales para el desarrollo reflexivo, que se utilizan en los cursos teórico prácticos en la universidad, y estrategias que con el mismo fin utilizan específicamente los supervisores de práctica o los profesores guías en las escuelas, en las prácticas profesionales.

Estas estrategias coexisten y se encuentran tanto en los cursos teórico-prácticos en la universidad como entre las estrategias de profesores supervisores y guías en las líneas de prácticas, dando origen a un continuo que oscila entre estrategias directivas orientadas a la retroalimentación o estrategia de ‘juicio/sugerencia’ -en el marco de una racionalidad técnica- en que el formador comunica un estándar e informa la medida en que el estudiante se aproxima a él, emitiendo un juicio que puede ser acompañado de una sugerencia para alcanzarlo; versus (o complemento) de una estrategia orientada a la ‘autorreflexión guiada’, en que el formador gatilla mediante distintos medios la actualización de saberes y experiencias del estudiante que le permitan hacer una reflexión acerca de su propio desempeño, y proponer alternativas de mejoramiento.

La importancia de identificar el tipo de estrategias presentes en la formación reflexiva estriba –como se señalara antes, en la sección relativa al rol de los formadores- en que si estas estrategias son más directivas, los estudiantes tienen oportunidad de

movilizar sus creencias y saberes, pues ellas sirven de puentes para conectar teoría y práctica y para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013). En cambio, cuando la estrategia es menos directiva, los estudiantes tienen espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para explorar nuevas vías de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Es decir, ambos tipos de estrategia aportando un positivo y diferente valor al proceso de desarrollo de la práctica reflexiva.

### **Estrategias constructivistas para la formación reflexiva**

Como muestra la figura 26, entre las estrategias más frecuentes de orientación constructivista en la universidad, se cuentan la lectura, escritura y reescritura (con mayor presencia en el Programa B), en términos de ejercicios de comprensión y reflexión lectora (que tienden a desarrollar habilidades cognitivas y saberes profesionales previos para el ejercicio de la habilidad metacognitiva de la reflexión); y bitácoras o cuadernos de reflexión, ejercicios de articulación entre teoría y práctica, orientados a fundamentar técnicamente decisiones, análisis de casos y análisis de videos de clases, privilegiando una modalidad colaborativa, grupal.

Este último grupo de estrategias se inscribe en marco interpretativo de este estudio respecto de acciones descritas en la literatura para el desarrollo reflexivo.



**Figura 26: Estrategias constructivistas**

Estrategias constructivistas formadores en la universidad	Estrategias constructivistas en las prácticas: supervisores	Estrategias constructivistas en las prácticas: guías
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura, escritura y reescritura (+programa B): rflx sobre contenido, no para mirar la práctica*</li> <li>• Bitácoras o cuadernos de reflexión</li> <li>• Ejercicios de articulación entre teoría y práctica: fundamentar decisiones</li> <li>• Análisis de casos</li> <li>• Análisis de videos de clases</li> <li>• Modalidad colaborativa, grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas</li> <li>• Estructurar Programa B</li> <li>• Estructurar (modelo): Descripción del problema, comparación y transformación</li> <li>• Lecturas: profundizar contenidos, contrastar con la práctica*</li> <li>• Menos frecuentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo con Incidentes Críticos</li> <li>• Fundamentación</li> <li>• Autodescubrimiento.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones grupales para reflexionar sobre la experiencia</li> <li>• Reflexión entre pares tras observación mutua de clases</li> <li>• Preguntas</li> <li>• Implementación de proyectos.</li> </ul>

\*Estrategias que no se inscriben en el marco interpretativo de este estudio.

Estas estrategias son consistentes con las planteadas en los programas de curso y en su mayoría han sido documentadas en la literatura como herramientas para el desarrollo reflexivo (Altet, 1996; Chung y van Es, 2014). El uso de videos es respaldado por la literatura, al ser identificados como portadores de potencial andamiaje intrínseco para el desarrollo reflexivo, (Blomberg et al., 2014; Chung y van Es, 2014), aunque también se ha señalado sistemáticamente que se dispone de escasa evidencia acerca de metodologías apropiadas para la promoción eficaz del desarrollo reflexivo en la FID (Collin et al., 2013).

Otras estrategias señaladas en menor medida son: exposición a problemas reales, la intervención o investigación, la evaluación formativa, ejercicios de descripción, reconstrucción de clases e identificación de aspectos mejorables, las simulaciones, juegos, reflexionar directamente, participar en debates, ejercicios de transformación de identificación de situaciones a uso de categorías y escuchar, todas ellas estrategias

vinculadas a lo que la literatura en el campo asume como propio de la promoción del desarrollo reflexivo. Al tratarse de estrategias menos directivas, los estudiantes dispondrían de espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para probar nuevas aproximaciones a la reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Una serie de otras estrategias son señaladas de manera más aislada: desde trabajar a partir de la experiencia, las creencias, y desafíos, pasando por el análisis de noticias, el análisis de los resultados de las evaluaciones, anotar pensamientos, promover concienciación, ejercicios de toma de decisiones hasta talleres de contención o acerca de la cultura escolar. Se trata de estrategias consistentes con las planteadas en los programas de cursos y también vinculadas a las estrategias propias del desarrollo reflexivo en la literatura.

Una estrategia que tiende a alejarse de las propuestas por la literatura que sirve de marco interpretativo a este estudio es la estrategia de la lectura y escritura, que aparece con más frecuencia en el programa B entre estudiantes y formadores, y se refiere tanto a lecturas en torno a la reflexión, como a otros temas a partir de los cuales gatillarla. Se trata del uso de la lectura y escritura para reflexionar acerca del contenido de la misma lectura (en términos más bien de un ejercicio de comprensión lectora), o acerca de situaciones hipotéticas a las que se deben aplicar los contenidos de dichas lecturas (en términos de una comprensión lectora de nivel inferencial). No se observa un uso de la lectura para mirar o contrastar la práctica, como se observa en la lectura que promueven algunos supervisores de práctica.

A continuación, dos citas alusivas a la estrategia de lectura:

*‘insistimos que desde la lectura se miren y miren lo que están haciendo y lo que están viendo...entonces por ejemplo, entonces desde la propuesta de Castillo, ‘La tarea fundamental de la escuela’, tome usted dos de los cuatro signos que propone el autor para incidir en un sello para la escuela ...’ (P4: Programa B, profesores)*

Particularmente interesante resulta la estrategia de la reescritura, que relevan estudiantes del programa B, dando cuenta de la explicitación de la reflexión como

proceso, produciendo evidencia para observar progreso, y que tiende a vincularse mejor con las estrategias de desarrollo reflexivo que menciona la literatura considerada en este estudio:

*‘no es entregar el trabajo y recibir la nota, sino que hay un proceso. Hay tres entregas del trabajo: un borrador, y recibe una retroalimentación de qué pasó, por qué estuvo malo, qué falló, que puedo mejorar, y ahí está la retroalimentación colectiva, desde la profe hacia mí, y de mí personalmente que en la segunda voy a volver a mejorarlo, porque voy a reflexionar y voy a avanzar, y en la tercera se espera que haya logrado la reflexión completa.’* (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)

La bitácora o el cuaderno de reflexión es señalado recurrentemente en el programa B por estudiantes y formadores, y se ajusta también al marco interpretativo de este estudio. También señalan que su uso se ha desprestigiado, y que no han logrado motivar a los estudiantes para llevarla a cabo. En el programa A estudiantes aluden aisladamente a la estrategia:

*‘Han estado presentes en la idea de bitácoras y otras cosas, pero son cuestiones intermitentes, que alguno o alguna lo tratan de llevar, pero tampoco lo hemos visto de manera integral, colegiada, y ha ido perdiendo prestigio, hablar hoy día de la bitácora....Estamos hoy día en una cultura de que escribir es muy duro, una tortura, pero yo te voy a decir que nosotros hemos hecho que ellos escriban en el computador su bitácora pero, resulta que si tú no la corriges, yo tuve un semestre de escribir cada una de las bitácoras, cada día que ellos escribían yo le daba tiempo, no leyeron nada...’* (P4: Programa B, profesores)

*‘La de tercero era así, una hacía la reflexión y después al último hacía una presentación final con fortalezas, debilidades, qué cosas había que mejorar. Pero ahora te pedían hacer una pseudo-investigación del colegio primero, uno tenía que escribir una bitácora, lo que iba pasando en las clases, y en base a eso hacer un análisis más teórico del diagnóstico que tú levantabas del curso. Ahí te daban algún autor equis y aparte uno tenía que buscar otros, usar teoría para respaldar lo que estaba diciendo en el análisis.’* (P13: Programa A, Estudiantes)

En ambos programas formativos los actores también refieren el uso de la estrategia de análisis de casos, mediante lecturas o videos de clases de otros profesores, estrategia recurrentemente señalada por la literatura:

*‘Y eso lo hacemos de varias maneras, una, partíamos mirando prácticas de otros, entonces mirábamos una clase, una planificación de esta clase, después analizábamos la clase de un profesor X y mirábamos las fortalezas y debilidades y posteriormente proponíamos mejoras a esa clase y eso con distintos casos, algunos casos con videos y otros casos redactados en un caso escrito y luego, en una experiencia propia. Por lo general siempre son lecturas de casos, de escuelas de afuera.’ (P8: Programa B, Didacta de practicante Jocelyn)*

*‘durante un taller yo les pasé un video, que fue una clase de una profesora de matemática muy buena. Y recuerdo que fue el primero y el fin era que ellas vieran que no es llegar y enseñar un concepto, sino que es ver cómo desde el contexto de los alumnos, desde la perspectiva de los alumnos, el profesor partía armando una clase. Cómo los hacía a ellos pensar y sacar desde ellos el concepto. Y lo otro, cómo los hacía trabajar y sobretodo cómo los hacía pensar....Entonces yo les decía ‘se dan cuenta que lo importante primero es darse cuenta que no todos los niños aprenden igual, no todos los niños se expresan igual; por tanto lo que hace la profesora ahí es sacar lo que ellos saben’’. (P15: Programa A, supervisora práctica practicante Anette)*

Particularmente esta última cita permite observar que el mostrar el video sirve más bien para ilustrar la situación que la formadora quiere relevar, y es ella quien reflexiona. En un sentido similar, otros docentes ponen el énfasis en la acción de ver el video, y refieren que su estrategia es mostrar el video, o ver videos, y no aparece en el discurso la estrategia reflexiva que se desarrolla junto al video.

La estrategia de promover la articulación de la teoría y la práctica es referida con más frecuencia por formadores y estudiantes del programa B, y en ocasiones se vincula a un componente del método científico. Es central aquí la capacidad de fundamentar técnicamente las decisiones pedagógicas:

*‘estamos haciendo una unidad didáctica en Diseño, nos hacen justificar cada actividad que elegimos en nuestra práctica. Esta actividad la voy a trabajar porque trabajo en la zona de desarrollo próximo y esto ayuda al niño a tal y tal cosa. Esta otra actividad, el profesor otorga andamiaje porque tal y tal cosa. Todo tenemos que justificarlo, y argumentar por qué es nuestra elección. También tenemos que realizar un marco teórico que avale todo lo que estuvimos realizando, y eso es un proceso reflexivo también. (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

Otra estrategia de aproximación a la reflexión se identifica en la investigación, en términos de la intervención como objeto de investigación, que gatilla reflexión, comprensión que si bien es más evidente en la Programa A, también es planteada por formadores de la Programa B:

*‘En la mención de Historia, empezamos un proceso, que era cómo enseñar didáctica no desde el ramo de didáctica o desde los componentes didácticos de un ramo, sino que desde la perspectiva de una investigación. Es decir, aprender a observar una realidad, sistematizarla, mirarla desde un enfoque teórico específico y además instalarlas en un espacio de intervención, donde ellos levantan estas problemáticas, pero lo hacen desde una perspectiva crítica que es una matriz que actúa como paradigma no para que se vuelvan sociocríticos necesariamente, sino para que contrasten ejercicios.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

Siempre entre las estrategias de orientación más constructivista, entre las prácticas que los supervisores privilegian figuran las preguntas –en la línea de lo que sugiere Guerra, (2009)- argumentando que esta estrategia promueve que el estudiante encuentre o construya sus propias respuestas en base a sus saberes y experiencia, en oposición a ofrecer a sus estudiantes las respuestas o ‘recetas’ pertinentes.

*‘Más que ella decirte qué es lo que hay que mejorar o qué es lo que habría que hacer, es preguntarte cómo lo hubieses mejorado tú. Entonces, de alguna manera, te hace reflexionar cómo tú puedes abordar la problemática o cómo puedes abordar esa instancia de “conflicto” y cómo mejorarlo. No te indica “sabes que yo haría esto o esto otro”, es “¿cómo lo mejorarías tú? Yo haría esto y esto, pero ¿cómo lo harías tú de otra forma?”, da la instancia para que uno pueda pensar en cómo lo hizo y en cómo mejorarlo. (P22: Programa A, Practicante Anette)*

La cita siguiente describe un ejemplo de la forma en que se utiliza la estrategia de preguntas:

*‘El otro día nos preguntó ¿cuál es el enfoque didáctico que se utiliza en el currículum de lenguaje? Estuvimos cinco minutos los tres mirándonos las caras... constructivismo... el enfoque comunicativo. Ya, pero yo dije “profe, pero es que eso no me dice nada tampoco, porque... “empecé a discutirle. “Pero es que es como muy ambiguo”, pero “¿qué quieres enseñar a comunicar?” y como que*

*empezaba a encontrarle el sentido y, el enfoque comunicativo, al ser tan amplio, cubre mucho mejor todas las áreas del lenguaje. Me dijo “mira, antiguamente, para los gringos, era el modelo equilibrado. El problema del modelo equilibrado es que está centrado como en el texto. O en la estructura, en el método. En cambio, el enfoque comunicativo está... es lo mismo, pero enfocado como en la comunicación, por lo tanto, el sujeto, en la interacción”. Que es muy distinto a que me hubieran dicho cuándo en el currículum se utiliza el enfoque comunicativo”. (P6: Programa B, Gerardo Practicante)*

También los supervisores usan la lectura, pero orientada a la contrastación con la propia práctica, asociada a la necesidad de profundizar en ciertos saberes que aparentemente no estarían suficientemente disponibles y requieren estarlo para reflexionar y tomar decisiones en la situación de práctica:

*‘Les doy algunos textos que a mí me parecen iluminadores, para que se puedan responder, porque ellos me responden la pregunta pero me la responden en un nivel muy básico y entonces yo necesito que ellos profundicen y esa profundidad la tienen que lograr a través de distintas herramientas y una de ellas tiene que ver con el conocimiento. Entonces les doy algunos textos -dependiendo de la necesidad que yo vea - y luego volvemos a esa pregunta y a ver si esta pregunta logra un nivel mayor de profundidad con la información que ha obtenido a través de la lectura. (P8: Programa B, Didacta de practicante Yocelyn)*

En el programa B, una didacta señala que utiliza un modelo de reflexión (Fuentelba y Galaz), caracterizado por 3 pasos: Descripción del problema, comparación y transformación:

*“Yo me quedo con el modelo de Fuentelba y Galaz, que es bien simple: descripción del problema, comparación y transformación. O sea, descriptivo, comparativo y analítico... Comparar puede ser: comparar con la experiencia de otros, pero también, contrastar con la teoría...y en la transformación, levantas cursos de acción... que es el nivel que más me cuesta. O sea, por una parte, muchas veces los estudiantes se saltan todo lo otro y van inmediatamente así “cuál es la solución” y no dicen por qué; y, cuando hacen el camino, les cuesta identificar cual es el camino de acción...” (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

Las estrategias de carácter más constructivista utilizadas por los profesores guías resultan menos evidentes. Una profesora guía del programa A refiere reuniones semanales grupales con sus estudiantes en práctica destinadas a compartir y reflexionar sobre la experiencia, reflexión entre pares tras observación mutua de clases, preguntas e implementación de proyectos. La reflexión mutua entre pares tras la observación mutua de clases (profesor guía/practicante) se observa tanto desde una iniciativa de profesor guía, como desde el practicante:

*" (la practicante) ya terminada la clase me decía -profesora, cómo lo hice. Nos sentábamos y le decía: comenzaste y aquí excelente; de pronto quizás por la falta de experiencia te desviaste acá, retomaste e íbamos así paso a paso. Íbamos revisando todo su procedimiento en el aula y me pedía consejos y yo también le pedía a ella, porque ella también observaba lo mío. Y éramos muy respetuosas de lo que se decía de la una y de la otra. (P21: Programa A, Profesora guía de practicante Anette)*

*'Cometí un error en una clase. La verdad es que no lo hice pensando en que ella reflexionara, sino que fue un descuido y cometí el error y ella me miró y abrió los ojitos y yo me di cuenta del error, lo reparamos. Y ella me dijo -profesora cómo lo hace Ud. que sobre la marcha dio vuelta el error y como que no se notó. Entonces le dije -si tú no me haces la seña no me doy cuenta' (P21: Programa A, Profesora guía de practicante Anette)*

La practicante de la misma profesora guía refiere que también hace uso de la estrategia de preguntas utilizada por los profesores supervisores, planteándolas como desafíos:

*'al igual que cuando yo termino mi clase que dejo con una interrogante a mis alumnos, durante la misma clase, dejaba con interrogantes a mi practicante. La practicante habló de los cuadrantes y lo hizo en forma concreta en el patio. Marcó el plano cartesiano y estuvimos jugando a ubicarnos en el plano cartesiano. En esa misma clase, porque después subimos y le digo -y cómo podría encontrarse una persona no vidente -un desafío. Entonces le digo, contéstamelo la próxima clase y quedó de tarea...y ella empezaba la clase recuperando eso.' (P21: Programa A, Profesora guía de practicante Anette)*

Mención y lugar especial en el análisis requiere el uso de la ‘estructuración de la reflexión’ como estrategia constructivista de promoción o enseñanza de la misma, entendida como el tipo y nivel de apoyos externos, andamios o estructuración que se ofrece en las actividades orientadas al desarrollo reflexivo, y que sí se encuentra descrita en la literatura que sustenta este estudio.

La importancia de esta estrategia va en consonancia con la apuesta por la centralidad del rol estructurador del formador que se releva en la literatura (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010).

Los hallazgos indican que los formadores ofrecen criterios para la reflexión, sustentados en categorías que ordenan la clase o la práctica en fases o dimensiones, generando pautas orientadoras de la reflexión. Sin embargo, la literatura muestra resultados inconsistentes al comparar los efectos de la presencia o ausencia de andamiaje en la práctica reflexiva (Bates et al., 2009; Blomberg et al., 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014): efectos similares con o sin andamiaje (Moore-Russo y Wilsey, 2014), o Jones y Ryan (2014) que reportan la insuficiencia de las oportunidades abiertas y de las estructuradas para incorporar elementos de la teoría a la reflexión, o para generar reflexión crítica.

Respecto del tipo de estructuración ofrecida, refieren proponer como guía la explicitación de la estructura o momentos de la clase, o la estructura de la planificación, o a la desagregación de unos criterios sobre los cuales focalizar la reflexión, como por ejemplo, dimensiones de la enseñanza (planificación, currículum, implementación, evaluación, o bien, aspectos pedagógicos generales, didácticos, disciplinares, clima de aula), en términos del uso de pautas para la reflexión. Las siguientes citas dan cuenta de estas alternativas:

*‘Yo siempre hago la regresión de la clase, anoto desde que empieza hasta que termina la clase. Les voy leyendo la clase, el transcurso de la clase ... Entonces ella va conmigo recordando paso a paso la clase y ahí es donde yo me detengo, de repente, a hacer alguna observación y ahí la comentamos.’ (P15: Programa A, Supervisora de practicante Anette)*



*‘Ver los diferentes factores, el pedagógico, las diferentes dimensiones, porque uno por lo general mezcla todo. Separarlo, fraccionarlo, entonces es más fácil internalizar que uno ve todo junto.’ (P9: Programa B, Jocelyn practicante)*

*‘Una, es la reconstrucción de la clase, que es una estrategia que yo también trabajo con los estudiantes en titulación, que es como contar un poquito qué pasó, y de ahí, sacar una pregunta y remirar o revisitar los objetivos que se plantean para la secuencia didáctica, los objetivos disciplinares para la secuencia didáctica y los objetivos de la clase concreta.’ (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

La mayor parte de las alusiones al nivel o tipo de estructuración que se ofrece para la reflexión en este estudio, indican que se provee de estructuras de nivel que puede considerarse medio (una guía, criterio) a alto (guía o criterio detallado o de seguimiento estricto). En el programa B se observan más frecuentes alusiones a uso de mayor estructura. A continuación, tres citas que dan cuenta de un nivel de estructuración más bien alto:

*‘y en esa conversa que tuvimos, que fue la última sesión del taller de titulación, yo les planteé, concretamente, la categoría de reflexión de aspectos pedagógicos, reflexión de aspectos pedagógicos disciplinares como categoría explicita...cuando yo empiezo como a direccionar un poco más la conversación, cuando le empiezo a preguntar cosas, le empiezo a recordar....’ (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

*‘Bueno, ella lo divide en aspectos pedagógicos y didácticos. Bueno, en realidad ella hace varias clasificaciones: lo curricular, lo organizacional, nuestra praxis: qué hacemos, cómo lo hacemos. Entonces... si es que las estrategias que utilizamos están bien utilizadas, si es que responden a algún planteamiento teórico... Bueno, me fue ordenando. Me fue separando, primero, las etapas de la clase. Y, sobre esa objetividad, me hacía reflexionar.’ (P6: Programa B, Gerardo Practicante)*

*‘tenemos una pauta de reflexión. Ellos nos entregan una pauta de siete preguntas de reflexión, que no se hace en la práctica profesional uno, en la que tratan de abordar todos los aspectos de la reflexión sobre tu unidad, sobre las decisiones que tomaste, sobre cómo te diste cuenta que de verdad fue efectivo, hay un intenciamiento de reflexión.’ (P16: Programa A, MPaz practicante)*

Y a continuación una cita que da cuenta de un nivel de estructuración menor, y sus eventuales beneficios, en el programa A:

*‘Yo tenía que ver qué era lo que quería leer, porque los profes tampoco te dicen “Lea esto y esto”, uno tiene que ver qué es lo que quiere aprender. Como dice ella, yo tuve que auto-aprender a ser autónoma, porque los profes de verdad que no te ayudan a eso. Te tiran como a una laguna, a un océano perdido sin saber qué hacer. Yo creo que dicen mucho ser críticos, una pedagogía distinta, que el estudiante es importante, pero tampoco nos dan una ayuda real. (P13: Programa A, Estudiantes)*

Particularmente en el programa B, los formadores tienden a reconocer el valor formativo de la estructuración como andamio para el desarrollo reflexivo. Refieren que es necesario utilizar mayor nivel de estructura para responder a las necesidades de mayor andamiaje de sus estudiantes, o en los casos en que la formación o las capacidades del estudiante muestran limitaciones, cuestión que los propios estudiantes corroboran y valoran. Las siguientes dos citas lo ilustran, en la voz de estudiantes y un formador:

*‘Cuando después de hacer una clase, mi tutor me dice “¿Y qué te pareció tu clase?”. En el fondo es algo super amplio, porque uno puede decir “Bien, pero mal esto”. Entonces él siempre me dice “¿Y tu acción didáctica cómo fue?”, “Bien”, “¿Tu acción disciplinaria cómo fue?”, “Bien”. Ahí a uno le cuesta crear categorías para ordenar las reflexiones. No sé si yo soy muy dispersa, pero cuando él me pregunta “Cómo te fue en tu clase”, yo digo “Bien, porque todos hicieron la tarea bien”. Pero en el fondo es necesario hacer una estructura. Y ahí uno descubre más rápidamente dónde está el problema.’ (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

*‘dentro de tus aprendizajes yo me voy haciendo como una especie de guía y esa guía, en una lógica muy sutil, distinto es si, por ejemplo, yo trabajara con otro tipo de estudiante que tiene más debilidades disciplinares y conceptuales en las cuales yo necesito que esa guía, a veces, sea un poquito más forzada, que esa guía sea un poquito más obligada.’ (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

Los formadores asumen el desarrollo reflexivo en términos de un proceso que requiere ser intencionado y mediado, cuya progresión demanda niveles de estructuración decrecientes según el momento formativo y las capacidades y saberes de los estudiantes,

en la línea de lo planteado por Bates et al. (2009), al señalar que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado.

*‘Yo creo que, mi impresión personal es que eso funciona desde la lógica de la progresión el cómo se reflexiona. Es decir, es necesario dar un marco pero es necesario también abrir necesidades.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

Sin embargo, se plantean tensiones relativas a las necesidades diferenciadas de los estudiantes según sus particulares capacidades, saberes y ritmos, cuestión que haría recomendable adaptar el nivel de estructuración a tales características, proveyendo mayores niveles también de manera inversamente proporcional a la presencia de estos criterios. En esta línea, un practicante del programa A demanda la necesidad de menos estructura para asegurar una mejor incorporación de la práctica reflexiva autónoma, y una supervisora de prácticas del programa B evidencia la dificultad que implica ofrecer estructura a estudiantes con buenas capacidades y mayor autonomía:

*‘Yo creo que el mejorar la instancia de auto-cuestionamiento, la autocrítica, creo que dentro de la carrera, claro, a uno lo hacen reflexionar bajo ciertos parámetros, como ciertas preguntas, pero falta más trabajo autónomo, creo yo. El hecho de que otra persona te cuestione, no es lo mismo que cuestionarse uno mismo.’ (P22: Programa A, Practicante Anette)*

*‘los obstáculos principales, qué increíble, son como las mismas fortalezas que tiene xx (el practicante), o sea, tiene un pensamiento muy independiente y tiene muy buenas competencias de base para su reflexión... al mismo tiempo, me limita mis propias posibilidades de intervenirlo a él en su camino reflexivo...él me da menos posibilidades de...entrar...’ (P5, programa B, Didacta de practicante Gerardo)*

Desde esta perspectiva, pensar en una estructuración diferenciada según necesidades permite observar los beneficios en cada caso, en la línea de lo que plantea Jaeger (2013) al señalar que si la tutoría es más directiva, los estudiantes tienen oportunidad de movilizar sus creencias y saberes, constituyéndose esa estrategia en puente conector entre teoría y práctica y andamio para analizar los contextos pedagógicos. O como

plantean Moore-Russo y Wilsey (2014), al señalar que si la tutoría es menos directiva, los estudiantes tienen espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y explorar nuevas vías de reflexión.

Aparecen en el discurso de los formadores del programa A también otras tensiones presentes en la literatura, relativas al carácter performativo de la estructura, y la medida en que responder a ella podría propender no necesariamente al desarrollo reflexivo, sino a la generación de reflexiones estereotipadas, ajustadas a las expectativas del formador, como respuesta a intereses utilitarios vinculados a las calificaciones y certificaciones. Esta mirada se ha descrito en la literatura en la línea de la dinámica del poder, señalándose que la reflexión de los estudiantes sería producto de una acción estratégica para lograr buenas calificaciones (Ross, 2014). La siguiente cita de un formador del programa B ilustra esta aprehensión:

*‘uno puede estructurar muy detalladamente un formato reflexivo pero el objetivo de la reflexión es que el estudiante se apropie de ésta como un instrumento de formación profesional y desempeño, y se siente que te están dando el gusto a ti. O sea, están haciendo la reflexión en función de lo que uno quiere escuchar y no de la apropiación real y efectiva.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

### **Estrategias directivas para la formación reflexiva**

Como muestra la figura 27, entre las estrategias de orientación más directiva utilizadas por los formadores en la universidad se cuentan el opinar, juzgar y hacer notar errores. Estas estrategias, en general, no se inscriben en el marco interpretativo de este estudio.

**Figura 27: Estrategias directivas**

Estrategias directivas formadores en la universidad	Estrategias directivas en las prácticas: supervisores	Estrategias directivas en las prácticas: profesores guías
<ul style="list-style-type: none"><li>• Opinar*</li><li>• Juzgar *</li><li>• Hacer notar errores*</li> <li>• Menos frecuente:<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación formativa*</li><li>• Enseñar categorías*</li><li>• Modelamiento reflexivo</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retroalimentación: juicios evaluativos, observaciones, sugerencias *</li><li>• Evaluar *</li><li>• Sugerir *</li><li>• Mostrar lo que practicante no ve*</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sugerir *</li><li>• Evaluar*</li><li>• Mostrar errores*</li></ul>

\*Estrategias que no se inscriben en el marco interpretativo de este estudio.

Estas estrategias tienden a vincularse a un rol más protagónico del formador, quien evalúa lo apropiado o no apropiado, y/o sugiere las soluciones, mientras el estudiante se ajusta a los requerimientos del formador. Mientras las estrategias anteriores, constructivistas, promueven preferentemente el protagonismo del estudiante, y el formador asume un rol de guía o mediador, sin necesariamente emitir juicios ni alternativas, favoreciendo la autorreflexión del estudiante, en este otro grupo de estrategias más directivas, el formador asume un rol más tradicional, valorativo y propositivo, es él quien critica el trabajo o desempeño del estudiante, retroalimentando, opinando, juzgando o haciendo notar errores, evaluando.

Estas estrategias parecen alternar, en la práctica, con las anteriores, o bien ubicarse al final de ellas en una clase o sesión, como corolario del trabajo reflexivo o evaluativo.

Al tratarse de estrategias más directivas, los estudiantes pueden movilizar sus creencias y saberes, pues ellas sirven de puentes para conectar teoría y práctica y para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013).

Las siguientes citas ilustran estas estrategias:

*‘Nos hace la crítica. Por ejemplo, estábamos haciendo la autocrítica de qué nos salió mal. Dijimos todos, y la profe dijo “Sabén qué, parecía clase universitaria la de ustedes, porque utilizaban palabras muy complicadas para los niños”, y nosotros nunca hicimos esa salvedad. “¿Y qué opinan ustedes?”. También nos dijo la profesora del colegio, y nos mirábamos entre nosotros y decíamos “Sí, parece que sí”, de repente se nos escapó un poco la moto, nos fuimos a las nubes. Ése fue, por ejemplo, un punto de la crítica que nos hacía a profe. Y lo de la nota, es super raro eso, porque en una conversación ponen nota.’ (P13: Programa A, Estudiantes)*

*‘yo sentía que mi planificación estaba bien, yo pensaba que era la mejor planificación, hice mi clase, y cuando la tutora me evaluó, me dijo que me faltaba desafiar a los estudiantes y proponer actividades con mayor dificultad, de algo que yo no me había dado cuenta. Me dijo “Ahora tienes que pensar en una actividad donde los niños puedan desarrollar más sus capacidades, trabaja mejor sus habilidades, preséntales un desafío mayor, y veamos si te funciona o no”. Entonces yo estuve toda la semana pensando qué actividad realizar, que tuviese mayor dificultad, e hice la clase hoy día, y la profesora me felicitó, me dijo que se había notado el cambio, que había sido bueno que reflexionara sobre las habilidades que tenían que desarrollar los estudiantes, sobre cómo van a ir progresando sus conocimientos.’ (P 3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

En contraste, estudiantes de ambos programas valoran que sus formadores les ayuden a cuestionarse, pero sin juzgarlos:

*‘El hecho de que ni siquiera nos cuestione ella, que nos ponga a nosotros mismos en cuestionamiento de cómo podemos mejorar nuestras propias clases. Para mí eso ya no es necesario, a estas alturas de la carrera, que alguien te diga “esto está mal”, no. (P22: Programa A, Practicante Anette)*

En este grupo aparece también una estrategia vinculada a la comprensión de la reflexión como evaluación, incorporando entonces a reflexión en las evaluaciones, preferentemente formativas. A continuación, una cita que lo ejemplifica:

*‘me tocó a mí en esa tarea pedirle a todos (los formadores) instrumentos que estaban usando de evaluación y los analizamos y nos dimos cuenta que no siempre estábamos ofreciendo en nuestras tareas, en nuestros trabajos espacios para la reflexión, estábamos recogiendo mucha información pero no reflexión necesariamente y ahí acordamos, me acuerdo, que todos íbamos a hacer un esfuerzo por intencionar más esa expresión de la reflexión...’.* (P4: Programa B, profesores)

Por su parte, las estrategias más directivas utilizadas por los supervisores de prácticas son similares a las utilizadas por los formadores en la universidad (mayormente en el programa A). Hacen uso de recursos a través de los que comunican al practicante su visión de la situación -en tanto experto- y lo que ellos habrían hecho al respecto.

Bajo la modalidad de ‘retroalimentación’ evalúan, hacen sugerencias u ofrecen alternativas, muestran lo que el practicante ‘no ve’, ayudan a ver más allá, y en mayor o menor medida y antes o después de hacerlo, combinan esta práctica con las preguntas a los practicantes, acerca de esta visión que le ofrece y acerca de la visión del propio practicante acerca de la situación.

Podría ser de interés discutir que este procedimiento implica la asunción de que es insuficiente ofrecer la oportunidad de reflexionar *ex post* a la luz de los saberes y experiencia del propio practicante, quien no tendría los conocimientos disponibles, que requiere información nueva, o que no es capaz de actualizarla por sí solo, o que no es capaz de justificar su desempeño. El orden de estas estrategias directivas o menos directivas podría ser importante. Algunos supervisores promueven partir con la visión del practicante, que ponga en juego sus saberes y luego intervenir si no es suficiente (como se describe en las estrategias constructivistas).

A continuación, dos citas que ilustran esta estrategia:

*‘A cada una les fui a ver dos clases para retroalimentar. Partir de una pauta, pero la pauta para mí es una cosa formal, yo siempre escribo y les digo todo lo que veo. Entonces desde ahí les comento y les hago ver desde mi punto de vista, porque ellas también tienen sus puntos de vista, diciéndoles qué es lo que yo*

*habría cambiado. Por ejemplo, ese día yo le dije -tú mostraste el tema, tú hiciste la pregunta y en la pregunta estaba el tema; entonces yo lo hubiese hecho al revés. Primero que ellos sacaran el tema y después la pregunta... Y con la que estaba desencantada, yo la contuve harto y le fui como dando ideas: si estás con un curso revoltoso, sáquelo al patio y que gasten energía. Entonces ahí me acuerdo que le dije –por qué no los sacas al patio a ver el sistema de coordenadas. (P15: Programa A, supervisora de práctica de practicante Anette)*

*‘...me decía, profesora quiero instalar un noticiero, que los chicos hagan un noticiero, pero son chicos que están recién en la lecto escritura ¿usted cree, le parece? Entonces, yo le digo: olvídate del noticiero, el noticiero es una excusa, preocúpate de formar grupos, que ellos tomen decisiones, ver quiénes tienen características de líder, que ellos armen un formato de programa o de noticiero, con las cosas que ellos incluso no ven en la televisión, que lo critiquen, que digan, hoy día nosotros no tenemos programas prácticamente infantiles, porque de pronto el alumno termina muy enfocado en el contenido, pero ¿Qué es lo que ustedes quieren lograr? O sea, olvídense del contenido, ¿para qué?... me tomo la libertad de decir eso, pero siento que a lo mejor les molesta, pero yo sé que ellos me validan o me legitiman para que yo les diga, aunque les moleste.’ (P19: Programa A, Supervisora de Practicante MPaz)*

Y es interesante el modo en que los supervisores valoran el carácter formativo de la retroalimentación, en la medida que la evaluación se acompaña de sugerencias:

*‘Tal vez lo que no hice en éste (video de retroalimentación a su practicante) y es que a veces yo soy mucho más, como que le doy desafíos y al final hago como una conclusión y le digo que yo percibo que tienes tal o cual debilidad y tienes que trabajar y me parece que esto es y creo que esta vez no lo hice y es más evaluativa y como orientarlo y no lo hice de manera explícita. (P 8: Programa B, Didacta de practicante Jocelyn)*

Resulta particularmente interesante que estas estrategias más directivas son reportadas por didactas del programa B cuando las estrategias más constructivistas parecen no dar resultados, cuando parecen faltar bases de saberes en los practicantes o cuando esto se combina con debilidades en las capacidades básicas de los practicantes:

*‘Y le doy ejemplo de cómo podría abordar y también a veces trabajo con ellos en darles pistas, yo misma les doy, es decir, sugerencias de cómo lo podrían hacer, cuál puede ser el mejor camino. Entonces cuando yo le pregunto, y ella reconoce*



*que es una debilidad y entonces le pregunto ¿Por qué te ocurre eso? Y me dice -lo que pasa es que yo quería tener control de los estudiantes que estaban adelante - entonces la explicación que me que me da no está en ella, o sea la responsabilidad no es de ella. En el fondo era porque tiene estos estudiantes adelante que no se portan bien. ¿Y habrá otra razón por la cual estás aquí adelante y no te mueves? Y entonces no me da más pistas. Y voy a la segunda clase y le ocurre lo mismo y le vuelvo a preguntar ¿Por qué no se movió? y me dice, no me moví porque estaba la profesora y me estaba ayudando y no era necesario. ...Entonces al final la clave termino diciéndosela yo y en vez de que salga de ella y que ella sea capaz, porque tampoco puedo permitir que ella eternice y no puedo terminar esta sesión de trabajo con ella termine sin decirle: ¿No será que tal vez lo que hay detrás de eso es hay una creencia? (P8: Programa B, Didacta de practicante Jocelyn)*

Con todo, se trata de estrategias valoradas por los practicantes, aparentemente a partir de la legitimación académica previa del supervisor, y en el contexto de una relación de cercanía establecida con el practicante. Las siguientes citas ilustran esa valoración:

*‘Pero a mí me parece que esa insistencia respecto a que el proceso de evaluación se termina no con la nota sino con la retroalimentación. Los chiquillos lo piden, lo exigen porque es la lógica donde logran entender...lo que antes era una obligación -la retroalimentación -ahora ellos lo observan como una necesidad.’ (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)*

*‘Somos profesores en formación y nos sirve mucho que alguien que ya hizo clases, ya se enfrentó a ese tipo de problemas nos dé una luz. Nosotras contamos incidentes críticos, nosotras contamos profe sabe que me pasó esto y esto y reaccioné de tal forma. Entonces, ella nos retroalimenta a todas en esa sesión.’ (P16: Programa A MPaz practicante)*

Entre los profesores guías se observa prevalencia de estrategias directivas. Supervisores, practicantes y los propios profesores dan cuenta de estrategias similares a las de los supervisores: sugerir, evaluar, mostrar errores. Las dos citas siguientes ilustran estas estrategias:

*‘Sí, tiene hartas ganas y es bien lúdico y un poco soñador, entonces yo ahí le he tenido que bajar los humos y no hay que empezar muy relajado porque los niños son así, si uno empieza muy relajado como que -aquí muñequen -entonces es*

*mejor ser pesado al principio y después ir bajando la guardia, pero eso se da con la práctica simplemente... Que si los chicos se relajan mucho hay que estar más atento* (P 7: Programa B, Profesora Guía de practicante Gerardo)

*'le he dado la sugerencia específica de que le pregunte a un niño algo y que le pregunte a otro si está de acuerdo con él, y que compare estas dos respuestas, intencionadísimo, tú, tú, tú, no esperar que los niños hablen solos.'* (P17: Programa A, Profesora guía de practicante MPaz)

Finalmente, una cita de evaluación que da cuenta de la visión del profesor guía que se asume como objetiva y correcta:

*'en el día a día uno siempre les pregunta a ellos ¿oye, te diste cuenta que te resultó y este curso enganchó más que el otro? Porque igual ellos -es importante también la visión de otros que sea más objetivo; o sea al menos en mi caso, yo aprovecho que ellos van a ver la manera objetiva de cómo construir las cosas.'* (P 7: Programa B Profesora Guía de practicante Gerardo)

### **Modalidad de implementación de las estrategias: individual/grupal**

Las estrategias para el desarrollo reflexivo se implementan bajo modalidad de trabajo individual o grupal, evidenciando aproximaciones más tradicionales e individuales o más sociales a la construcción del conocimiento. En ambos programas los distintos actores refieren que se privilegia la modalidad grupal, en términos colaborativos, aunque también se valora y promueve la reflexión individual.

La literatura no es concluyente al respecto. Algunos estudios aportan evidencia a favor de la tutoría individual (Frick et al., 2010; Yaffe, 2010), mientras otros lo hacen respecto de la construcción colaborativa de la reflexión, incluyendo a los pares (Chung y van Es, 2014), y otros lo hacen de manera menos concluyente (Daniel et al., 2013; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009), o menos concluyente aún (Gelfuso y Dennis, 2014)..

Un practicante relata su convicción respecto de los beneficios de la reflexión grupal:

*'Porque, bueno, a mí siempre me gusta levantar la reflexión con todos, y porque me gusta hablar del tema y me doy cuenta que salen aportes que jamás me*

*esperaba, y ahí me doy cuenta que hay que compartir las experiencias.*' (P6: Programa B, Gerardo Practicante)

#### **4.1.3 Caracterización de los resultados de la formación reflexiva**

En esta sección se abordan los resultados o consecuencias de la formación reflexiva en ambos programas formativos, en términos de la caracterización de la reflexión de los estudiantes de ambos programas, en distintos momentos formativos, a fin de obtener una descripción de las características de la reflexión en dichos momentos, comparar y testear las hipótesis planteadas, así como fundamentar vínculos entre dichos resultados y los hallazgos de las secciones correspondientes al análisis de programas y el análisis cualitativo.

Estos resultados son presentados desde tres perspectivas: la mirada subjetiva de los propios actores involucrados en el proceso formativo respecto de los logros alcanzados, la perspectiva que de los datos obtenidos en una evaluación cuantitativa de la reflexión a los estudiantes en distintos momentos formativos, y la perspectiva de una evaluación cualitativa de la reflexión que realizan cuatro estudiantes en práctica profesional -dos de cada programa formativo- orientada a una profundización en la caracterización de la reflexión de los estudiantes hacia fines de su proceso formativo.

La sección se cierra con las propuestas de mejoramiento a la formación reflexiva que los propios actores levantaron para este estudio.

##### **4.1.3.1 Resultados de la formación reflexiva desde la subjetividad de los actores involucrados**

##### **Las representaciones de los actores acerca de los resultados de las acciones implementadas**

El balance de resultados en torno a la reflexión docente se divide entre quienes lo evalúan positivamente, y los que estiman que los avances son más bien limitados en este ámbito, o que no hay evidencia suficiente para emitir un juicio. En ambos programas hay voces que valoran el logro de buenos niveles de reflexión en sus egresados y voces

que estiman que no se ha levantado suficiente ni apropiada evidencia para determinar el valor y resultados de la formación reflexiva.

En el programa A destacan la capacidad de reflexión de sus egresados acerca de su propia formación, la capacidad de fundamentar, el tránsito desde la crítica a la construcción de soluciones, la capacidad resolver problemas pedagógicos y la generación de un hábito reflexivo. Las dos siguientes citas ilustran estas percepciones respecto de buenos niveles de reflexión y adquisición de un hábito o práctica reflexiva:

*‘la malla logra resolver el asunto de un profesor de básica, con una fortaleza disciplinaria, ellos se adueñaron mucho de la identidad profesional. El alumno o la alumna que estudió historia o ciencias te habla desde allí muy fuertemente y eso hace que sea muy reflexivo y crítico respecto a su formación, te pide explicaciones de la fundamentación teórica de las cosas. (P12: programa A, Director Pedagogía Básica)*

*Entonces, de alguna manera la profe está ahí y dice “no, pero ¿cómo mejoras esto?”, esa pregunta ya no es necesario que ella me la haga, porque el hecho de que yo planteo una actividad al tiro se me viene a la mente la profe diciendo “pero ¿cómo lo mejorarías?”. Un hábito. (P22: programa A, Entrevista practicante Anette)*

Sin embargo, en el programa A, aunque identifican un conjunto de resultados positivos, reconocen que no hay claridad respecto del peso que en esos resultados tienen las capacidades de entrada de los estudiantes y el itinerario formativo. Particularmente los formadores le atribuyen especial importancia a las capacidades de los estudiantes y al provecho efectivo que ellas permiten hacer del proceso formativo. También los formadores indican que no es posible emitir un juicio responsable acerca de los resultados de la formación reflexiva, pues estiman que no disponen de suficiente evidencia.

Las siguientes citas ilustran estas ideas. La primera, acerca de las dudas en torno al ‘valor agregado’ de la formación reflexiva, y la segunda, en torno a las buenas capacidades de entrada de los estudiantes, que permitirían hacer un provechoso uso del proceso formativo:

*'A propósito del perfil de egreso, no sé si todos nuestros estudiantes son reflexivos de por sí. Lo que nosotros tenemos hoy día pensando en la relación que los estudiantes tienen con la malla, es que los que son reflexivos antes de entrar a esta carrera lo siguen siendo en la carrera misma. Pero no sé si en este minuto estamos en condiciones nosotros de hacernos cargo de formar profesores reflexivos, así como estamos.'* (P11: programa A, Profesores Pedagogía Básica)

*Me parece un buen nivel (de la reflexión pedagógica de los estudiantes). Pero es un buen nivel en cuanto a lo que ellos traen como insumos...Pero durante la práctica es cuando ellos resuelven finalmente esto de la reflexión, porque tú les enseñas acá. A través de los talleres tú los vas guiando, los vas orientando y ellos aprenden a que tienen que ser reflexivos. Como te decía, ellos traen todos los insumos y las herramientas y acá las empezamos a ocupar.* (P15: programa A, Anette supervisora práctica)

En el programa B las voces se dividen entre los que relevan como resultados positivos el buen nivel de reflexión acerca del sistema educativo con que egresan sus estudiantes, quienes además se caracterizarían por ser cuestionadores, y los que identifican resultados débiles, encabezados por la dificultad de sus egresados para reflexionar sobre sí mismos, en oposición a la capacidad que han desarrollado para enjuiciar a otros docentes.

Las siguientes dos citas ejemplifican estas dos miradas:

*'la comparación con egresados de otras universidades, los nuestros se caracterizan por eso (ser reflexivos)...y no son necesariamente los alumnos más brillantes que tenemos, tenemos algunos debiluchos que no tienen tan buenas notas, pero se destacan, cuando intervienen y toman la palabra para analizar una situación''.* (P 4: programa B, profesores)

*'falta mucho, yo creo que no lo estamos consiguiendo tanto, algunos sí, pero yo creo que son muy reflexivos en la cuestión de país, a las debilidades de nuestro sistema educativo, mucha reflexión sobre eso pero externa, son capaces de reflexionar sobre la realidad de la escuela donde les toca... y yo creo que nos va mejor en construir herramientas en nuestros estudiantes que egresan para reflexionar sobre otro, más que sobre sí mismo, porque cada vez que a uno le toca ir a un examen de titulación, tú le preguntas a los estudiantes ¿qué reflexiones te surgen? y te empiezan a describir, es que yo hice esto, lo otro o a proyectar responsabilidades, es que en esta escuela, es que los profesores, no,*

*pero tus reflexiones sobre... Yo creo que la debilidad nuestra en lo reflexivo es la mirada a sí mismo.* (P4: programa B, profesores)

Algunos formadores relevan la debilidad observada en la falta de integración, que se observa en la dificultad para usar los aprendizajes de otros cursos de la malla en los talleres de reflexión, y genera además resultados dispares en la reflexión de sus egresados.

*'Nosotros el taller, claro, es lo que hemos percibido y lo que hemos sentido también, no sabemos si en psicología del aprendizaje hay una reflexión, porque cuando nuestros trabajos piden reflexionar aunando lo que ha aprendido en psicología, lo que ha aprendido en lenguaje oral, o sea que articule buscando una respuesta y yo tengo la sensación de que pocas veces logran poner temas sobre psicología que debiese ser los temas de clima, debería estar ahí muy presente, en psicología del aprendizaje, de qué manera el clima favorece el aprendizaje y qué tipos de aprendizaje, por ejemplo.'* (P4: Programa B, profesores)

En síntesis, la percepción de los resultados en ambos programas es en general positiva, en términos de representaciones que apuntan a buenos niveles de reflexión entre sus egresados. Sin embargo, esta percepción se encuentra cruzada por razonables dudas de los actores respecto del rol que efectivamente está desempeñando el itinerario formativo en el desarrollo reflexivo de sus egresados –en términos del efecto de los dispositivos u oportunidades formativas ofrecidas en la práctica reflexiva de los estudiantes- y respecto de la forma y medida en que las capacidades iniciales de los estudiantes que ingresan a la carrera influyen en las características que adquiere su reflexión pedagógica durante y al finalizar el proceso formativo. Esto, en un contexto de ausencia de mecanismos formales que permitan generar evidencias en tales sentidos.

Particularmente en el programa A se refrenda lo planteado por Russell (2012) quien alude a la saturación de la presencia del concepto en los programas de formación y a la paradójicamente escasa evidencia de su desarrollo en dichos programas.

Si bien entre los formadores no se observa una atribución directa de la capacidad reflexiva a condiciones personales de los estudiantes (falta de disposiciones naturales, debilidades en competencias básicas, falta de disposición, dificultades para conectar teoría y práctica), se deslizan afirmaciones que vinculan la dificultad de promover el desarrollo reflexivo cuando las capacidades de entrada de los estudiantes se encuentran debilitadas, capacidades que los formadores tienden a evaluar que no logran ser suficientemente modificadas por el itinerario formativo (al menos el actual), y cuando la formación inicial presenta debilidades, que se potencian en las dificultades de aprovechamiento que eventualmente presenten los estudiantes.

### **Los criterios/evidencias sobre los que construyen las representaciones acerca de la progresión en los resultados**

Para dar cuenta de los avances en el desarrollo reflexivo, se mencionan indicadores gruesos como la mejora en la capacidad de autorregulación, incremento de conciencia respecto de sus prácticas, mejora de conclusiones en los trabajos de investigación o reescrituras y mejora de prácticas. A nivel más específico se reporta el tránsito desde descripciones hacia análisis, avances en la reescritura de trabajos, o el tránsito desde el uso de los espacios de reflexión como un lugar de catarsis y contención, hacia evidencias del uso-por parte de los estudiantes- de un método enseñado para realizar la reflexión.

La siguiente cita da cuenta de este último criterio, observable en la progresión de talleres de reflexión, y que podría revestir particular interés pues reconoce la necesidad de contención inicial, la aborda, y luego incorpora estándares y metodología reflexiva:

*'hay criterios de progresión en didáctica en lenguaje, didáctica de las matemáticas, ...pero en reflexión, en los cursos de reflexión está más claro. Donde vamos desde la vinculación a la experiencia, que son muy fuertes en tercero, por eso te decía que lo llamábamos los muros de los lamentos; a los estándares de formación pedagógica que están puestos en quinto, pasando por cuarto que es el uso del método de reflexión. O sea, esa progresión está clara.'* (P 5: programa B, Didacta de practicante Gerardo)

Estos reportes -en ambos programas formativos- se ven tensionados por voces que señalan que estos avances no han sido debidamente documentados, que son difícilmente identificables porque no han sido apropiada ni sistemáticamente evaluados, y han estado subsumidas en otras capacidades, sugiriendo que existe escasa evidencia para emitir un juicio acerca de los efectos de la formación reflexiva. Las siguientes dos citas muestran estas ideas en ambos programas:

*‘Yo creo que tenemos impresiones y tenemos anécdota que tienen que ver con el tema de la formación práctica y la salida. Cuando uno dice -para mí fue muy significativa la actividad de seminario de portafolio del año pasado, último semestre de la carrera y que se desencadena con las prácticas. Y a mí me sorprendió que eso con lo complejo que resultaba, ellos mismos lo transformaron en un espacio de rigorización del cierre de la carrera, pero no en función de la parafernalia de examen que no existe en la carrera. Sino que, la percepción que tenían ellos de que eran distintos a cómo eran antes, que se habían movido.’*  
(P11: programa A, Profesores Pedagogía Básica)

*‘creo que (el estudiante) tiene pocas oportunidades de saber cuál es el progreso sobretudo en esta etapa, porque esta etapa es de planificación, diseño, implementación, análisis de resultados de un dispositivo y con un contexto de práctica profesional yo creo que hay pocas instancias lamentablemente de evaluación de su propia profundidad de esas reflexiones, salvo hasta el final cuando ellos tienen que hacer reflexiones finales también... lo que reflexionamos al inicio son de estos componentes del diseño no necesariamente son las reflexiones que hacen los estudiantes.’* (P 8: programa B Didacta de practicante Jocelyn)

En síntesis, evidencias de avance en la práctica reflexiva vinculadas a indicadores de autorregulación, aumento de conciencia respecto de sus prácticas, mejores trabajos finales y mejores prácticas, mediadas por una progresiva instalación de prácticas habituales de reflexión, con la dificultad de reconocer que constituyen procedimientos escasamente discutidos, sistematizados y documentados.



#### 4.1.3.2 Resultados de la formación reflexiva desde la evaluación cuantitativa de la reflexión en la prueba RPEC

Los siguientes son los resultados de la aplicación de la prueba de reflexión pedagógica RPEC, aplicada los estudiantes de en un mismo año académico. Cursaban segundo, séptimo y décimo semestre de la carrera. La prueba RPEC solicita al estudiante observar un video de 15 minutos de distintos momentos de una clase (en esta oportunidad una clase de Lenguaje en 4° básico en un establecimiento particular pagado) y luego elaborar un texto en que se reflexione acerca de las decisiones pedagógicas observadas en dicha clase, a la luz de algunas preguntas organizadoras. Es importante recordar que se trata de una aplicación sobre una muestra no representativa y transversal que en rigor no permite comparar resultados, sin embargo, se estima que los datos tienen importante valor referencial.

La Tabla 47 muestra los resultados totales promedio de la prueba RPEC según universidad y semestre que cursa el estudiante.

**Tabla 47: Media RPEC total según universidad y semestre**

Programa	Semestre		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A	sem 2	RPEC	52	1	4	1,98	,804
		N válido (por lista)	52				
	sem 7	RPEC	30	1	4	2,03	,615
		N válido (por lista)	30				
	sem 10	RPEC	46	1	4	2,72	,807
		N válido (por lista)	46				
B	sem 2	RPEC	31	1	3	1,55	,723
		N válido (por lista)	31				
	sem 7	RPEC	12	2	3	2,83	,389
		N válido (por lista)	12				
	sem 10	RPEC	38	1	4	2,84	,823
		N válido (por lista)	38				

El puntaje promedio inicial más alto lo obtiene el programa A con 1,98 puntos, (sobre 5) mientras el programa B obtiene 1,55 puntos promedio al inicio. El puntaje

promedio final más alto lo alcanza el programa B, con 2,84 puntos, en tanto el programa A alcanza 2,72 puntos promedio.

El mayor incremento de puntaje en la prueba lo obtiene el programa B, con 1,39 puntos promedio, en tanto el programa A incrementa en ,74 puntos promedio.

Se observa que los mejores puntajes promedio –como era esperable- son alcanzados por estudiantes de semestre 10, en ambas universidades, siendo algo mayor este promedio entre estudiantes del programa B, con 2,84 puntos promedio, mientras en el programa A alcanzan 2,72 puntos promedio<sup>7</sup>.

Los puntajes promedio más bajos –como era esperable- son obtenidos por estudiantes de semestre 2 en ambas universidades, siendo más bajo en el programa B, con 1,55 puntos, mientras en el programa A alcanzan 1,99 puntos<sup>8</sup>.

En el semestre 7 los estudiantes del programa B alcanzan un logro promedio de 2,84 puntos, mayor que el promedio obtenido (2 puntos) por los estudiantes del mismo semestre del programa A (2,72 puntos).

En términos cualitativos, al inicio (semestre 2), el promedio de logro en ambos programas es más cercano a 2 puntos sobre 5. Esto significa que su reflexión está cercana a tener las siguientes características en cada dimensión:

Análisis: Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un análisis poco claro, impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)

Dimensiones: Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada

---

<sup>7</sup> Detalles acerca de la operacionalización de rendimientos según puntuación en cada una de las tres dimensiones en el anexo 14.

<sup>8</sup> Detalles acerca de la operacionalización de rendimientos según puntuación en cada una de las tres dimensiones en el anexo 14.

dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.

Fundamentación: Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)

A mediados de la formación (semestre 7), en promedio, los estudiantes del programa A mantienen un nivel de logro en torno a 2 puntos, por lo que el rendimiento cualitativo se asemeja al recién descrito. En cambio, los estudiantes del programa B, en promedio, se acerca a los 3 puntos sobre 5, y las características cualitativas de su reflexión se asemejan a las siguientes en cada dimensión:

Análisis: En relación con una clase observada se presenta un análisis superficial, que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.

Dimensiones: El análisis: menciona y amplía con detalles al menos una de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.

Fundamentación: Se presentan conceptos correctos y precisos. Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase. (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños). En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.

Hacia fines del proceso formativo (semestre 10) en ambos programas alcanzan un nivel cercano a 3 puntos de 5, por tanto, cualitativamente su reflexión tiene características cercanas a las recién descritas.

### **Ejemplos de respuestas reales a la prueba RPEC según niveles**

A continuación, se presenta un ejemplo de respuesta a la prueba RPEC para cada nivel, 1 a 4, pues para nivel 5 no hubo respuestas que alcanzaran dicho nivel en las tres dimensiones (en anexo 17 ejemplos de corrección de reflexiones). Para facilitar la ejemplificación, al seleccionar estos ejemplos se han considerado casos en que el nivel alcanzado en las tres dimensiones de la prueba sea el mismo:

#### Ejemplo Nivel 1

Análisis: Nivel 1

Dimensiones: Nivel 1

Fundamentación: Nivel 1

*“La profesora está enseñando las características del género dramático, sus elementos y la estructura de los textos dramáticos. A través de preguntas que responden los estudiantes se va generando la clase. Antes de iniciar la actividad en conjunto, la profesora activa los conocimientos previos de los estudiantes que anteceden el tema a tratar.*

*Por otro lado, la docente enseña de ese modo para hacer partícipes a los estudiantes y de esa forma hacer la clase más dinámica. A mi parecer la clase está muy completa, ya que en primer lugar activa conocimientos previos, luego deja que los estudiantes trabajen de forma autónoma, para terminar con una actividad en conjunto. Al finalizar pregunta si hay alguna duda y si se cumplieron las metas que tenían para la clase. Por esa estructura de la clase encuentro que no se deberían hacer grandes cambios en el modo de enseñar ese contenido.”* (Estudiante Programa A, semestre 2)

Ejemplo Nivel 2

Análisis: Nivel 2

Dimensiones: Nivel 2

Fundamentación: Nivel 2

*“En la clase observada, se advierten resueltas las distintas etapas que puede tener una clase; Activación de conocimientos previos, planteamiento del objetivo y metodología, monitores de aprendizaje, ¿cumplimiento del objetivo?*

*Realiza una clase en donde se trabaja, en un comienzo activando los conocimientos previos, con preguntas ¿Qué hemos estado hablando las clases anteriores? ¿Cuáles son las características del género dramático? Asumiendo que estos contenidos y conceptos ya están internalizando por los niños y niñas, al ver que quienes responden las preguntas lo hacen de forma correcta, ¿Pero qué pasa con quienes no respondieron?*

*Continuando su clase, pregunta ¿Cómo se forma una obra?, para así buscar en los niños y niñas un interés por el contenido que verán en la clase, pero ¿cómo abordarán este contenido? La docente plantea una forma de trabajar en un comienzo de forma individual, en donde tienen que leer una Obra Dramática, para así compartirla, identificando algunas partes de su estructura, puntos apartes, seguidos, etc. Luego la docente proyecta las definiciones de las partes que tiene una obra Dramática, relacionándola con una obra que ya habían visto al parecer. Con esto está intentando que sus alumnos comprendan las partes que componen una obra, pero se ve que sus alumnos solo reproducen lo ya escrito. No se ve una comprensión de estas partes.*

*“Y para terminar la clase, la docente pregunta ¿Qué fue lo que vieron hoy? ¿Para qué les servirá esto? , dando respuestas que reproducen que no existe una completa comprensión de lo visto en clase.*

*La forma de enseñar de la docente responde a una modelo de enseñanza, que quizás para ella es el mejor, o el que ahorra más tiempo, ya que se basa en la memorización de contenidos y conceptos por parte de los alumnos y no de una comprensión.*

*Como propuesta de mejora, esta docente podría preparar una clase basada en una clase de aprendizaje significativo. En donde todos participen. Quizás la forma más adecuada, es trabajo en grupo, en donde cada uno tendrá que ver una obra para así luego contarla a su grupo curso de qué trataba, personajes, lugar donde se desarrolla la obra, etc. (conocimientos que ellos conocen y pueden aplicar). Para así en la clase, la docente, pueda aprovechar eso y trabajar con ellos los partes que tiene una obra dramática, acercándolos con preguntas y no con una definición. Así ellos por si solo crearan su propia definición y la docente solo deberá corregir o acercarlos a una correcta definición.”(Estudiante programa A, semestre 7)*

Ejemplo Nivel 3

Análisis: Nivel 3

Dimensiones: Nivel 3

Fundamentación: Nivel 3

*La profesora está enseñando la estructura de la obra dramática, principalmente a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y el trabajo individual en torno al texto escolar.*

*En primer lugar, considero que si bien los estudiantes se muestran dispuestos y motivados frente al aprendizaje, la profesora no utiliza estrategias diversas, por lo que en algunos momentos la clase se vuelve algo lineal y poco desafiante. La lectura silenciosa del inicio es una buena estrategia para incentivar la lectura de textos diversos. Ya que solo observamos una clase, me gustaría pensar que la profesora cambia la estrategia de lectura al inicio entre algunas clases y otras, ya que hay muchas formas en las que se puede incentivar la lectura, que no solo pasan por la estrategia silenciosa e individual.*

*La activación de conocimientos previos, la realiza mediante preguntas que permiten que los estudiantes expresen sus ideas sobre los contenidos que aprenderán durante la clase y además ayuda a la formulación y redacción de un objetivo común que esperan cumplir en la clase. Considero que esa instancia es significativa y desafiante, ya que invita a los estudiantes a ser parte de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas o propósitos propios, que no tienen que ver únicamente con lo que la profesora espera de ellos, sino que se combina con lo que los mismos estudiantes creen que deben y/o pueden aprender durante el desarrollo de las actividades.*

*El desarrollo de la clase se basa principalmente en preguntas orales, lo que promueve la participación constante de los estudiantes, pero estas reflexiones no son registradas nunca, lo que puede traer como consecuencia que esas ideas se pierdan quedando únicamente en lo oral. Creo que el registro es fundamental, ya que ayuda a que los mismos estudiantes visualicen el progreso de sus propios aprendizajes. Si bien considero que no debe haber registro toda la clase, porque puede volverse tedioso, creo que es fundamental que al final se realice una sistematización de aprendizajes, ya sea mediante un mapa conceptual o algún instrumento que permita mantener registro y poder volver a él en otra oportunidad. Desde la didáctica general, creo que es una clase con elementos sobre todo participativos. Los estudiantes activan conocimientos previos, generan objetivos propios de aprendizaje, trabajan de manera individual y luego comparten sus respuestas. Sin embargo, los elementos de motivación son pocos, no hay cambio de estrategias durante el desarrollo de la clase, lo que puede volverse monótono y aburrido. Además, no hay trabajo colaborativo claro, ya que la idea de ayudar al compañero nunca se vio durante la clase. La lectura de las páginas del libro, podría haberse planificado para ser realizada en parejas o grupos y que luego cada grupo comunicara sus ideas. Esto aporta a que el aprendizaje se construya con el otro,*

*yaque si bien la participación de los niños es bastante, es únicamente desde la individualidad, cada niño expresa su idea por turnos y no hay muchos espacios para compararlas con las de los demás.*

*Desde la didáctica específica del lenguaje, no utiliza lectura de un texto significativo en la construcción de aprendizajes sobre la estructura de la obra dramática. La profesora podría haber invitado a sus estudiantes a leer una obra dramática, realizando los tres momentos de la lectura, o bien haber mostrado partes de una obra donde, en conjunto o de manera individual, se identificaban elementos de la estructura que ella describe.*

*Sin embargo, creo que la estrategia de la profesora, en este caso y contexto específico parece funcionar, ya que los estudiantes se muestran participativos durante toda la clase, mostrando interés por aprender. Se puede apreciar un espacio de confianza, donde cada uno de los niños siente libertad de expresar sus ideas, lo que sin duda se vuelve un factor fundamental para la generación y construcción de nuevos saberes.*

*Finalmente, considero que el cierre de la clase es bueno, ya que los estudiantes verifican si el objetivo propuesto se cumplió y la profesora busca las dificultades que puede tener cada uno, además aplican los conocimientos a la vida cotidiana. (RPEC estudiante programa B, semestre 7)*

Ejemplo Nivel 4

Análisis: Nivel 4

Dimensiones: Nivel 4

Fundamentación: Nivel 4

*Lo que está enseñando la profesora, tiene que ver con con los textos literarios, que bien aquí mencionaba, hablaron ya de los géneros narrativos, géneros líricos, para que en la presente clase se recordaran los textos dramáticos.*

*En el inicio de la clase, realiza un pequeño tiempo de (10 minutos) para lectura silenciosa. Luego en la activación de conocimientos previos le pregunta a los estudiantes que han visto en las últimas clases, considerando de este modo sus respuestas y de ahí, tomar como base para el desarrollo posterior de la clase.*

*Cómo enseña, como mencioné anteriormente, comienza con las ideas, con las respuestas de los estudiantes, logrando que sean agentes validos en la sala de clases. Además de destacar la cercanía y el cómo se comunica la profesora con los estudiantes.*

*En el desarrollo de la clase, se da a conocer la meta de la clase, pero la particularidad de esta, es que la profesora con ayuda de los estudiantes, escribe un objetivo; "Yo puedo conocer la estructura de la obra dramática". Comienzan con un*

*trabajo individual, para que posterior la puedan compartir con sus compañeros. Las normas de convivencia a lo largo de la clase son evidentes, se puede inferir que se ha trabajado arduamente para que el respeto entre los compañeros sea evidente, como también manejar una metodología de cómo participar en la clase.*

*Se proyecta una lectura en la pizarra (partes de la obra dramática), para crear un análisis en conjunto, siempre con el apoyo de los estudiantes, una participación activa.*

*Por lo que se puede apreciar, incluso la clase se sustenta en que anteriormente fueron a una obra de teatro, siendo realmente una experiencia importante para los estudiantes y de ese modo, hacer más significativo el aprendizaje.*

*Al final de la clase, ayuda a los estudiantes que no han comprendido, como también de realizar preguntas muy cercanas, por decirlo de algún modo, en que los estudiantes dan cuenta de sus conocimientos adquiridos en la presente clase, además de cuestionar para qué creen que les serviría en la vida, el aprendizaje que han construido.*

*De acuerdo a lo que he aprendido a lo largo de la carrera, ciertamente hay metodologías y/o estrategias que bien aquí en el video se representan, por ejemplo, en tener un clima de aula adecuado para la clase, tal como mencioné anteriormente, los niños saben que para contestar deben levantar la mano y escuchar al compañero que está hablando, rescatando la participación y las emociones positivas que bien aquí se evidencian, además, de destacar que así se potencia la confianza y autoestima da cada alumno.*

*A lo largo de la clase, se respetan los tiempos, que muchas veces en la experiencia laboral no se respetan o no se logran apreciar, en que hay un inicio, para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes, sustentado en las ideas y saberes que estos poseen, como también ser el "pie" para desarrollar la clase, así mismo, en el desarrollo de esta, se aprecia que hay un aprendizaje compartido, en que los estudiantes leen en voz alta y la docente no es quien da las respuestas, sino que espera o ayuda a que los propios estudiantes puedan ser los precursores de decir lo que aprenden, como también, ser ellos mismos que plantean un objetivo que entiendan y tengan noción de lo que aprenderán en la presente clase.*

*Lo que si me faltó es el trabajo en equipo, que bien no se mostró en el video, hubiera sido realmente interesante, pues allí se puede ver como es el manejo de grupo, como también articular preguntas para hacer partícipe a aquellos estudiantes que no participan, pero que si pueden hacerlo dentro de un pequeño número de compañeros.*



*En cuanto al contexto, se puede evidenciar un curso que no es numeroso, ayudando a que quizás sea una enseñanza más personalizada, como también, en ayuda del clima de aula, tampoco quiero decir que en un curso numeroso no se pueda, pero obviamente tiene sus ventajas. En este aspecto, es importante destacar el modo de llegada que tiene la profesora para con sus estudiantes, siendo definitivamente un punto a favor para que los estudiantes se sientan más tranquilos para tomar la palabra y argumentar.*

*La estructura de la clase suele ser bastante ordenada, en que los estudiantes pueden aprender de manera óptima y así se demuestra al final de clase, en que hay muchos que desean decir lo que han aprendido, y en aquellos en que tuvieron dudas, se rescata que no teman en decirlo y de ese modo, que el mismo exponga que no entendió y de ese modo clarificar, como también, me parece destacable que pregunte qué utilidad ven los mismos estudiantes para aprender sobre el género dramático, así también en realizar salidas pedagógicas, en que efectivamente el aprender tiene su foco central en el colegio, pero así también aprovechar otros espacios para fomentar y potenciar ciertos conocimientos, entendiendo que por fuera de un establecimiento educacional, también se puede aprender y bastante.*

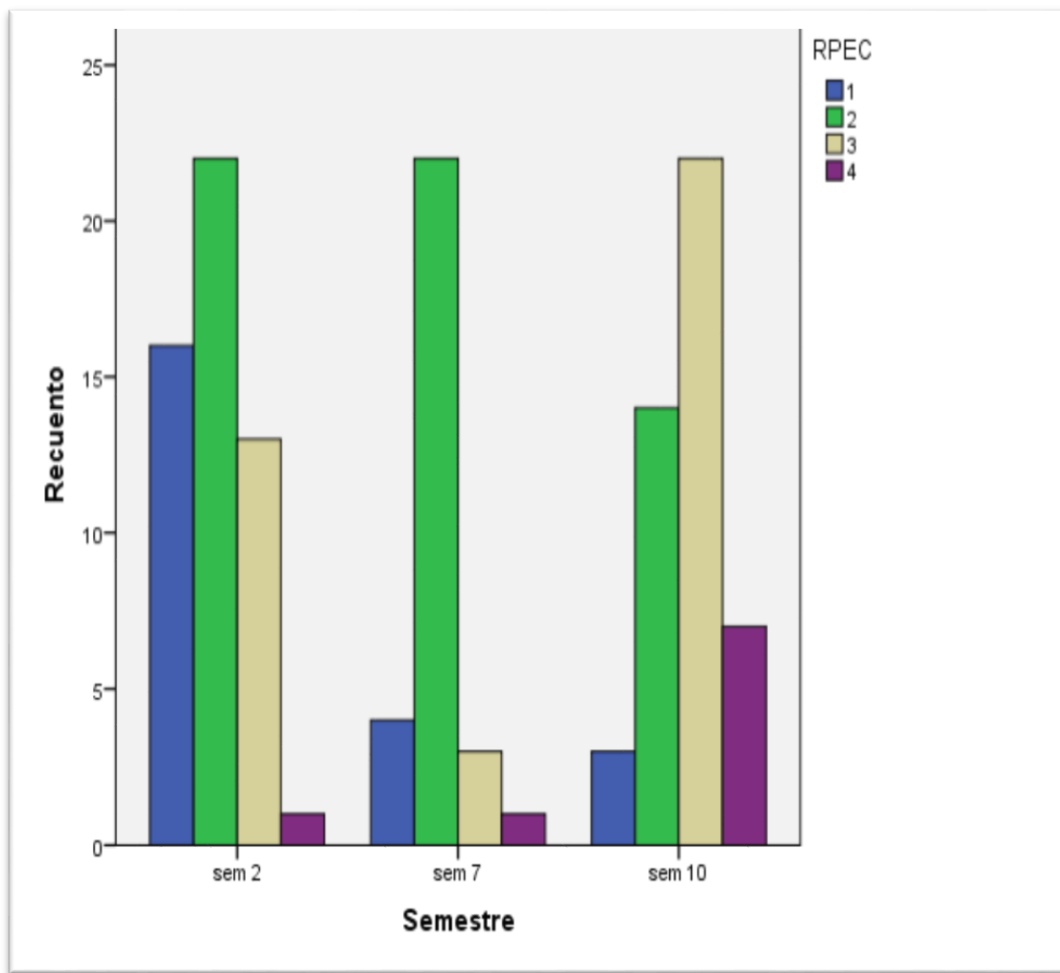
*En cuanto a mejoras, es realizar quizás una pequeña actividad grupal, tal como mencioné anteriormente, aprovechando que no son un gran número de estudiantes, en que allí se potencie la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, como también de compartir vivencias y apoyar a los estudiantes que suelen complicarse un poco, con aquellos que si aprenden de manera más rápida. De igual modo, el cierre hubiera sido interesante ver otras estrategias más lúdicas, quizás con una pequeña pelota, que se lance a uno, para que expresé que aprendió o qué le dificultó y así, crear una instancia más "entretenida", porque ver que solo el modo de participar sea "levantando la mano", suele ser muy típico, pero eso va de acuerdo a cada profesor y obviamente, aquí en la clase que vimos, funcionó.*

*En cuanto a la clase, el realizar una lectura previa a la clase, ciertamente ayuda en el interés de los estudiantes por la misma lectura, valga la redundancia, pero ¿Dónde queda el interés por la escritura? ese es un aspecto que a mi parecer no está totalmente desarrollado y no es algo que pude apreciar en el video, sino que más bien hay mayor énfasis en comunicación oral y de lectura.*

*Definitivamente fue una buena clase, en que obviamente hay aspectos que me hubiera encantado apreciar, pero son detalles que bien se pudieron omitir aquí, o que se trabajaran en clases posteriores, destaco el hecho que los mismos estudiantes puedan ayudar a redactar el objetivo de la clase, las normas de convivencia, el participar activamente, el modo de ser de la docente y el modo de enseñar, que logra un espacio en que no solo ella habla, sino que efectivamente hay una retroalimentación y por ende, una evaluación de parte de ella, en cuanto a cómo se desenvuelven los estudiantes y las respuestas que estos dan. (RPEC estudiante programa B, semestre 10)*

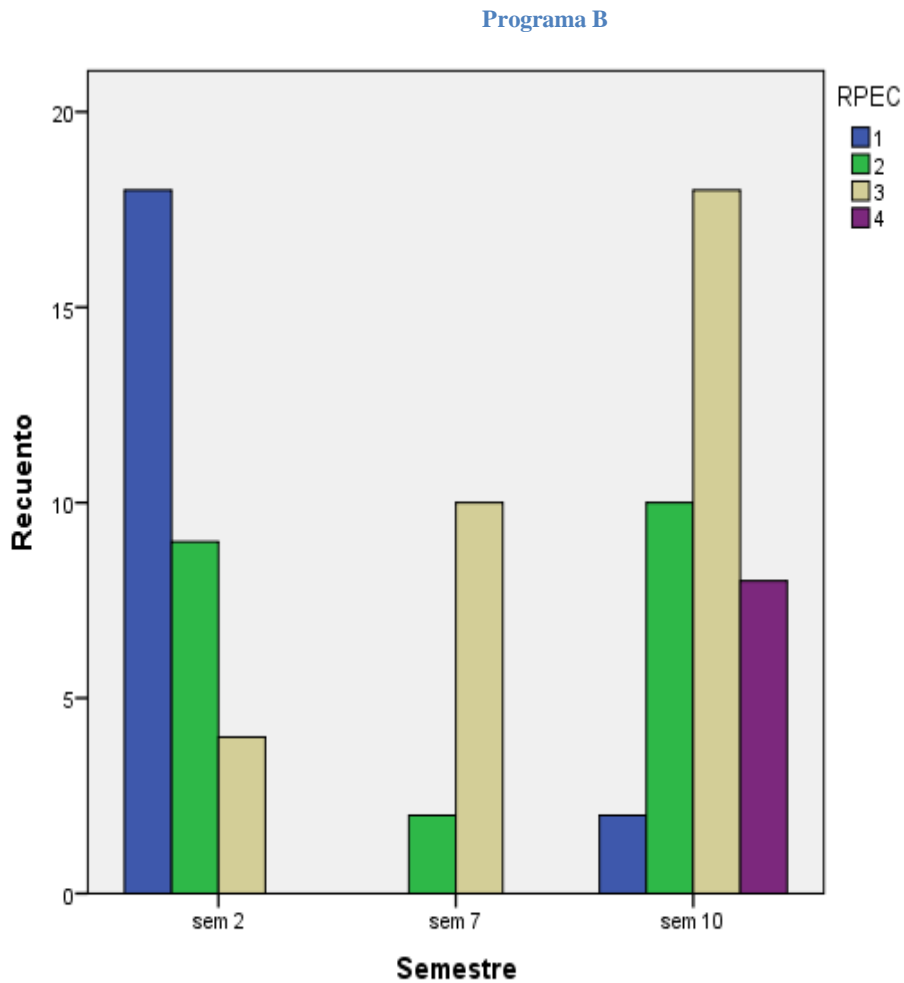
A continuación, el gráfico 1 muestra los resultados totales RPEC según semestre para el programa A. En el semestre 2 los puntajes se inclinan a la izquierda, agrupándose en torno a los niveles 1 y 2 (73,1%), con mayor concentración en el nivel 2 (42,3%). En el semestre 7 se concentran con más frecuencia en el nivel 2 (73,3%) a causa del descenso en el nivel 1 (13,3%); mientras que en el semestre 10 se inclinan hacia la derecha, agrupándose en torno a los niveles 2 y 3 (76,6%), concentrándose en el nivel 3 (46,8%) e incrementándose de manera importante la proporción de estudiantes que alcanza el nivel 4 (14,9%).

**Gráfico 1: Frecuencia puntajes RPEC por nivel, programa A**  
Programa A



El gráfico 2 muestra los resultados totales RPEC según semestre para el programa B. Los puntajes del semestre 2 se concentran en los niveles 1 y 2 (87,1%), pero fundamentalmente en el nivel 1 (58,1%, a diferencia de lo que ocurre en el programa A, que se concentran en el nivel 2), y no hay puntajes de nivel 4. En el semestre 7 se concentran en el nivel 3 (83,3%, a diferencia de los estudiantes del programa A que lo hacen en el nivel 2), mientras en el semestre 10 los puntajes vuelven a concentrarse en el nivel 3 (47,4%), apareciendo por primera vez, en importante y mayor frecuencia que en el programa A los puntajes de nivel 4 (21,1%).

**Gráfico 2: Frecuencia puntajes RPEC por nivel, programa B**



Sin embargo, como muestra la tabla 48, al aplicar la prueba t de Student para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados totales RPEC obtenidos por los estudiantes de un mismo semestre en ambas universidades, la tabla 48 muestra que las diferencias son estadísticamente significativas sólo si se comparan los resultados totales de la prueba para el semestre 2 (puesto que se observa un p-valor -asumiendo que hay varianzas iguales- de  $0,016 < 0,05$ ) y para el semestre 7 (puesto que se observa un p-valor -asumiendo que hay varianzas iguales- de  $0,000 < 0,05$ ) entre ambas universidades. Si se comparan los resultados obtenidos en el semestre 10, no se detectan diferencias estadísticamente significativas (puesto que se observa un p-valor -asumiendo que hay varianzas iguales- de  $0,487 > 0,05$ ).

Es decir, los estudiantes del programa A tienen un nivel de logro inicial en la reflexión mayor al de los estudiantes del programa B, puesto que obtienen un rendimiento promedio mayor y las diferencias han resultado significativas.

En el semestre 7 los estudiantes del programa B logran superar en reflexión a los estudiantes del mismo semestre del programa A, puesto que obtienen un rendimiento promedio mayor y las diferencias han resultado significativas.

Hacia la finalización del proceso formativo, en el semestre 10 los estudiantes de ambas universidades logran resultados similares, puesto que las diferencias no son significativas.

**Tabla 48: Prueba de Levene y t de Student para muestras independientes (semestre 2, 7 y 10 para programas A y B)**

Semestre	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
2	,102	,751	2,459	81	,016	,432	,176	,082	,782
			2,526	68,622	,014	,432	,171	,091	,774
7	,087	,769	-4,168	40	,000	-,800	,192	-1,188	-,412
			5,036	31,876	,000	-,800	,159	-1,124	-,476
10	,050	,823	-,699	82	,487	-,125	,179	-,480	,230
			-,697	78,450	,488	-,125	,179	-,481	,231

Las tablas 49 y 50 muestran los resultados de la aplicación de una prueba no paramétrica, el test de Kruskal – Wallis<sup>9</sup>, para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos al interior de una misma universidad por estudiantes de distintos momentos formativos (semestre 2, 7 y 10). En ambos casos, el p valor  $.000 > 0,005$  indica la existencia de diferencias significativas entre los resultados de las tres mediciones al interior de ambas universidades.

<sup>9</sup> Test que no exige condiciones a los datos y evalúa si los datos de los distintos grupos son similares, puesto que se detectó varianzas heterogéneas entre los grupos a comparar.

**Tabla 49: Prueba de contraste no paramétrico de Kruskal – Wallis para resultados totales RPEC entre grupos semestre 2, 7 y 10, programa A**

**Resumen de contrastes de hipótesis**

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de RPEC es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .

**Tabla 50: Prueba de contraste no paramétrico de Kruskal – Wallis para resultados totales RPEC entre grupos semestre 2, 7 y 10, programa B**

**Resumen de contrastes de hipótesis**

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de RPEC es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .

Para determinar entre qué grupos se generan estas diferencias significativas se aplican pruebas post hoc: T2 Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell<sup>10</sup>, La tabla 51 muestra consistentemente, con todas las pruebas post hoc aplicadas, que en el programa A las diferencias son significativas entre resultados de los semestres 2 y 10 y entre los resultados de los semestres 7 y 10, y no así entre los resultados de los semestres 2 y 7.

La misma tabla muestra, también consistentemente con todas las pruebas post hoc aplicadas, que, a diferencia de lo que ocurre en el programa A, en el programa B las

<sup>10</sup> apropiadas cuando se trata de grupos con distinta cantidad de individuos, sobre los que se realizan contrastes no planeados (post hoc) (no se hipotetizaba al inicio acerca de cómo se comportarían los grupos unos respecto de otros) y cuando las varianzas son heterogéneas.

diferencias son significativas entre resultados de los semestres 2 y 7 y entre los resultados de los semestres 2 y 10, y no así entre resultados de los semestres 7 y 10.

Es decir, los estudiantes de ambos programas comienzan su formación en distintas condiciones respecto de su desarrollo reflexivo, que es mayor en el programa A, y hacia fines del proceso formativo (semestre 10) en ambas universidades se registran avances significativos en la reflexión, alcanzando los estudiantes en ambos programas niveles similares de desarrollo reflexivo.

Sin embargo, la temporalidad de los avances difiere entre ambos programas. Para los estudiantes del programa A, que comienzan con mayores niveles reflexivos, la ganancia se genera más tardíamente: entre los semestres 7 y 10, sin observarse avances significativos antes, entre los semestres 2 y 7; mientras que para los estudiantes del programa B, que comienzan con menores niveles reflexivos, la ganancia se genera más temprano: entre los semestres 3 y 7, sin observarse avances significativos posteriores.

**Tabla 51: Comparaciones múltiples asumiendo heterogeneidad de varianzas entre los resultados RPEC totales entre grupos al interior de ambas universidades**

Variable dependiente: RPEC

Programa	(I) Semestre	(J) Semestre	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza		
						Límite inferior	Límite superior	
A	Tamhane	sem 2	sem 7	-,053	,158	,983	-,44	,33
			sem 10	-,737*	,163	,000	-1,13	-,34
		sem 7	sem 2	,053	,158	,983	-,33	,44
			sem 10	-,684*	,164	,000	-1,08	-,28
		sem 10	sem 2	,737*	,163	,000	,34	1,13
			sem 7	,684*	,164	,000	,28	1,08
	T3 Dunnett	sem 2	sem 7	-,053	,158	,982	-,44	,33
			sem 10	-,737*	,163	,000	-1,13	-,34
		sem 7	sem 2	,053	,158	,982	-,33	,44
			sem 10	-,684*	,164	,000	-1,08	-,28
		sem 10	sem 2	,737*	,163	,000	,34	1,13
			sem 7	,684*	,164	,000	,28	1,08
Games-Howell	sem 2	sem 7	-,053	,158	,941	-,43	,33	
		sem 10	-,737*	,163	,000	-1,13	-,35	
	sem 7	sem 2	,053	,158	,941	-,33	,43	
		sem 10	-,684*	,164	,000	-1,08	-,29	
	sem 10	sem 2	,737*	,163	,000	,35	1,13	
		sem 7	,684*	,164	,000	,29	1,08	
B	Tamhane	sem 2	sem 7	-1,285*	,172	,000	-1,71	-,86
			sem 10	-1,294*	,186	,000	-1,75	-,84
		sem 7	sem 2	1,285*	,172	,000	,86	1,71
			sem 10	-,009	,174	1,000	-,44	,43
		sem 10	sem 2	1,294*	,186	,000	,84	1,75
			sem 7	,009	,174	1,000	-,43	,44
	T3 Dunnett	sem 2	sem 7	-1,285*	,172	,000	-1,71	-,86
			sem 10	-1,294*	,186	,000	-1,75	-,84
		sem 7	sem 2	1,285*	,172	,000	,86	1,71
			sem 10	-,009	,174	1,000	-,44	,43
		sem 10	sem 2	1,294*	,186	,000	,84	1,75
			sem 7	,009	,174	1,000	-,43	,44
Games-Howell	sem 2	sem 7	-1,285*	,172	,000	-1,70	-,87	
		sem 10	-1,294*	,186	,000	-1,74	-,85	
	sem 7	sem 2	1,285*	,172	,000	,87	1,70	
		sem 10	-,009	,174	,999	-,43	,42	
	sem 10	sem 2	1,294*	,186	,000	,85	1,74	
		sem 7	,009	,174	,999	-,42	,43	

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



## **Resultados RPEC según dimensiones**

A continuación, se presentan los resultados para cada una de las dimensiones de la prueba RPEC: Análisis, Cantidad de dimensiones en juego y Fundamentación.

La dimensión ‘Análisis’ evalúa la capacidad homónima para la toma de decisiones pedagógicas: mediante este criterio se busca identificar si el estudiante realiza una descripción o bien un análisis de las decisiones docentes observadas.

La dimensión ‘Cantidad de dimensiones’ busca identificar el número de dimensiones (conocimiento sobre la disciplina, sobre los niños, sobre la didáctica general y sobre la didáctica específica) a las que el estudiante se refiere para analizar las decisiones docentes observadas. A su vez, lo relevante en este criterio es evaluar si el estudiante solo menciona estas dimensiones o bien las explica con detalles.

La dimensión ‘Fundamentación’ evalúa la capacidad de fundamentación teórica de los juicios, identificando el modo en que los estudiantes usan la teoría para analizar las decisiones pedagógicas observadas.

La tabla 52 muestra que en ambos programas formativos la dimensión con mayores logros es la de Análisis, superando en ambos casos la media de la prueba total, y siendo superior en el programa B, donde alcanza una media de 2,95 puntos sobre 5.

En las dos dimensiones restantes, el rendimiento de ambos programas es inferior al de la media de la prueba total, y en general, se registran puntajes que oscilan entre 1 y 4, excepto en la dimensión Fundamentación, en que el programa alcanza puntajes máximos de 5, y en la dimensión Análisis, en que el programa B logra lo mismo.

**Tabla 52: Resultados RPEC según dimensiones**  
Estadísticos descriptivos

Programa		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A	RPEC	128	1	4	2,26	,835
	Análisis	128	1	4	2,59	,855
	Dimensiones	128	1	4	2,13	,746
	Fundamentación	128	1	5	2,20	,914
	N válido (por lista)	128				
B	RPEC	81	1	4	2,35	,964
	Análisis	81	1	5	2,91	,925
	Dimensiones	81	1	4	2,22	,894
	Fundamentación	81	1	4	2,20	,941
	N válido (por lista)	81				

Sin embargo, las diferencias observadas entre los resultados totales de cada dimensión por universidad, no resultan ser significativas. La tabla 53 muestra este resultado tras la aplicación prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov<sup>11</sup> para establecer la significatividad de estas diferencias.

---

<sup>11</sup> puesto que los datos no se ajustan a una distribución normal

**Tabla 53: Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para testear diferencias de medias por dimensiones de la prueba RPEC, según universidades**

**Resumen de contrastes de hipótesis**

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Análisis es la misma entre las categorías de Universidad.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes	,306	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Dimensiones es la misma entre las categorías de Universidad.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes	,098	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Fundamentación es la misma entre las categorías de Universidad.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes	1,000	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

La tabla 54 muestra resultados promedio por dimensiones, universidad y semestre. El análisis según dimensiones indica el nivel de logro en la dimensión Análisis es siempre el más alto, en las tres mediciones, para ambas universidades.

El nivel inicial más alto para ambas universidades está en la dimensión Análisis, con 2,40 puntos promedio en el programa A y 2,23 puntos promedio en el programa B. El nivel final más alto también está en esta dimensión, con 3,34 puntos promedio en el programa B y 3,02 puntos promedio en el programa A.

El nivel inicial más bajo se encuentra en la dimensión Fundamentación, con 1,90 puntos promedio en el programa A, y 1,48 puntos promedio en el programa B. En el programa B obtienen el mismo puntaje inicial promedio en la dimensión Dimensiones.

El nivel final más bajo se encuentra en la dimensión Dimensiones, con 2,5 puntos promedio en el programa A, y 2,66 puntos promedio en el programa B. En el programa B obtienen el mismo puntaje final promedio en la dimensión Fundamentación.

Las dimensiones muestran comportamientos de incrementos diferenciados por universidad. El programa B obtiene los puntajes iniciales promedio más bajos en las tres dimensiones, pero logra los incrementos más altos en todas ellas (1,11 puntos promedio en Análisis, 1,18 puntos promedio en Dimensiones y 1,18 puntos promedio en Fundamentación), y obtiene también el puntaje promedio final más alto en dos de ellas (3,34 puntos promedio en Análisis y 2,66 puntos promedio en Dimensiones). El puntaje promedio final más alto en la dimensión Fundamentación lo alcanzan los estudiantes del programa A: 2,72 puntos promedio.

El análisis según universidad indica que el programa A alcanza niveles iniciales más altos (semestre 2) en las tres dimensiones (2,40 puntos Análisis, 1,92 puntos Dimensiones, y 1,9 puntos Fundamentación).

En la segunda medición (semestre 7) el programa A alcanza el nivel más alto sólo en la dimensión 'Análisis' (2,27 puntos). En las dimensiones 'Dimensiones' y 'Fundamentación' obtiene el mayor nivel de logro el programa B (2,75 y 2,58 puntos promedio, respectivamente)

En la tercera medición (semestre 10) el programa B alcanza los niveles de logro más altos en las dimensiones 'Análisis' y 'Dimensiones' (3,34 y 2,66 puntos promedio, respectivamente), en tanto el programa A alcanza los mejores niveles de logro en la dimensión 'Fundamentación' (2,72 puntos promedio).

El programa A registra avances en las dimensiones Análisis y Fundamentación sólo en el semestre 10, mientras que en la dimensión Dimensiones se registran avances tanto en el semestre 7 como en el semestre 10; en tanto el programa B registra avances en todas las mediciones y dimensiones.

**Tabla 54: Resultados Dimensiones RPEC según universidad y semestre**  
Estadísticas de grupo

Semestre	Programa	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	
sem 2	Análisis	A	52	2,40	,846	,117
		B	31	2,23	,617	,111
	Dimensiones	A	52	1,92	,737	,102
		B	31	1,48	,677	,122
	Fundamentación	A	52	1,90	,891	,124
		B	31	1,48	,626	,112
sem 7	Análisis	A	30	2,27	,640	,117
		B	12	3,33	,651	,188
	Dimensiones	A	30	1,93	,450	,082
		B	12	2,75	,452	,131
	Fundamentación	A	30	1,90	,759	,139
		B	12	2,58	,515	,149
sem 10	Análisis	A	46	3,02	,830	,122
		B	38	3,34	,878	,143
	Dimensiones	A	46	2,50	,782	,115
		B	38	2,66	,745	,121
	Fundamentación	A	46	2,72	,807	,119
		B	38	2,66	,909	,147

Es decir, al igual que en la prueba total, el programa A tiene mejores niveles iniciales en cada una de las dimensiones. Y en todas las dimensiones el programa B obtiene mayores ganancias finales (comparación semestre 2 y semestre 10) que el programa A.

Respecto de las ganancias intermedias (las obtenidas entre semestre 2 y semestre 7) en la dimensión Análisis, el programa A obtiene pérdida, mientras el programa B obtiene ganancia (1,1 punto promedio). En la dimensión 'Dimensiones' el programa A se mantiene prácticamente igual, mientras el programa B avanza 1,27 puntos promedio, y en la dimensión 'Fundamentación' el programa A se mantiene igual, mientras el programa B incrementa 1,1 punto promedio.

La tabla 55 muestra la evolución en la dimensión Análisis según proporción de estudiantes que alcanzan un determinado nivel en dicha dimensión. En el programa A la mayoría de los resultados se concentra entre los niveles 2 y 3 en la medición inicial (76,9%) y particularmente en el nivel 2 (53,8%). En la medición intermedia esta cifra

sube al 90%, con una concentración del 63,3% en el nivel 2, que baja a 45,7% en la medición final, observándose un significativo incremento en el nivel 4, que llega al 30,4%, ubicándose la mayoría de los estudiantes finalmente entre los niveles 3 y 4 (74,5%).

En el programa B en la medición inicial también la mayoría se concentra entre los niveles 2 y 3 (90,3%) y particularmente en el nivel 2 (67,7%). En la medición 2, a diferencia de lo que ocurre en el programa A, ya la mayoría se ubica entre los niveles 3 y 4 (91,7%), con el 41,7% de ellos en el nivel 4, superando incluso la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel 4 de esta dimensión en el programa A en la medición final.

**Tabla 55: Resultados dimensión Análisis según puntaje, universidad y semestre**

				Dimensión: Análisis			
Programa	Semestre			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	sem 2	Válido	1	5	9,6	9,6	9,6
			2	28	53,8	53,8	63,5
			3	12	23,1	23,1	86,5
			4	7	13,5	13,5	100,0
			Total	52	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	1	2	6,7	6,7	6,7
			2	19	63,3	63,3	70,0
			3	8	26,7	26,7	96,7
			4	1	3,3	3,3	100,0
			Total	30	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	2	4,3	4,3	4,3
			2	9	19,1	19,6	23,9
			3	21	44,7	45,7	69,6
			4	14	29,8	30,4	100,0
			Total	46	97,9	100,0	
Perdidos Sistema		1	2,1				
Total		47	100,0				
B	sem 2	Válido	1	2	6,5	6,5	6,5
			2	21	67,7	67,7	74,2
			3	7	22,6	22,6	96,8
			4	1	3,2	3,2	100,0
			Total	31	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	2	1	8,3	8,3	8,3
			3	6	50,0	50,0	58,3
			4	5	41,7	41,7	100,0
			Total	12	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	1	2,6	2,6	2,6
			2	5	13,2	13,2	15,8
			3	14	36,8	36,8	52,6
			4	16	42,1	42,1	94,7
			5	2	5,3	5,3	100,0
			Total	38	100,0	100,0	

La tabla 56 muestra la evolución en la dimensión Dimensiones según proporción de estudiantes que alcanzan un determinado nivel en dicha dimensión. En el programa A la mayoría de los resultados se concentra entre los niveles 1 y 2 en la medición inicial (80,7%), y particularmente en el nivel 2 (51,9%). En la medición intermedia siguen concentrados los puntajes en los mismos niveles, pero ahora preferentemente en el nivel 2 (80%). En la medición final los puntajes se concentran en los niveles 2 y 3, disminuyendo la proporción de estudiantes en el nivel 2 y llegando al 34% en el nivel 3. Un 10,6% de los estudiantes alcanzan el nivel 4, cifra similar a la que logra el programa B (10,5%).

En el programa B también la medición inicial concentra los puntajes en niveles 1 y 2, pero, a diferencia de la concentración en el nivel 2 que se observa en el programa A, la mayoría alcanza el nivel 1 (61,3%). En la medición intermedia la totalidad de los estudiantes se ubican entre los niveles 2 y 3, y mayoritariamente en el nivel 3 (75%), correspondiente a más de 11 veces la proporción de estudiantes que alcanzan ese nivel en el programa A en dicha medición, y a más del doble de la proporción de estudiantes que el programa A logra ubicar en ese nivel en la medición final.

En la medición final, el 84,2% de los estudiantes se concentran en los niveles 2 y 3. La mitad de los estudiantes alcanza el nivel 3, lo que corresponde a un 14% más en comparación con la proporción de estudiantes del programa A que alcanzan este nivel. El 10,5% de los estudiantes logran el nivel 4, cifra similar al 10,6% que alcanza el programa A.

**Tabla 56: Resultados dimensión Dimensiones según puntaje, universidad y semestre**

Dimensión: Dimensiones

Universidad	Semestre			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	sem 2	Válido	1	15	28,8	28,8	28,8
			2	27	51,9	51,9	80,8
			3	9	17,3	17,3	98,1
			4	1	1,9	1,9	100,0
			Total	52	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	1	4	13,3	13,3	13,3
			2	24	80,0	80,0	93,3
			3	2	6,7	6,7	100,0
			Total	30	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	3	6,4	6,5	6,5
			2	22	46,8	47,8	54,3
			3	16	34,0	34,8	89,1
			4	5	10,6	10,9	100,0
Total			46	97,9	100,0		
	Perdidos	Sistema		1	2,1		



Total				47	100,0		
B	sem 2	Válido	1	19	61,3	61,3	61,3
			2	9	29,0	29,0	90,3
			3	3	9,7	9,7	100,0
			Total	31	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	2	3	25,0	25,0	25,0
			3	9	75,0	75,0	100,0
			Total	12	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	2	5,3	5,3	5,3
			2	13	34,2	34,2	39,5
			3	19	50,0	50,0	89,5
			4	4	10,5	10,5	100,0
			Total	38	100,0	100,0	

La tabla 57 muestra la evolución en la dimensión Fundamentación según proporción de estudiantes que alcanzan un determinado nivel en dicha dimensión. En el programa A la mayoría de los resultados se concentra entre los niveles 1 y 2 (75%) de manera equilibrada. En la segunda medición sigue la concentración entre niveles 1 y 2, pero mayoritariamente en el 2 (53,3%), y un 13,3% en el nivel 3. En la última medición, los puntajes se concentran en los niveles 2 y 3 (76,6%), y preferentemente en el nivel 3 (46,8%). La proporción de estudiantes en el nivel 4 alcanza un 14,9%.

En el programa B, en la medición inicial también se concentran en los niveles 1 y 2 (93,6%), y mayormente en el nivel 1 (58,1%). En la medición intermedia la totalidad de los estudiantes se concentra en los niveles 2 y 3, y mayoritariamente en el nivel 3 (58,3%). La proporción de estudiantes en el nivel 3 es superior en 45 puntos porcentuales a la de los estudiantes del programa A en el mismo nivel en esta medición.

En la medición final, siguen los puntajes concentrados en los niveles 2 y 3 (71,1%) y con mayor concentración en el nivel 3 (39,5%). En el nivel 4 se ubica el 18,4% de los estudiantes, una proporción levemente mayor (algo más de 3 puntos porcentuales) que la proporción de estudiantes en este nivel en el programa A.

**Tabla 57: Resultados dimensión Fundamentación según puntaje, universidad y semestre**  
**Fundamentación**

Programa	Semestre			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	sem 2	Válido	1	20	38,5	38,5	38,5
			2	19	36,5	36,5	75,0
			3	12	23,1	23,1	98,1
			5	1	1,9	1,9	100,0
			Total	52	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	1	9	30,0	30,0	30,0
			2	16	53,3	53,3	83,3
			3	4	13,3	13,3	96,7
			4	1	3,3	3,3	100,0
			Total	30	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	3	6,4	6,5	6,5
			2	14	29,8	30,4	37,0
			3	22	46,8	47,8	84,8
			4	7	14,9	15,2	100,0
			Total	46	97,9	100,0	
Perdidos		Sistema	1	2,1			
Total		47	100,0				
B	sem 2	Válido	1	18	58,1	58,1	58,1
			2	11	35,5	35,5	93,5
			3	2	6,5	6,5	100,0
			Total	31	100,0	100,0	
	sem 7	Válido	2	5	41,7	41,7	41,7
			3	7	58,3	58,3	100,0
			Total	12	100,0	100,0	
	sem 10	Válido	1	4	10,5	10,5	10,5
			2	12	31,6	31,6	42,1
			3	15	39,5	39,5	81,6
			4	7	18,4	18,4	100,0
			Total	38	100,0	100,0	

La tabla 58 muestra los resultados de la aplicación de la prueba t de Student para determinar la significatividad de las diferencias de medias encontradas entre los resultados obtenidos por los estudiantes de ambas universidades cada semestre, en cada una de las dimensiones.

Para el semestre 2 se observa un p-valor (asumiendo que hay varianzas iguales, según señala la prueba de Lavene en la misma tabla) de  $0,024 < 0,05$  que indica la existencia de diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la dimensión ‘Fundamentación’ entre ambas universidades, a favor del programa A, que alcanza un mayor puntaje promedio en ella.

Para el semestre 7 se observó un p-valor (asumiendo que hay varianzas diferentes) de  $0,000 < 0,05$  que indica la existencia de diferencias significativas entre los resultados obtenidos en las dimensiones ‘Análisis’ y ‘Dimensiones’, a favor del programa B que alcanza un mayor puntaje promedio en ellas.

En el semestre 10 no se observan diferencias significativas entre universidades, en ninguna de las dimensiones.

**Tabla 58: Resultados t de Student para diferencia de medias entre dimensiones, según universidades y semestre**

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
Semestre		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
sem 2	Análisis	5,913	,017	1,020	81	,311	,178	,175	-,169	,525
	Se asumen varianzas iguales			1,103	77,605	,273	,178	,161	-,143	,499
	Dimensiones	,366	,547	2,706	81	,008	,439	,162	,116	,762
	Se asumen varianzas iguales									

	No se asumen varianzas iguales			2,766	67,541	,007	,439	,159	,122	,756
	<b>Fundamentación</b> Se asumen varianzas iguales	1,614	,208	2,304	81	,024	,420	,182	,057	,783
	No se asumen varianzas iguales			2,514	78,725	,014	,420	,167	,087	,752
<b>sem Análisis 7</b>	Se asumen varianzas iguales	,160	,691	-4,857	40	,000	-1,067	,220	-1,510	-,623
	No se asumen varianzas iguales			-4,819	19,996	,000	-1,067	,221	-1,528	-,605
	<b>Dimensiones</b> Se asumen varianzas iguales	1,193	,281	-5,308	40	,000	-,817	,154	-1,128	-,506
	No se asumen varianzas iguales			-5,295	20,224	,000	-,817	,154	-1,138	-,495
	<b>Fundamentación</b> Se asumen varianzas iguales	,124	,727	-2,857	40	,007	-,683	,239	-1,167	-,200
	No se asumen varianzas iguales			-3,363	29,865	,002	-,683	,203	-1,098	-,268
<b>sem Análisis 10</b>	Se asumen varianzas iguales	1,311	,256	-1,715	82	,090	-,320	,187	-,692	,051
	No se asumen varianzas iguales			-1,706	77,169	,092	-,320	,188	-,694	,054
	<b>Dimensiones</b> Se asumen varianzas iguales	,336	,564	-,941	82	,350	-,158	,168	-,492	,176
	No se asumen varianzas iguales			-,945	80,288	,347	-,158	,167	-,490	,175
	<b>Fundamentación</b> Se asumen varianzas iguales	1,047	,309	,318	82	,752	,059	,187	-,313	,432

No se asumen varianzas iguales			,314	74,822	,754	,059	,189	-,318	,437
---	--	--	------	--------	------	------	------	-------	------

Es decir, el mayor nivel de logro inicial del programa A en la prueba total se debe a su mejor rendimiento en la dimensión ‘Fundamentación’, pues en ‘Análisis’ y ‘Dimensiones’ los logros iniciales de ambas universidades son equivalentes.

El repunte del programa B en la medición del semestre 7 se debe a la ventaja que obtiene respecto del programa A en las dimensiones ‘Análisis’ y ‘Dimensiones’, mientras el rendimiento en la dimensión ‘Fundamentación’ es equivalente para ambas universidades en esta segunda medición.

Finalmente, en la medición del semestre 10, ambas universidades alcanzan iguales niveles de logro en las tres dimensiones, considerando que el programa B no registra avances significativos en este último periodo.

Para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos al interior de una misma universidad por estudiantes de distintos momentos formativos (semestre 2, 7 y 10) en las distintas dimensiones de la prueba se realiza una prueba ANOVA de un factor, sin embargo, el test de homogeneidad de varianzas (tabla 59) indica que para algunas dimensiones los datos no cumplen con este supuesto requerido para su aplicación.

Por lo tanto, como se muestra en la tabla 59, se ejecuta una prueba no paramétrica- el test de Kruskal – Wallis- que no exige condiciones a los datos y evalúa las diferencias entre los distintos grupos. Las significancias arrojadas fueron las mismas que en la prueba ANOVA (.000, ver anexos), razón por la que se presentan los resultados de dicha prueba.

**Tabla 59: Prueba de homogeneidad de varianzas**

Programa		Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
A	Análisis	1,668	2	125	,193
	Dimensiones	8,758	2	125	,000
	Fundamentación	,908	2	125	,406
B	Análisis	3,388	2	78	,039
	Dimensiones	2,496	2	78	,089
	Fundamentación	3,984	2	78	,023

La tabla 60 muestra los p-valor (significancias)  $< 0,05$  para todas las dimensiones en ambas universidades. Esto indica la presencia de diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas mediciones, al interior de ambas universidades.

**Tabla 60: ANOVA para diferencias entre resultados por semestre, según dimensiones y universidad**

Programa			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
A	Análisis	Entre grupos	13,511	2	6,755	10,640	,000
		Dentro de grupos	79,364	125	,635		
		Total	92,875	127			
	Dimensiones	Entre grupos	9,683	2	4,842	9,912	,000
		Dentro de grupos	61,059	125	,488		
		Total	70,742	127			
	Fundamentación	Entre grupos	19,572	2	9,786	14,134	,000
		Dentro de grupos	86,545	125	,692		
		Total	106,117	127			
B	Análisis	Entre grupos	23,756	2	11,878	20,756	,000
		Dentro de grupos	44,639	78	,572		
		Total	68,395	80			
	Dimensiones	Entre grupos	27,455	2	13,728	29,300	,000
		Dentro de grupos	36,545	78	,469		
		Total	64,000	80			
	Fundamentación	Entre grupos	25,628	2	12,814	22,107	,000
		Dentro de grupos	45,211	78	,580		
		Total	70,840	80			

Para determinar específicamente entre qué semestres los resultados de los estudiantes muestran diferencias significativas, se aplicaron pruebas post hoc: Tamhane, T3 Dunnett y Games-Howell. La tabla 61 muestra las significancias (o valor p) < 0,005 que identifican las dimensiones y semestres en que esto ocurre para cada universidad.

En el programa A, se observan diferencias significativas en las tres dimensiones, Análisis, Dimensiones y Fundamentación entre los semestres 2 y 10, 7 y 10, y no se observan diferencias significativas entre los semestres 2 y 7, refrendando por dimensiones la situación que se observa para los resultados de la prueba total.

En el programa B se observan diferencias significativas en las tres dimensiones, Análisis, Dimensiones y Fundamentación, entre semestres 2 y 7 y 2 y 10, y no se registran diferencias significativas entre los semestres 7 y 10, misma situación que se observa para los resultados totales de la prueba en esta universidad.

**Tabla 61: Comparaciones múltiples para diferencias entre mediciones intrauniversidad**

Programa	Variable dependiente	(I) Semestre	(J) Semestre	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza		
							Límite inferior	Límite superior	
A	Análisis	Tamhane	sem 2	sem 7	,137	,166	,795	-,27	,54
				sem 10	-,618*	,170	,001	-1,03	-,21
			sem 7	sem 2	-,137	,166	,795	-,54	,27
				sem 10	-,755*	,169	,000	-1,17	-,34
			sem 10	sem 2	,618*	,170	,001	,21	1,03
				sem 7	,755*	,169	,000	,34	1,17
		T3 Dunnett	sem 2	sem 7	,137	,166	,792	-,27	,54
				sem 10	-,618*	,170	,001	-1,03	-,21
			sem 7	sem 2	-,137	,166	,792	-,54	,27
				sem 10	-,755*	,169	,000	-1,17	-,34
			sem 10	sem 2	,618*	,170	,001	,21	1,03
				sem 7	,755*	,169	,000	,34	1,17
Games- Howell	sem 2	sem 7	,137	,166	,687	-,26	,53		
		sem 10	-,618*	,170	,001	-1,02	-,21		
	sem 7	sem 2	-,137	,166	,687	-,53	,26		
		sem 10	-,755*	,169	,000	-1,16	-,35		
	sem 10	sem 2	,618*	,170	,001	,21	1,02		
		sem 7	,755*	,169	,000	,35	1,16		
	<b>Dimensiones</b>	Tamhane	sem 2	sem 7	-,010	,131	1,000	-,33	,31

			sem 10		-,577*	,154	,001	-,95	-,20
		sem 7	sem 2		,010	,131	1,000	-,31	,33
			sem 10		-,567*	,142	,000	-,91	-,22
		sem 10	sem 2		,577*	,154	,001	,20	,95
			sem 7		,567*	,142	,000	,22	,91
	T3	sem 2	sem 7		-,010	,131	1,000	-,33	,31
	Dunnett		sem 10		-,577*	,154	,001	-,95	-,20
		sem 7	sem 2		,010	,131	1,000	-,31	,33
			sem 10		-,567*	,142	,000	-,91	-,22
		sem 10	sem 2		,577*	,154	,001	,20	,95
			sem 7		,567*	,142	,000	,22	,91
	Games-	sem 2	sem 7		-,010	,131	,997	-,32	,30
	Howell		sem 10		-,577*	,154	,001	-,94	-,21
		sem 7	sem 2		,010	,131	,997	-,30	,32
			sem 10		-,567*	,142	,000	-,91	-,23
		sem 10	sem 2		,577*	,154	,001	,21	,94
			sem 7		,567*	,142	,000	,23	,91
	<b>Fundamentación</b>	Tamhane	sem 2	sem 7	,004	,186	1,000	-,45	,46
				sem 10	-,814*	,172	,000	-1,23	-,40
			sem 7	sem 2	-,004	,186	1,000	-,46	,45
				sem 10	-,817*	,183	,000	-1,27	-,37
			sem 10	sem 2	,814*	,172	,000	,40	1,23
				sem 7	,817*	,183	,000	,37	1,27
	T3	sem 2	sem 7		,004	,186	1,000	-,45	,46
	Dunnett		sem 10		-,814*	,172	,000	-1,23	-,40
		sem 7	sem 2		-,004	,186	1,000	-,46	,45
			sem 10		-,817*	,183	,000	-1,26	-,37
		sem 10	sem 2		,814*	,172	,000	,40	1,23
			sem 7		,817*	,183	,000	,37	1,26
	Games-	sem 2	sem 7		,004	,186	1,000	-,44	,45
	Howell		sem 10		-,814*	,172	,000	-1,22	-,41
		sem 7	sem 2		-,004	,186	1,000	-,45	,44
			sem 10		-,817*	,183	,000	-1,26	-,38
		sem 10	sem 2		,814*	,172	,000	,41	1,22
			sem 7		,817*	,183	,000	,38	1,26
B	<b>Análisis</b>	Tamhane	sem 2	sem 7	-1,108*	,218	,000	-1,68	-,54
				sem 10	-1,116*	,181	,000	-1,56	-,67
			sem 7	sem 2	1,108*	,218	,000	,54	1,68
				sem 10	-,009	,236	1,000	-,61	,60
			sem 10	sem 2	1,116*	,181	,000	,67	1,56
				sem 7	,009	,236	1,000	-,60	,61
	T3	sem 2	sem 7		-1,108*	,218	,000	-1,68	-,54
	Dunnett		sem 10		-1,116*	,181	,000	-1,56	-,67
		sem 7	sem 2		1,108*	,218	,000	,54	1,68
			sem 10		-,009	,236	1,000	-,61	,59
		sem 10	sem 2		1,116*	,181	,000	,67	1,56
			sem 7		,009	,236	1,000	-,59	,61
	Games-	sem 2	sem 7		-1,108*	,218	,000	-1,66	-,55
	Howell		sem 10		-1,116*	,181	,000	-1,55	-,68



		sem 7	sem 2	1,108*	,218	,000	,55	1,66
			sem 10	-,009	,236	,999	-,60	,58
		sem 10	sem 2	1,116*	,181	,000	,68	1,55
			sem 7	,009	,236	,999	-,58	,60
<b>Dimensiones</b>	Tamhane	sem 2	sem 7	-1,266*	,178	,000	-1,72	-,82
			sem 10	-1,174*	,171	,000	-1,59	-,75
		sem 7	sem 2	1,266*	,178	,000	,82	1,72
			sem 10	,092	,178	,940	-,36	,54
		sem 10	sem 2	1,174*	,171	,000	,75	1,59
			sem 7	-,092	,178	,940	-,54	,36
	T3 Dunnett	sem 2	sem 7	-1,266*	,178	,000	-1,72	-,82
			sem 10	-1,174*	,171	,000	-1,59	-,75
		sem 7	sem 2	1,266*	,178	,000	,82	1,72
			sem 10	,092	,178	,938	-,36	,54
		sem 10	sem 2	1,174*	,171	,000	,75	1,59
			sem 7	-,092	,178	,938	-,54	,36
Games- Howell	sem 2	sem 7	-1,266*	,178	,000	-1,71	-,83	
		sem 10	-1,174*	,171	,000	-1,59	-,76	
	sem 7	sem 2	1,266*	,178	,000	,83	1,71	
		sem 10	,092	,178	,863	-,35	,53	
	sem 10	sem 2	1,174*	,171	,000	,76	1,59	
		sem 7	-,092	,178	,863	-,53	,35	
<b>Fundamentación</b>	Tamhane	sem 2	sem 7	-1,099*	,186	,000	-1,58	-,62
			sem 10	-1,174*	,185	,000	-1,63	-,72
		sem 7	sem 2	1,099*	,186	,000	,62	1,58
			sem 10	-,075	,209	,979	-,60	,45
		sem 10	sem 2	1,174*	,185	,000	,72	1,63
			sem 7	,075	,209	,979	-,45	,60
	T3 Dunnett	sem 2	sem 7	-1,099*	,186	,000	-1,58	-,62
			sem 10	-1,174*	,185	,000	-1,63	-,72
		sem 7	sem 2	1,099*	,186	,000	,62	1,58
			sem 10	-,075	,209	,978	-,60	,45
		sem 10	sem 2	1,174*	,185	,000	,72	1,63
			sem 7	,075	,209	,978	-,45	,60
Games- Howell	sem 2	sem 7	-1,099*	,186	,000	-1,56	-,63	
		sem 10	-1,174*	,185	,000	-1,62	-,73	
	sem 7	sem 2	1,099*	,186	,000	,63	1,56	
		sem 10	-,075	,209	,933	-,59	,44	
	sem 10	sem 2	1,174*	,185	,000	,73	1,62	
		sem 7	,075	,209	,933	-,44	,59	

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En síntesis, y a la luz de los datos, la evolución de la reflexión comparando ambas universidades puede describirse de la siguiente manera:

Los estudiantes del programa A comienzan su formación con un mayor desarrollo reflexivo que se expresa en un mejor rendimiento en la fundamentación de decisiones

pedagógicas. Sin embargo, su capacidad de analizar estas decisiones y de considerar un conjunto de dimensiones en la reflexión, es similar en ambas universidades.

A mediados del proceso formativo el programa A no evidencia avances significativos respecto de sus niveles iniciales de reflexión en ninguna de las tres dimensiones, mientras el programa B sí obtiene avances significativos en la dimensión de análisis y cantidad dimensiones a considerar en el análisis, pero no evidencia avances significativos en la dimensión de fundamentación de las decisiones pedagógicas.

Hacia fines de la formación, ambas universidades han alcanzado niveles similares de logro en la reflexión general, y en sus tres dimensiones. El programa A lo hace repuntando en esta última medición, en las tres dimensiones, mientras el programa B lo hace manteniendo los logros alcanzados en la medición anterior en las dimensiones ‘Análisis’ y ‘Dimensiones’, y repuntando en la dimensión ‘Fundamentación’.

#### **4.1.3.3 La evidencia acerca de la reflexión crítica en los resultados de la prueba RPEC**

Como se ha señalado antes, la prueba RPEC no contempla en su diseño la evaluación de la dimensión de la reflexión que en este estudio se entiende como ‘crítica’, puesto que su construcción responde a un enfoque de reflexión más bien ‘técnica’. Considerando que durante el desarrollo del estudio se define la necesidad de determinar el modo en que el enfoque de la reflexión crítica está presente en la reflexión de los estudiantes, se levantan tres categorías adicionales en la rúbrica de revisión de la prueba RPEC, cuyos resultados se analizan en esta sección.

Como muestra la tabla 62, de los 210 registros de respuesta a la prueba RPEC, 37 incorporan reflexiones de naturaleza crítica o transformadora. Esto corresponde al 17,6% de los registros totales de la prueba.

**Tabla 62: Frecuencia de la reflexión crítica en prueba RPEC, según programa formativo**

Tipo de reflexión	Programa A	Programa B	Total	%
No crítica (técnica)	102	71	173	82,4
Crítica	27	10	37	17,6
Total	129	81	210	100

Se han identificado tres tipos de reflexiones críticas: Análisis, Análisis + propuesta y Análisis + propuesta y + fundamentación. En el Análisis se plantea la situación desde una perspectiva crítica, identificando y relacionando elementos. Cuando se suma la propuesta (Análisis + propuesta), se incluyen alternativas de solución a la situación criticada, desde una perspectiva consistente con el fin transformador y de justicia social. Si además se suma fundamentación (Análisis + propuesta + fundamentación), la reflexión entrega justificaciones teóricas coherentes al análisis y la propuesta.

La tabla 63 figura muestra la distribución de las reflexiones críticas en las respuestas a la RPEC, según programa formativo, semestre y dimensiones de la reflexión crítica presentes.

**Tabla 63: Distribución de reflexión crítica según universidad y semestre**

	Análisis	%	Análisis + propone	%	Análisis + propone + fundamenta	%	Total	%
<b>Programa A</b>								
Sem II	5	41,7	0	0	7	58,3	12	32,4
Sem VII	5	62,5	3	37,5	0	0	8	21,6
Sem X	6	85,7	1	14,3	0	0	7	18,9
Subtotal	16	59,3	4	14,8	7	26,0	27	73,0
							73,0	100
<b>Programa B</b>								
Sem II	3	60	0	0	2	40	5	13,5
Sem VII	1	50	1	50	0	0	2	5,4
Sem X	2	75	1	25	0		3	8,1
Subtotal	6	60	2	20	2	20	10	27,0
Total	22	59,4	6	16,2	9	24,3	27,0	100

La mayoría de los registros que contienen reflexión crítica corresponden a estudiantes del programa A (73%).

De la totalidad de los registros de reflexión crítica, la mayoría corresponden a Análisis (59,4%). En segundo lugar, y lejos de los registros de Análisis, el 24,3% corresponden a reflexiones en las que se analiza, propone y fundamenta, mientras un 16,2% corresponden a análisis y propuestas.

De ellos, el 59,4% se concentra en reflexiones analíticas, mientras en menor medida las reflexiones además proponen (24,3%), o bien proponen y fundamentan (16,2%).

La baja frecuencia de reflexiones críticas dificulta hacer alguna afirmación relativa a ellas según el momento formativo en que ocurre. Se concentran entre estudiantes que cursan el segundo semestre (45,9%), en ambas universidades (44,4% en programa A y 50% en universidad programa B). En los semestres siguientes parecen disminuir progresivamente, sin embargo, los datos no permiten hacer este tipo de afirmaciones con certeza.

Respecto de la baja frecuencia de las reflexiones críticas, puede atribuirse a la naturaleza de la medición, asumiendo que el instrumento no fue diseñado para levantar este tipo de reflexión. Sin embargo, este hallazgo resulta consistente con la aparición más reciente de este enfoque en la literatura (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993), en comparación con los enfoques técnico y de práctica reflexiva, y con ello, la probable incorporación más reciente a la formación docente.

Los hallazgos también concuerdan con lo que plantea Zhu (2011) respecto a que los distintos contextos de la práctica generan distintos tipos de reflexión, pero en general vinculados a una racionalidad técnica sobre la acción. En este caso se intenciona una reflexión de tipo técnica, y es el tipo de reflexión mayoritaria que los estudiantes despliegan.

Desde otra perspectiva, el hecho que aun así aparezca la reflexión crítica, puede vincularse al eventual efecto de la formación en la importancia que adquiere la reflexión transformadora como prisma o marco de análisis para todo tipo de situaciones educativas, así como también puede vincularse a una manifestación propia de las características de los propios estudiantes, que han sido ya observados por ellos mismos y sus formadores como particularmente críticos de la realidad social. Esta última hipótesis

parece plausible si se considera que los propios estudiantes y formadores caracterizan a los primeros como personas particularmente críticas al momento de iniciar sus estudios, y esta característica aparece con más fuerza en el programa A, cuestión que coincide con la mayor frecuencia de este tipo de reflexiones entre los estudiantes de dicho programa.

Adicionalmente, la mayor frecuencia de reflexión crítica al inicio de la formación, en comparación con la que manifiestan ya avanzado el proceso formativo, podría constituir una evidencia de la postura de crítica social y transformadora de los postulantes que ingresan, potenciada por cursos generales que promueven dicha visión en los primeros años, característica que conforme al progreso en el proceso formativo podría verse desmedrada al tiempo que se potencian las capacidades profesionales específicas, redundando en reflexiones de orden más técnico, vinculadas a las disciplinas, didácticas, o cuestiones pedagógicas generales de aula.

Es decir, en la medida que se avanza en el proceso formativo, la reflexión tiende a transitar desde los temas sociopolíticos hacia la especialización en cuestiones pedagógicas y luego didácticas, conforme avanza el itinerario formativo, que también parece intencionar estos focos, para luego, hacia el final de la formación, retomar los temas sociopolíticos desde una perspectiva más vinculada a las posibilidades de la escuela. Esto sugeriría, como plantean Kaasila y Lauriala (2012) y Jay y Johnson (2002) que más que niveles reflexivos, se observan desempeños reflexivos según contextos de reflexión, generando reflexiones de distinta naturaleza y contenido.

La siguiente progresión de extractos de reflexiones ilustran las dimensiones de la reflexión identificadas (análisis, análisis + propuesta y análisis + propuesta + fundamento), y a la vez ilustran el tránsito desde la reflexión crítica (o sociopolítica) hacia una reflexión más técnica.

Las reflexiones que incluyen análisis se asemejan a los siguientes ejemplos, al inicio de la formación, aludiendo con frecuencia a críticas estructurales del sistema educativo:

*‘Pero todo lo anterior debe verse desde un contexto de educación básica pagada en un colegio particular, por tanto, los niños que acceden a este tipo de educación vienen desde sus hogares con un perfil psicológico distinto, pre*

*dispuestos a cosas diferentes y metodologías que solo se quedan ahí, en colegios de paga, esto puede llevarnos a pensar que el método utilizado por la profesora en este caso solo resulta conveniente cuando es posible aplicarlo dentro de un contexto social delimitado por determinaciones económicas y cotidianas en los que se ve envuelto.’ (Estudiante programa A, semestre 2)*

*‘En conclusión, la educación debe ser flexible, cercana, motivante y creativa, porque debemos abrir la mente y la imaginación de los niños desde su primera experiencia escolar, para lograr formar a personas íntegras, con varias y buenas habilidades, que sean capaces de ver más allá, de querer descubrir y experimentar, personas que quieran crecer y cultivar nuevos métodos para sembrar un mejor mundo, una mejor sociedad.’ (Estudiante programa B, semestre 2)*

A inicios de la formación también se encuentran reflexiones que incorporan elementos de propuesta ante la crítica, basadas en los elementos de la crítica estructural:

*‘Este método sería el ideal a utilizar en la educación, ya que está construyendo seres autónomos que poseen una libertad de autodeterminación lo cual les da por consiguiente un espíritu crítico y participativo, lo cual son características ideales en un adulto profesional...Sinceramente me pareció una gran clase, una clase ideal y muy difícil de encontrar. Yo creo que el mayor aporte que podría hacer esa profesora es llevar esta metodología de trabajo a una escuela pública y así generar una igualdad de oportunidades para todos.’ (Estudiante programa A, semestre 2)*

*‘Quizás si no se miraran la espalda al opinar, si estuviesen sentados en un círculo a crear una situación de más dialogo entre ellos/as para socialmente, me explico, trabajar en conjunto la autonomía y la autoformación para la estructuración crítica que necesita el modelo y buscar la alegría necesaria en el aula, para aprender contentos/as y alegres, explotar las habilidades y los gustos de cada uno/a. Ignorar la sumisión y el autoritarismo, preocuparse de la independencia y la autonomía (autogestión) sin competitividad y sin educación normalista.’ (Estudiante programa B, semestre 2)*

Ya a mediados de la formación (semestre 7) el análisis parece ir transitando de un foco general de cambio social, a una crítica orientada a la transformación más acotada a las cuestiones propiamente escolares:

*‘Considero que varias de las cosas que realiza la profesora son bastante buenas, considerando las exigencias del sistema educativo en el que estamos insertos, el cual, a mi parecer, reprime agresivamente la libertad de los niños, tanto en su aprendizaje como respecto al espacio. Creo además que el curso que aparece en el vídeo está bastante alejado de la realidad educativa, puesto que es muy difícil ver niños que se comporten de una manera tan tranquila dentro de una sala de clases y que se adecuen de forma tan eficiente a la formalidad de la escuela.’ (Estudiante programa A, semestre 7)*

*‘la profesora para poder "ordenar" a los estudiantes y guiar sus respuestas, hace énfasis en las respuestas correctas y pide aprobar o desaprobado esta moción, uniéndose a esta aprobación/desaprobación lo cual resulta , en cierto modo, confuso para los estudiantes que no tiene bastante claro o desaprueban la moción, ya que al ser ella la figura de "autoridad de conocimiento" frente a los estudiantes, se entiende como correcta la afirmación sin mayor cuestionamiento (se observa bastantes estudiantes que no levantan la mano en una de las situaciones, sin embargo cuando ella lo hace la gran mayoría le sigue, y no se observa mayor refuerzo hacia los que no apoyaron esta idea), lo que debe considerarse un punto a mejorar, pensando en formar individuos críticos y no reproductores de conocimiento.’ (Estudiante programa B, semestre 7)*

Hacia mediados de la formación también se encuentran reflexiones que al análisis incorporan propuestas y fundamentos, también vinculados al trabajo escolar más específico, aunque sin perder de vista la sociedad en su totalidad:

*‘pensando en el desarrollo de los niños de quinto básico, discrepo con la visión que ella plasma tener de los niños a esa edad y sobre todo insertos en un contexto sociocultural enriquecido, ya que perfectamente son capaces de generarse dudas, cuestionamiento para alcanzar reflexiones por sí mismos, es decir, hacerlos más partícipes de su aprendizaje, no en cuanto a responder solo preguntas si no que de generar las situaciones que en el vídeo eran provistas única y exclusivamente por la docente.’ (Estudiante programa A, semestre 7)*

*‘para que esta docente mejore –en esta clase- su modelo de enseñanza-aprendizaje debe potenciar mayormente el trabajo grupal, ya que con esto potenciara también el desarrollo integral de los educandos, de manera de obviar el individualismo en el que está impregnado la educación y que es el fin último del modelo neoliberal.’ (Estudiante programa B, semestre 7)*

Hacia el semestre 10, el análisis vuelve a focalizarse en el aula, pero desde una proyección concreta al mundo social:

*‘Uno como docente debe mediar intencionales reflexiones más complejas en sus estudiantes. De lo contrario educación se convierte en un acto mecánico, vacío y sin sentido. La contextualización es la base de la significación. Si no es así ¿Para qué enseñamos? ¿Qué sentido tiene la educación si no abre nuestras mentes y nuestros espacios y rumbos de conocimiento? Clases como la observada no aportan al ser, a nuestros estudiantes ni el sistema que pretendemos cambiar, sino que, interactúan en la lógica del quehacer diario, esos caminos que nos llevan al sin sentido de la vida, al actual giro y mecánico de nuestros pasos. Para mí es la reflexión crítica la clave de significación del aprendizaje nuestros estudiantes.’ (Estudiante programa A, semestre 10)*

*‘Si se mira desde la perspectiva que la profesora tuvo en la clase, se podría afirmar que la sala de clases está aislada de la vida, que es una especie de burbuja donde se ingresa para aprender estructuras de comportamiento y de conocimientos aislados a la realidad cotidiana de los y las niños/as.’ (Estudiante programa B, semestre 10)*

Y hacia la finalización de la FID también se encuentran reflexiones que incorporan propuestas y fundamentos al análisis, retomando la visión de cambio social desde lo que es posible implementar en la escuela:

*‘la profesora está inserta en un sistema al cual debe responder, además de responder al modelo específico de la escuela en la que participa, por lo que la evidencia muestra un trabajo tradicional y técnico de la enseñanza y el aprendizaje, lo que finalmente no permite una transformación del conocimiento por parte de los estudiantes, ya que la clase se centra en la reproducción de este. El sistema educativo actual compromete una rigidez en el modelo de enseñanza y aprendizaje, donde los profesores tienen, en su mayoría, mínimas posibilidades de construir prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes. En este sentido se hace necesario que los profesores se enfrenten a la acción pedagógica desde una posición política que finalmente guíe su quehacer, dando real sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje.’ (Estudiante programa A, semestre 10)*



En síntesis, una baja proporción de reflexiones críticas y transformadoras que pueden atribuirse a un diseño del instrumento no orientado al este fin, y asimismo al surgimiento más reciente de este enfoque en la literatura, y con ello, en las prácticas formativas de docentes.

Sin embargo, los hallazgos son sugerentes de una tendencia a generarse reflexión crítica en mayor medida al inicio del proceso formativo, probablemente como combinación de las características de los estudiantes que ingresan a la carrera con intereses sociales y transformadores, y una formación general que en los primeros años promueve este tipo de análisis. Conforme avanza el proceso formativo, la reflexión crítica pareciera tender a disminuir al tiempo que se potencia una reflexión más vinculada a los saberes profesionales específicos (conocimientos disciplinares, didácticos o pedagógicos generales), poniendo en perspectiva la crítica transformadora social, que se reincorpora a la reflexión hacia el final del itinerario formativo, más focalizada en la escuela.

#### **4.1.3.4 Resultados de la formación reflexiva desde la evaluación cualitativa de la reflexión en cuatro estudiantes en práctica profesional**

Como también se señalara anteriormente, además de resultados cuantitativos de la aplicación de la prueba RPEC para evaluar reflexión pedagógica, se hizo una inflexión en la evaluación cualitativa de la reflexión en estudiantes en práctica profesional, aplicando la misma prueba RPEC (ver anexos 9 y 15), pero en forma oral, mediante una entrevista, a los cuatro estudiantes en práctica profesional participantes del estudio, y esta vez gatillada por la observación de un video de una clase hecha por sí mismo(a) durante su práctica profesional. Los resultados de esta aplicación se exponen a continuación.

Considerando los criterios de la evaluación RPEC de la reflexividad: Descripción, Análisis y Fundamentación, en distinta medida y en distintas dimensiones de la clase

(Aprendices y aprendizaje, Conocimientos sobre la asignatura, Instrucción general, Instrucción específica o didáctica, y Evaluación o calificación), los hallazgos de la evaluación cualitativa de la reflexión indican que los estudiantes en práctica profesional realizan preferentemente Análisis y Fundamentaciones de su clase, en forma equilibrada, y en mucho menor medida, descripciones.

Este hallazgo parece sintonizar con los enfoques que definen niveles jerárquicos de reflexión, en que el nivel más básico sería el descriptivo, y el más avanzado aquél en que se fundamenta, pues implica hacer conexiones entre la teoría y la práctica (Hatton y Smith, 1995; Berliner, 1986), nivel en que se encontrarían avanzando las reflexiones de los practicantes.

Sin embargo, los datos admiten interpretación desde un enfoque reflexivo no jerárquico, desde una perspectiva de dimensiones de la reflexión (Jay y Johnson, 2002), sugiriendo que hacia la finalización de la formación inicial prevalecerían reflexiones analíticas y argumentativas que buscan fundamentar la práctica y las decisiones pedagógicas, desde una perspectiva que combina preferentemente creencias, experiencia y fundamentos técnicos, y asimismo incorpora elementos de la reflexión crítica y transformadora, como se mostrará a continuación.

Este hallazgo, tensiona el planteamiento transversal de la literatura en torno a los bajos niveles de reflexión, con predominancia de la descripción, entre los profesores en formación (Ovens y Tinning, 2009 y Zhu, 2011), aunque esto podría explicarse por la no representatividad de los casos y el correspondiente sesgo que ello implica.

Como muestra la figura 28, los Análisis se realizan mayormente en torno a temas pedagógicos generales y didácticos específicos. Aisladamente se observan análisis en torno a Aprendices o Aprendizaje y a Conocimiento de la Asignatura, y no se observan análisis relativos a Evaluación. Estos resultados parecen vincularse a las fortalezas y debilidades formativas de los programas, prevaleciendo el análisis sobre temas en los que ha habido énfasis en el proceso formativo, como los temas pedagógicos generales o didácticas específicas. En términos de Beauchamp (2006) se vinculan a objetos externos (práctica, experiencia, información, teorías), o a temas específicos de la profesión

(esquemas de acción, dificultades, soluciones, contenidos de disciplinas o didácticas), en palabras de Chaubet (2010).

**Figura 28: Tipos de reflexión encontradas según dimensiones de la clase**

Descripción	Análisis	Fundamentación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instrucción general</b></li> <li>• Instrucción específica</li> <li>• Aprendices o aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instrucción general</b></li> <li>• Instrucción específica</li> </ul>

Las Fundamentaciones se realizan muy mayoritariamente acerca de la Instrucción General, y en segundo lugar y bastante de lejos, acerca de la Instrucción Específica. Aisladamente se registran fundamentaciones en torno a Aprendices y Aprendizajes y en torno a Evaluación. No se registran fundamentaciones acerca de Conocimientos de la asignatura.

Respecto de los Análisis en torno a la Instrucción General, como muestra la figura 29, los que se registran en ambos programas son de cuatro tipos: acerca de la gestión de la clase, acerca de aspectos prácticos del ejercicio docente, acerca de la toma de decisiones en la acción, y acerca de la importancia de dar instrucciones claras.

**Figura 29: Tipos de Análisis encontrados según dimensiones de la clase**

Análisis Instrucción general	Análisis Instrucción específica	Aprendices y aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestión de la clase</li> <li>•Aspectos prácticos del ejercicio docente</li> <li>•Decisiones en la acción</li> <li>•Importancia de Instrucciones claras</li> <li>•Choque constructivismo FID/demandas escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Autocríticas didácticas : toma conciencia aspectos exitosos y mejorables de la clase</li> <li>•Toma de conciencia distancia teoría/práctica</li> <li>•Autocrítica a la luz de saberes profesionales para buscar soluciones y transformar reflexión en modificación de prácticas</li> <li>•Sobre decisiones profesionales que chocan con demandas escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conocer estudiantes para contextualizar enseñanza</li> </ul>

a) Acerca de la gestión de la clase, con dos focos. El primero, el manejo del comportamiento de la clase, o el ‘desorden’ de la clase, dimensión en la que evidencian la tensión que experimentan entre un manejo más directivo o punitivo –promovido por la escuela- u otro orientado a la autorregulación, ante lo que proponen alternativas de abordaje futuras. El segundo foco es el uso del tiempo, en términos de una tensión constante entre ajustarse y privilegiar la cobertura - promovido por la escuela- o ejecución de la planificación o extenderse y privilegiar la profundización y el aprendizaje.

La siguiente cita es un ejemplo de análisis de la gestión de la clase, con foco en el comportamiento:

*‘No se portaron tan bien (y todo el mundo me lo dice que debo) como llegar con cierta distancia y con la impronta de que puedo ser severo, la gente, los profes quizás que he tenido, los profes que he tenido –no los de la universidad-, los compañeros no tanto, pero sí mi familia y amigos, gente que no sabe mucho de*

*pedagogía, pero sí entienden que uno no puede llegar así con los niños como que está todo dado. Sino que tiene que haber una especie de jerarquía...pero tengo ideas. Yo digo que quizás es porque no tengo un hijo o me falta un hijo, porque yo no soy capaz de decirle a un chico -oye deja de hacer tal cosa -en serio. Yo reflexiono y digo -bueno yo era así -y empiezo a justificarme.’ (P 2: programa B, Reflex practicante Gerardo)*

Las siguientes dos citas son ejemplos de análisis acerca del uso del tiempo, la primera con foco en privilegiar cobertura, y la segunda, con foco en privilegiar aprendizajes:

*‘En el momento, durante la clase me di cuenta de que había faltado pegar un trozo de la biografía y traté de solucionarlo en el momento. Si los hacía escribir, se iban a demorar mucho más, iban a perder tiempo. Así que preferí proyectarlo en la pizarra y que los chiquillos después pusieran abajo en qué terminaba la biografía, porque ya había perdido mucho tiempo, les doy demasiado tiempo para que escriban en sus cuadernos, siendo que es una cosa que tiene que ser rápido. Quizás me hubiera facilitado dictarles para que hubiera sido más rápido el ritmo de la clase, que esperar a que escribieran, algunos le ponen mucho color, algunas estaban haciéndolo tal como estaba en la diapositiva. En eso perdíamos mucho tiempo, y ahí hubiera tenido más tiempo para el cierre de la clase, para que ellos reflexionaran más.’ (P 3: programa B, reflex practicante Yocelyn)*

*‘Yo creo que no pensé cuando di la actividad o cuando la planifiqué, más bien, no estimé que los chicos se iban a demorar tanto en dibujar, porque eso me produjo un retraso tuve que decir ya chiquillos vamos a tener que dejar, y cambiar unas fechas ósea correr una clase, atrasar una unidad. Y el tema para el profe, el tema para mí, yo creo que no calculé bien los tiempos, pensé que iban a ser capaces de terminar en la misma hora, pero les tomo un poquito más de tiempo organizarse, ponerse de acuerdo, comenzar a trabajar. Igual los chiquillos están acostumbrados que uno esté ahí, ahí, trabaje, trabaje, trabaje. He tratado de tratar de desligar el tema de estar como guardia al lado de ellos, trato de pasar ¿Cómo van? Bien, ya. Pero el tema de planificación, yo creo que no lo planifique bien, pensé que me iba a tomar menos tiempo.’ (P 5: UMCE Rflx practicante María Paz)*

La siguiente cita es un ejemplo de un análisis que suma una propuesta para mejorar la gestión de la clase:

*‘Entonces si la ocarina no funciona puedo hacer otra cosa, quizás algo más ameno o irruptor, tal vez usar un émbolo. La profe xx siempre apela a la buena onda, a la interacción social humana y ella dice -no es buena onda -esto es dentro de un contexto formal, serio. O sea que sea amistoso, que sea agradable, que sea amable no quiere decir buena onda, la buena onda queda muy abierto. Igual como que me va haciendo esas aterrizadas, porque uno se arma unos enredos teóricos en la universidad de tan teórico que somos. Como que falta bajar un poco a la práctica y ahora trato de sacar esos nudos y decir -nunca digas no, nunca digas nunca y nunca digas esto no lo puedo hacer. Estar abierto a que en cualquier momento puedas actuar de distintas formas, ser súper versátil, creo que esa es la característica que tiene que tener un profe.’ (Programa B, Rflex practicante Gerardo)*

- b) Acerca de aspectos prácticos del ejercicio: las reflexiones giran en torno a cuestiones tales como el uso del lenguaje, muletillas y voz, uso del cuerpo y del espacio en el aula, dimensión en la que hacen autocrítica sin llegar a proponer soluciones. A continuación, una cita que lo ejemplifica:

*‘Mi ideal está años luz de mi práctica y veo que voy avanzando y en ese sentido creo que si lo hiciera de nuevo lo haría bastante parecido a cómo lo hice ahora porque las cosas que creo que me faltan están muy ligadas a la experiencia en aula. Al manejo, al dominio, a personal, al tema de la voz, al control del cuerpo, a las palabras que utilizo. Un montón de cosas más pedagógicas.’ P2: (Programa B, Rflex practicante Gerardo)*

- c) Acerca de la toma de decisiones en la acción: las reflexiones de esta categoría hacen mención a ‘darse cuenta’, la toma de conciencia, la necesidad de actuar emergentemente y jugar con las posibilidades de la planificación de la enseñanza. La siguiente cita lo ilustra:

*‘Me di cuenta dentro de la clase... (que el material les llamaba mucho la atención y no podía avanzar con la clase) Oh, como que fue una, para mí fue una desestabilización. Pero luego dije -ya, no importa, la idea aun así está planificado que los chicos jueguen. Entonces por lo mismo fue -ya, jueguen un rato más. Porque al fin y al cabo para ellos es nuevo es necesario que lo investiguen, es necesario que sepan qué es. Y para los niños investigar es jugar, ese es su mecanismo de investigación, jugar con las cosas.’ (P4: programa A, Rflx practicante Annette)*

d) Acerca de la importancia de ofrecer a los estudiantes instrucciones adecuadas, claras y precisas. También denota una toma de conciencia de ello, y se ejemplifica en la siguiente cita:

*‘Por ejemplo, me di cuenta que había veces en que yo daba la instrucción y listo y pasó la instrucción y los niños preguntaban -profesor no lo entendí -y ahí me acordé que tenía que dar ejemplos de cómo explicar bien la instrucción.’ (P2: programa B, Rflx practicante Gerardo)*

Como corolario, los dos practicantes del programa B analizan las dificultades que implica implementar clases desde un enfoque constructivista en su práctica, por dos razones fundamentales: la forma en que el enfoque fue aprendido, preferentemente desde una mirada teórica, faltando oportunidades para practicar su bajada al aula, o bien por las demandas de la escuela, que van en un sentido tradicional, en la línea de la tensión planteada por Russell (2012).

Esta preocupación presente en la reflexión apunta a un objeto interno (significados, creencias, preocupaciones/intereses), en palabras de Beauchamp (2015), o a temas generales de interés docente (la profesión, el otro, sí mismo), específicamente identidad docente, en lenguaje de Chaubet (2010).

Las dos citas siguientes ilustran esta preocupación de enfoque en sus reflexiones:

*‘Después al finalizar, a la segunda clase si no me equivoco, los chiquillos ya entendieron que íbamos a usar la “bolsita meta cognitiva”, que es donde guardamos nuestro aprendizaje, con el compromiso de que yo alguna vez se los voy a devolver, y ellos comprendieron cómo trabajar, qué analizar. A lo mejor me faltó que ellos reflexionaran más sobre esos aprendizajes, eso me falta todavía, profundizar más, que no soy yo solamente la que les da conocimientos, sino que ellos son los que los descubren también. Me falta indagar en eso, que ellos sean capaces de darse cuenta de que ellos son los que generan su aprendizaje, no solamente yo. Yo soy la que les da pistas, pero ellos son los que finalmente generan en su cabecita el aprendizaje, y con lo que van haciendo. Los trato de moldear.’ (P 3: Programa B, reflex practicante Yocelyn)*

*'el enfoque es constructivismo. Ahora obviamente el choque teórico que uno tiene cuando está estudiando es que el constructivismo en la práctica es casi irrealizable, en alguna forma, cuando en el fondo lo que hay que hacer desde el constructivismo es aplicar formas más simples...En el colegio es irrealizable porque no puedes hacer trabajos en grupo, porque todo se desordena, por el sonido de las mesas. O por cosas prácticas, por cosas de orientación de las escuelas es muy difícil hacer actividades donde los estudiantes sean los protagonistas, donde el conocimiento se construye socialmente. Toda la teoría aplicarla es muy difícil, de hecho, todos los profes dicen "en ese curso hay que ser conductista, hay que decir la materia y que ellos anoten y copien".'* (P2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)

Respecto de los Análisis en torno a la Instrucción Específica, en ambos programas se trata generalmente de autocríticas didácticas que expresan toma de conciencia de aspectos exitosos de la clase, otros mejorables y relativos a la toma de conciencia de la distancia entre teoría y práctica. Las tres citas siguientes lo ilustran:

*'El hecho de utilizar guías fue un error. La guía para mí fue un error y yo creo que debí haber dejado que siguieran jugando con el material, para así volver a retomarlo o volver a utilizarlo y no sé si hubiese salido mejor la clase, pero hubiesen comprendido mejor el concepto.'* (P 4: programa A, Reflexión practicante Annette)

*'Tuve el error quizás de decir que está malo, no, tuve el error de decir que está malo en vez de decir revísalo o fíjate bien en lo que hiciste.'* (P4: programa A, Rflx practicante Annette)

*'porque claramente en el libro te cuentan como escenarios y todo funciona maravilloso. Entonces claro, yo me imaginé que iba a poner eso y los niños iban a llegar inmediatamente a hacerlo y que iban a entender automáticamente la pregunta y que iba a ser todo muy a pedir de boca. No fue así y mucho más tarde se dieron cuenta de la pregunta, después no la entendían. O sea, no fue tan rápido como yo pensé que iba a ser, que era súper simple y llegar y hacerlo. Eso fue como un aspecto medio malo y fue al inicio.'* (P2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)

Particularmente en uno de los practicantes del programa A se observa la autocrítica como pivote para plantear soluciones: la clase no exitosa como oportunidad de aprendizaje profesional cuando hay recursos personales y saberes profesionales



disponibles. Las siguientes citas constituyen ejemplos de reflexiones que utilizan los saberes profesionales disponibles como prisma para analizar la práctica y transformarlos en aprendizaje profesional con potencial de modificar dicha práctica, en la línea de la comprensión de la reflexión como herramienta de profesionalización, planteada por Chaubet (2010), Collin et al (2013), Korthagen et al. (2001), Beauchamp (2006) y Nelson & Sadler (2013):

*‘yo creo que tendría que haber iniciado con un video que fuese, quizás, explicativo o que llamara más la atención y que de alguna manera los llevara hacia el concepto de traslación. Quizás un video que vea la traslación de la tierra, algunos conceptos que se trabajen normalmente. Y en el mismo video, quizás, colocar las instrucciones y entregar los geoplanos y haber utilizado el mismo geoplano para la guía, como guía en realidad. Como guía de estudio, porque la guía que utilicé era, a ver, era lo que habíamos trabajado con anterioridad en plano cartesiano, pero aun así se les hizo difícil. Pero creo que a lo mejor hubiese sido mejor algo solamente práctico.’ (P4: Programa A, Rflx practicante Annette)*

*‘Yo creo que uno tiene que abocarse al contexto. A ver, muy bien pueden estar las teorías, pero las teorías se toman como si los niños fueran estatuas y no son así. Todos tenemos ánimos diferentes en diferentes días. Entonces uno tiene que tomar en consideración de alguna manera. Yo lo que debí hacer y no lo hice fue un ejercicio de relajación; entonces a lo mejor ahí se hubiesen tranquilizado, sentado y ahí haber dado las instrucciones, pero fueron cosas que yo no consideré y que tenía que haber considerado sí o sí.’ (P4: Programa A, Reflexión practicante Annette)*

En una línea similar, otra practicante - también del programa A- muestra que la reflexión aparece activando el rol profesional en términos de toma de decisiones autónomas pese a las demandas de la práctica real, tras el análisis de la tensión entre lo que se ha aprendido que debe hacerse y las demandas del sistema con determinados énfasis en el currículum, propios de los sistemas que han basado sus reformas en el gerencialismo, intentando estandarizar la práctica docente y restarle autonomía profesional (Ball, 1993, Dubet et al., 1999, Darling-Hammond, 2012, Tenti, 2004, Lang, 2006):

*‘Tratar de no solo abocarme a la comprensión, sino que también abocarme a la escritura, a lo oral, entender que uno puede trabajar las tres cosas, como tal tuvimos que trabajar teatro, porque no poder trabajar, pero de repente nos encerramos mucho en que oh que tiene que desarrollar, es que el SIMCE me pide esto.’ (P5: Programa A, Rflx clase María Paz)*

En tanto, los practicantes del programa B hacen análisis más ligados a las urgencias de las demandas de su rol en tanto practicantes, evidenciando toma de conciencia acerca de su propio funcionamiento como novato en la necesidad de estructurar una planificación de clases muy detallada que lo asegura al seguirla; o acerca de su actual dificultad para reflexionar en la acción, luego de tomar conciencia de un error cometido y no resuelto en la clase. Las dos citas siguientes ilustran este tipo de reflexiones acerca de Instrucción específica:

*‘creo que hubiera tratado de mezclar algunas cosas, pero como me falta todavía tener esta mirada integradora, mi didacta me dice -después cuando eres profe no haces un guión de 10 páginas, tú pones un par de actividades nomás y qué vas a hacer, el orden para que tú te guíes cognitivamente y después, las actividades sabes cómo funcionan y por qué no funcionan.’ (P2: programa B, Reflex practicante Gerardo)*

*‘me equivoqué en algo, pero no lo aclaré en el momento, después de la clase me di cuenta, lo tuve que haber aclarado en algún momento, y todavía siento eso, que no aclaré el punto de que Pablo Neruda no era el que se había casado, sino que era el papá. Hubo una mala comprensión de lectura en general’ (P3: Programa B, reflex practicante Yocelyn)*

Entre los análisis menos frecuentes, relativos a Aprendizajes y aprendizajes, los practicantes de ambos programas relevan la importancia de conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes para contextualizar la enseñanza. Las dos siguientes citas lo ilustran:

*‘Bueno sí, primero tendría que partir con lo positivo, con lo que hice bien por ejemplo antes no durante la clase ni después. Que fue el diagnóstico y al curso ya lo conocía, me había interesado, hice una entrevista no tan profunda, pero me entregó una información más o menos para saber qué hacer y cómo hacer. Eso*

*me sirvió bastante de los estudiantes como sus intereses, qué cosas les gusta o no les gustan del colegio, para saber más o menos por dónde llevar las cosas.’ (P 2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)*

*‘Cuando llegué a la práctica al curso, los chicos no participaban mucho de las clases y yo creo que, por lo mismo, porque el hecho de hacer la encuesta de qué lo que les gustaba y qué no; encontraban que la matemática era fome, que no se hacían muchas actividades lúdicas. Por ende, mi unidad didáctica se enfocó mayormente en la participación en encantar a los niños con la matemática más que el trabajar el conocimiento en sí, el saber en sí.’ (P4: Programa A, Rflx practicante Annette)*

Respecto de las Fundamentaciones relativas a la Instrucción General, las Fundamentaciones de la práctica o de las decisiones pedagógicas son frecuentes, así como es también frecuente que se planteen desde las creencias más que desde la teoría, probablemente porque están internalizadas, y/o porque ya forman parte del sentido común. Este hallazgo refrenda lo planteado por Sanyal (2014), Concha et al., (2013), Hudson, Skamp, & Brooks (2005); Starkie, (2007); Zuljan, Zuljan, & Pavlin, (2011), al señalar que los procesos reflexivos durante las líneas de prácticas en la formación inicial se basan en las creencias de los futuros profesores, prevaleciendo el sentido común y la experiencia, y no en el conocimiento teórico.

Las tres siguientes citas lo ilustran:

*‘Yo a los niños en todas las clases hago que interactúen con otros y en esta oportunidad trabajaron en parejas y otras veces los hago trabajar en grupos...igual hago trabajo individuales, pero que comparen con los compañeros. Siempre tiene que haber un contacto con el otro...los chicos comprenden mejor con sus pares. Porque tienen el mismo lenguaje, su estilo de comunicarse es muy diferente a cuándo yo se los explico a que se lo explique un compañero.’ (P4: Programa A, Rflx practicante Annette)*

*‘Yo creo que lo primordial es seguir trabajando con material concreto, porque eso de alguna manera llama la atención de los estudiantes; de alguna manera los hace participar. Y de alguna manera los guía a qué va a significar qué es lo que vamos a trabajar y pueden ver las cosas o el concepto más claro para ellos, poder*

*‘jugar que cuando niños es lo que más nos gusta.’ (P4: Programa A, Rflx practicante Annette)*

*‘no la quise obligar, porque yo también he pasado por eso, y creo que no hay que crear traumas, hay que facilitarle la experiencia a los chiquillos. A lo mejor en un momento me va a decir “Yo quiero leer, ahora sí me siento segura de leer”, porque tampoco los apunto con una pistola en la cabeza diciendo “Lee, lee, tienes que leer”’. (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)*

En una practicante del programa B se observan incluso fundamentos desde algunos mitos educativos, tan profusamente extendidos, que forman parte de ya de su marco referencial de creencias:

*‘Los chiquillos son súper visuales, les gustan mucho los dibujos, los colores, entonces al ser tan visuales tenía que usar su canal de comunicación visual. Hay unos que son más auditivos y otros que son más visuales o kinésicos. Creo que a los kinésicos no los logré integrar mucho, pero creo que usar colores, el diagrama, la constelación de palabras, era para que ellos visualmente vieran cómo una palabra podía enlazar hartas cosas.’ (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)*

Según muestra la figura 30, fundamentan, mayoritariamente, en torno a temas pedagógicos generales, y muy de lejos, en torno a temas didácticos específicos. Aisladamente se registran fundamentaciones en torno a Aprendizajes y Aprendizajes y en torno a Evaluación. No se registran fundamentaciones acerca de Conocimientos de la asignatura. Se repite en este esquema la presencia de reflexiones en torno a los ejes temáticos que constituyen fortalezas formativas identificadas por los actores.

**Figura 30: Tipos de Fundamentaciones según dimensión de la clase**

Fundamentaciones Instrucción General	Fundamentaciones Instrucción específica	Fundamentaciones Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde creencias, experiencia</li> <li>• Gestión de la clase: dilema conductismo/constructivismo. Reflexión como herramienta de resolución</li> <li>• Contextualización de la enseñanza</li> <li>• Transformadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia: modelaje</li> <li>• Teoría (técnica=)</li> <li>• Sentido común</li> <li>• Contextualización de la enseñanza</li> <li>• Transformadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica</li> </ul>

Los temas giran en torno a principios como el de aprendizaje entre pares, o al rol del juego y del material concreto en el aprendizaje, al constructivismo y sus ajustes, a los factores que influyen en el aprendizaje, al aprendizaje significativo, a la integración de subsectores, al respeto de ritmos y sensibilidades de los niños, el carácter social del aprendizaje y con ello a la relevancia de lograr habilidades para el trabajo en equipo. Es decir, nuevamente el objeto de la reflexión vinculada a objetos externos (Beauchamp, 2006), o a temas específicos de la profesión (Chaubet, 2010).

También fundamentan acerca de la gestión de la clase, particularmente en torno a sus decisiones (o disquisiciones) pedagógicas sobre el manejo del comportamiento, evidenciando la tensión entre las opciones de represión –que promueve el entorno-, la mediación o modelamiento de la conducta, y la promoción de la autorregulación, con la presencia constante de un (falso) dilema entre conductismo y constructivismo, como reprochable el primero, y deseable el segundo, y la forma en que una reflexión profesional puede plantear una posibilidad distinta, vinculada a la disposición de un amplio repertorio que permita la toma de decisiones profesional ajustada a contexto.

Estas reflexiones acerca de preocupaciones internas se vinculan a objetos internos (Beauchamp, 2006), o a temas generales de interés docente, particularmente identidad profesional (Chaubet, 2010).

A continuación, dos citas que ilustran estas preocupaciones en su reflexión:

*'No es obvio que ellos llegan a la sala y le ponen atención al profesor, eso no es obvio. Tampoco es obvio que yo tenga que gritar o que tenga que llamar tanto su atención, sino que tratar de que la cosa vaya decantando y que tengan conciencia de lo que están haciendo. La profe me decía -pero cuesta, cuesta -en otras clases y yo aplicaba la estrategia y no me salía, solamente contaba, pero no estaba haciendo la estrategia. Porque una parte de mí dice -no, esta estrategia es autoritaria, es represora.'* (P2: Programa B, Reflex practicante Gerardo)

*'uno empieza a ver cuántas ideas creadas a partir de la teoría, nos impiden también desarrollar una práctica integral. Ese día yo planteé la idea a los estudiantes de que si se ponían muy desordenados, íbamos a aplicar esto de que íbamos a contestar con las pautas de comunicación y el que no las hacía se iba a ir anotado en la pizarra. La planteé y ese día no la utilicé. Al otro día la utilicé a medias, se me cayó porque esa no es una práctica que yo tenga incorporada como a priori -a priori vamos a anotar a los niños en la pizarra para que se queden callados -me doy cuenta que no hay que tenerla a priori pero hay que saber utilizarla y al momento de decir -la voy a usar -usarla bien y tampoco sentirse mal por eso. De repente en la teoría entre los compañeros, desdeña al conductismo o desdeña el cognitivismo que son cosas más científicas, y nos cerramos a ideas conductistas, por ejemplo el tema de los refuerzos -es que no, que el niño tiene que aprender a tomar conciencia de que lo que hace es un valor intrínseco. Pero también sirve a los chicos darles un premio, felicitarlos; entonces el hacer o tener ciertas actividades o conductas más o menos conductistas, no te hace ser un profesor conductista, sino que son herramientas, elementos que te ayudan a hacer mejor tu trabajo.'* (P2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)

Y un tercer foco de fundamentación tiene relación con el relevamiento de la contextualización de la enseñanza, que entienden como un proceso situado:

*'Enseñé primero a activar los conocimientos previos, y luego les expliqué lo que era una autobiografía y analizamos una. Elegí el texto de Pablo Neruda, porque supuestamente iba a ser en septiembre, el mes de la chilenidad, había que elegir un chileno, y era el personaje más cercano a ellos. Había pensado en un momento*

*Frida Kahlo pero no es muy cercano para los chiquillos. A las niñas les hubiera hecho más sentido quizás ella, pero para los hombres no.* (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)

*‘Y aprovechando que a los chiquillos les gusta leer en voz alta, aprovechando que les encanta leer en voz alta, preferí hacerlo así, que leerlo individual.* (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)

Respecto de las Fundamentaciones relativas a Instrucción Específica, como muestra la misma figura 30, los practicantes de ambos programas ofrecen frecuentes fundamentos basados en la experiencia y el modelaje de lo aprendido de sus formadores, el sentido común y la teoría para sus decisiones didácticas. Sólo un practicante del programa A menciona referencias teóricas vinculadas a autores. Al igual que en los Análisis, no resulta habitual la fundamentación técnica o teórica sin la solicitud expresa de ello. Estos hallazgos confirman lo señalado por Berliner (1986) respecto de características que diferencian la reflexión de los profesores que se inician en la docencia y la que realizan profesores experimentados.

La siguiente cita ilustra la fundamentación basada en la teoría, fundamentación técnica, incluyendo autor:

*‘Entonces era como una forma de trabajar concretamente y pictóricamente. Al final era verbalmente que me dijeran cuál era el concepto realmente...Brunner, él es mi mentor...esas son las etapas de aprendizaje significativo de Brunner; el trabajar concretamente, después pictóricamente y luego simbólicamente... También en Brunner en el hecho de la contextualización. Es necesario contextualizar y Solé también dice que es necesaria la contextualización y que el niño construya el conocimiento para que sea significativo. Pero son necesarios los conocimientos previos; Brunner es el que llama mucho a que para comprender un concepto es necesario tener conocimientos previos y que esos conocimientos previos te ayudan a formalizar un nuevo conocimiento. Entonces por lo mismo me fijé y preferí utilizar el plano cartesiano porque los chicos lo habían comprendido súper bien.’* (P4: programa A, Rflx practicante Annette)

Las siguientes dos citas ilustran la reflexión que presenta fundamentos técnicos para sus decisiones didácticas y para considerar el contexto en dichas decisiones:

*‘Hay tres tipos de pregunta, que me han enseñado acá, hay tres y cuatro, para agregar una cuarta. La primera tiene que estar totalmente en el texto, poco menos salen luces de “Aquí está la respuesta”. Después otra, que ellos infieran de lo que está en el texto la respuesta, que sean capaces de ver las pistas aquí, aquí, entonces la respuesta sería tal. Entonces estoy desarrollando tanto las habilidades de buscar información explícita, implícita, y después la opinión de ellos, que era relacionar el texto y se apuntara qué talentos tenían, cómo lo presentarían.’ (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)*

*‘(el currículum) está abocado y empeñado en que los niños comprendan, pero dejan mucho de lado la escritura, y la escritura con la comprensión son actividades recíprocas si no hay una buena lectura, no hay una comprensión y viceversa, por eso traté de trabajar lectura, escritura y comprensión, pero comprensión está pegada a la lectura. Tratar de trabajar todo, expresión oral también y trate de conjugar todos los ejes. Que de repente uno dice ya voy a tratar estos objetivos de aprendizaje, pero ¿Por qué solo esos? Porque no trabajar tres, si las tres habilidades, los tres ejes en lenguaje son recíprocos. Se necesita de los tres, a veces dejamos mucho de lado la expresión oral, mucho de lado, yo creo que de los tres ejes, expresión oral es el menos tocado. Nos abocamos mucho a la comprensión y la escritura ahí, entonces, después nos preguntamos ¿Por qué a los niños les va mal comprendiendo? Porque nunca los hacen escribir. ¿Por qué los niños son tan tímidos? Porque nunca los hacemos hablar. Como tampoco generamos instancias para que ellos pierdan el miedo, nos abocamos mucho al contenido, a lo disciplinar.’ (P5: Programa A, Rflx clase María Paz)*

*‘tuvimos que trabajar segmentos paralelos, secantes y perpendiculares y yo pensando, craneándome cómo ... Son conceptos que para niños de un contexto social bajo, o sea niños vulnerables, que tienen escaso vocabulario es difícil trabajar para que surjan esas palabras...Entonces no hallé nada mejor que decir -en qué utilizamos el término paralelo o perpendicular -ah pero en las calles. Entonces saqué una foto del mapa del sector y empecé ¿Qué pasa con Grecia y la calle Pericles que son paralelas, qué pasa con esas calles? Y ahí me salió uno -se reflejan, porque se veían las dos -se puede lograr un paralelogramo. Qué significa que es un paralelogramo -que son paralelas. Entonces podemos decir que avenida Grecia es paralela a Pericles, ya entonces qué nos puede decir qué significa que sean paralelas y ahí empezamos a sacar los conceptos, a contextualizarlos, buscar cosas que ellos conozcan.’ (P 4: Programa A, Reflexión practicante Annette)*

Las siguientes dos citas muestran ejemplos de fundamentaciones basadas en la experiencia y el modelaje:



*‘Claro, eso que decía de llevar la energía desde el recreo hacia la sala y yo lo había leído de un libro, de una profesora que igual tenía esa rutina de tener actividades previas a la sala; mientras llegaba y pasaba lista.’ (P2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)*

*‘la profe xxx es la que usa más esa estrategia, y me enseñó esa estrategia a principios del año pasado. Y después traté de usarla en los tres momentos de la lectura. Siempre nos han inculcado acá en la universidad que hay que hacer los tres momentos de la lectura, que es súper importante. Y tienen razón, porque los chiquillos se activan al estar pendientes de qué vamos a hacer ahora. Como a ellos les gusta mucho compartir su experiencia, no se callan nunca cuando uno les pregunta cosas, incluí eso, les hice la pregunta de Pienso y Comparto.’ (P3: programa B, Rflx practicante Yocelyn)*

Un practicante del programa B plantea fundamentaciones relativas a la Evaluación, justificando técnicamente. Lo hace relevando la importancia de la evaluación válida y justa, incorporando los elementos realmente críticos, instrumentos apropiados y a todos los actores involucrados:

*‘a mí me han enseñado en la universidad que yo tengo que ser justa y válida para calificar. Entonces, yo en cada una de las notas que les puse, entregue una rúbrica o una pauta de presentación o una pauta de observación...y yo les decía chiquillos con esto yo me aseguro de evaluarlos de una manera valida, que ellos sepan lo que les voy a evaluar porque no es justo que yo le evalué algo y usted no tiene idea que le voy a evaluar...trataba de explicarle para que servían las rúbricas, las pautas, hice una coevaluación, hice una autoevaluación.’ (P5: Programa A, Rflx practicante María Paz)*

Finalmente, de manera muy aislada se registraron Análisis o Fundamentaciones que incorporaran elementos de una reflexión ‘transformadora’, en términos de una opción cuestionadora que propende al cambio, en la línea de lo que plantean Ovens y Tinning (2009) y Zhu (2011) respecto de la tendencia a generar reflexiones de orden técnico. Este resultado podría atribuirse también a la orientación de la evaluación, hacia una reflexión técnica, sin intencionar la dimensión crítica.

Estas reflexiones transformadoras habitualmente se plantean en clave de preguntas o disyuntivas que trascienden a la preparación, implementación y evaluación de la

enseñanza según prescripciones y tienden a cuestionar elementos de la cultura escolar, con miras a su transformación hacia un espacio más justo.

El mismo practicante del programa A recurre en otros análisis también a preguntas. Probablemente la construcción de preguntas podría constituir un mecanismo de aproximación a este enfoque reflexivo que trasciende a la preparación, implementación y evaluación de la enseñanza según prescripciones. Dos ejemplos a continuación:

*‘Me fui dando cuenta en las prácticas, que independiente del estrato socioeconómico, de lo que los niños fueran partícipes. La forma de tratarse, la forma, la trasposición didáctica, es igual en todos los contextos, independientes del nivel socioeconómico. Entonces, yo decía, no pasa por una cuestión de recursos, pasa por una cuestión de profesor. ¿Qué concibo yo por aprendizaje, a qué le voy a dar relevancia yo? ¿Le voy a dar relevancia a que se aprendan todos los tiempos verbales? ¿O le voy a dar relevancia a que trabajen en comunidad? ¿Que entiendan que todos es una comunidad? Para mí personalmente, tiene que ver con la visión de mundo. Con la educación que uno tiene es mucho más importante enseñarle habilidades transversales, en vez de aprender las cosas de memoria, porque la memoria siempre la van a ocupar, la van a tener que ocupar, pero hay cosas transversales que a veces en las casas no están y si bien quizás no es labor de los profesores enseñar ciertas cosas, porque no o porque no reforzarlo.’ (P5: Programa A, Rflx practicante María Paz)*

*‘Conjugar ciencias con lenguaje. Lo he dicho muchas veces, el Ministerio pide que los chicos lean un libro de literatura mensual. ¿Por qué no pueden leer un artículo científico? ¿Por qué no pueden leer un artículo de arte o cine? Si el fin último es la comprensión lectora, ¿por qué tiene que ser literatura? Si la literatura es uno de los textos más ricos en experiencias, se pueden sacar varias experiencias, pero no es el único texto, los chiquillos en su vida, no solo se van a ver enfrentados a la literatura hay niños que les gusta la ciencia, porque no dejar que lean un artículo... Me cuestiono mucho el currículo, porque claro es en función de los resultados a nivel internacional, pero que pasa realmente con los intereses de los niños. Pensamos en la educación ¿para los niños? ¿Con los niños?’ (P 5: Programa A, Rflx clase María Paz)*

Como se señalaba antes, en mucho menos medida, los practicantes hacen Descripciones (sin emitir juicios de valor) de su clase. Más frecuentemente describen las estrategias que han utilizado, y con menor frecuencia describen el clima de la clase, la conducta de sus estudiantes, la forma en que la gestionan, los procedimientos utilizados

y sus propias acciones, en términos de uso del cuerpo, la voz y el espacio. Las dos siguientes corresponden a citas de descripciones de las estrategias utilizadas:

*‘Los chiquillos ayer presentaron sus trabajos terminados. En el Kamishibai que yo les llevé, nos dimos cuenta que había uno en el colegio también. Así que ahora tienen ese recurso...Y su grupo estaba atrás acompañando a quien recitaba, porque también tenían que elegir un recitador.’* (P5: Programa A, Rflx practicante María Paz)

*‘Luego de analizar cada uno de ellos la autobiografía, era para que ellos conocieran cómo se compone, la estructura, cómo se escribe, y luego analizar la vida de Pablo Neruda por medio de tres preguntas: una implícita, una explícita, y una opinión personal.’* (P3: Programa B, Rflx practicante Yocelyn)

Adicionalmente, los practicantes mencionan con frecuencia dos elementos que han sido descritos en la literatura:

- a) La utilidad del video como herramienta valiosa para la toma de conciencia acerca del propio desempeño, refrendando lo señalado en la literatura (Perrenoud, 2001b; Guerra, 2009; Blomberg et al., 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Yaffe, 2010; Chung y van Es, 2014). La siguiente cita lo ilustra:

*‘Entonces al ver el video me fijé en cómo hablo, en las cosas que digo... Ahí uno ve la realidad y pucha, mi imaginación era mucho más ideal esta clase que hice y ahora el video me mostró la parte más real... Entonces claro, uno en el momento tiene mil cosas y en la cabeza, entonces está pendiente de todo y en la reflexión del video eres capaz de fijarte en esos detalles.’* (P2: Programa B, Rflx practicante Gerardo)

(y un paréntesis –fuera del marco del análisis de la evaluación de la reflexión de los practicantes– resulta de especial interés la evidencia en torno a la utilidad del video como herramienta de desarrollo profesional del formador, quien a partir de la observación de su propio desempeño en las sesiones de retroalimentación de clases de estudiantes en prácticas son capaces de reflexionar acerca de su propia práctica orientada a la promoción de la práctica reflexiva y mejorarla. Las siguientes citas dan cuenta del valor

inmediato que adquiere la observación del video en la reflexión de una didacta que supervisa prácticas:

*'el enriquecimiento de la grabación, la posibilidad de verse en la conversación es algo que habitualmente no tengo, entonces claro, hoy día es algo que se me aparece mucho más evidente, justamente por la posibilidad que tengo de haberme visto...en el momento no, no me di cuenta, ... hice poca abstracción en la situación misma ¿no? Y después, al ver el video, en la segunda sesión de trabajo, estábamos con otros compañeros, yo abrí explícitamente el tema de la reflexión didáctica ¿ya? Y lo abrí desde las preguntas que me generaron al ver el video...desde el relativo fracaso porque no llegamos a buen puerto con, por ejemplo, con las preguntas didácticas... y, a partir de la pregunta del modelo comunicativo, yo engancho, oportunistamente, con mis reflexiones acerca de la visualización del video. Lo que yo hago es plantear un bypass que vuelve sobre algo que ellos conocen, que son los aspectos pedagógicos, que a ellos les sale muy naturalmente, les sale algo demasiado sencillo, "OK. Hagamos este mismo ejercicio, pero solo en los aspectos didácticos. Entonces, qué es lo que hago yo, me engancho de una situación emergente: me meto directamente al contenido disciplinar, me salgo del contenido disciplinar para volver a un conocimiento anterior, y vuelvo a entrar al conocimiento disciplinar pero con un modelaje de un conocimiento anterior que ellos ya tienen.'* (P5, Programa B, Didacta de practicante Gerardo)

y se cierra el paréntesis)

- b) La espontánea necesidad de reflexión colaborativa cuando se percibe que en la FID se han intencionado e internalizado ambas prácticas de manera simultánea - reflexión y colaboración en la reflexión- como indispensables en el ejercicio de la docencia, como un hábito de la profesión. Esto último lo manifiestan las practicantes del programa A, a raíz de la falta de presencia del tutor de la universidad en las prácticas, en la línea de la instalación de un *habitus*, o de una postura reflexiva (Altet, 1996):

*'Prácticamente solas (las prácticas, sin acompañamiento). Entonces, yo creo que se generó con mis compañeras una suerte de autogestión de nuestro aprendizaje. Nos dábamos cuenta que cada vez que nos juntábamos el tema era la práctica, que no sé cómo hacerlo, que tengo este problema, y al final la retroalimentación se daba entre nosotras mismas....Si yo creo que se nos facilitó ese tema porque la*

*...malla está enfocada en el trabajo en equipo...La verdad, que hay una cultura de trabajo en equipo, y te das cuenta que de repente no necesitas a tu profe, sino que tienes a otras personas que también pueden darte muchas perspectivas y sacar ideas...mis pares. ' (P5: Programa A, Rflx practicante María Paz)*

La reflexión final surge de una que realiza un practicante del programa B, aludiendo a la insuficiencia de la reflexión sin saberes especializados a la luz de los cuales reflexionar. Plantea la inquietud relativa a aquellos que como él tienen disposiciones naturales para la reflexión, y han sido persistentemente promovidas con su formación inicial, haciendo de él una persona profundamente reflexiva. Sin embargo, cuando la formación ha sido frágil en el terreno de su especialización pedagógica, la práctica se torna particularmente complicada, aunque dispone del recurso reflexivo para identificar los vacíos que debe completar, autónoma y responsablemente:

*'algo que tiene que ver con lo que me ha entregado a mí la U y que es el tema de la capacidad reflexiva... Me analizo a mí mismo... De hecho, la última clase que me salió mala, hojas y hojas en que fallamos y después me di cuenta y siempre lo hago después de la clase, me empiezo a conectarme de nuevo y a verme desde afuera y soy súper reflexivo y los profes de hecho me dicen que eso es lo importante, ser reflexivo. Entonces está bien, no me creo un profesional cien por ciento competente, pero creo que estoy más o menos preparado para hacerlo...Pero me parece que tenemos cosas disciplinares, tenemos cosas más teóricas, más didácticas también pero hay falencias en todo y creo que cinco años de universidad no te hacen un profesor completo. Igual la materia no se va a mover, no van a haber cambios de contenidos tan grandes, así que en algún momento tendré que aprender todo.'* (P2: Programa B, Reflex practicante Gerardo)

#### **4.1.3.5 Las propuestas de mejoramiento de la formación reflexiva desde los propios actores involucrados**

En esta sección se presentan las propuestas de mejoramiento a la formación reflexiva que los mismos actores han formulado. Las estrategias sugeridas se concentran mayoritariamente en la generación o mejoramiento de las condiciones o los insumos

para la formación reflexiva, y muy de lejos, en la propuesta de estrategias pedagógicas específicas para la promoción del desarrollo reflexivo.

Aparentemente, los actores evidencian su preocupación por la falta de condiciones mínimas para implementar un dispositivo o conjunto de estrategias que favorezcan el desarrollo de la práctica reflexiva y estimarían que es preciso asegurar primeramente la disponibilidad de tales condiciones, y se concentran menos en proponer estrategias pedagógicas específicas, probablemente porque el foco actual está en el logro de las condiciones que estiman imprescindibles y previas, y/o porque en el plano más operativo podrían tener menos expertis.

La figura 31 muestra las principales propuestas de mejoramiento que plantean los actores, agrupadas en tres categorías: para el mejoramiento de las condiciones de la formación general, para el mejoramiento de la formación reflexiva y para el mejoramiento de las estrategias que promueven la formación reflexiva:

**Figura 31: Tipos de propuestas de los actores para el mejoramiento de la formación reflexiva**

Propuestas mejoramiento condiciones formación general	Propuestas mejoramiento condiciones formación reflexiva	Propuesta mejoramiento estrategias formación reflexiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formadores reflexivos</li> <li>• Coordinación/colaboración con escuelas</li> <li>• Articulación prácticas escuelas/desarrollo reflexivo</li> <li>• Incorporar profesores guías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más trabajo colaborativo/reflexivo entre formadores</li> <li>• Adelantar prácticas en escuelas</li> <li>• Generar indicadores avance en desarrollo reflexivo</li> <li>• Más prácticas en escuelas y reflexión sobre ellas</li> <li>• Más acompañamiento/retroalimentación prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más observación clases/videos y reflexión</li> <li>• Promover reflexión didáctica/disciplinar</li> <li>• Recuperar portafolios, videos</li> <li>• Estructuración o andamiaje diferenciado de la reflexión según necesidades</li> </ul>

El mejoramiento de las condiciones contiene dos tipos de inquietudes: unas condiciones más vinculadas al mejoramiento de condiciones formativas en general, bajo el supuesto que tendrían un positivo efecto sobre la formación reflexiva en particular, y otras condiciones más orientadas a insuñar directamente la formación reflexiva.

Entre las propuestas destacan tres, relativas al mejoramiento de los insumos o condiciones específicos para la formación reflexiva:

- Incrementar las oportunidades de trabajo reflexivo y colaborativo entre formadores
- Adelantar las oportunidades de prácticas en el sistema educativo
- Generar procedimientos e indicadores que permitan evaluar la formación reflexiva

Las dos primeras propuestas coinciden con una de las dos condiciones para el desarrollo reflexivo que plantean Guerra (2009) y Perrenoud (2001b), relativa a la necesidad de disponer de tiempo y espacio para la reflexión.

Las siguientes tres citas ilustran la propuesta de mayores oportunidades de trabajo colaborativo entre formadores:

*‘Primero trabajar más colegiadamente los profesores que atendemos a estos estudiantes. Conversar entre nosotros y ponernos de acuerdo qué significa un práctico reflexivo, cómo lo construimos o cómo lo estamos construyendo, porque yo creo que estamos en ese proceso, cómo podemos perfeccionar eso, también estamos en esa tarea.’* (P11: Programa A, Profesores Pedagogía Básica)

*‘Yo creo que lo que me hace mucha falta es dialogar con mis pares venidos de todos ámbitos, pero tener una instancia de hacerlo, porque aquí muchas veces te han prometido esos espacios, pero finalmente no se han concretado un espacio de conversación y reflexión. Si nosotros no reflexionamos malamente podemos hacer que los alumnos reflexionen.’* (P19: Programa A, Supervisora de Practicante MPaz)

*‘Yo leo, trato de leer y profundizar e incorporar nuevas herramientas. Y algo que me falta y que no he podido hacer, que no hemos podido hacer es dialogar con otros respecto a qué les resulta a algunos, que les resultan a otros profes...ojalá uno pudiera abrir otros espacios, pero aquí mismo tener otros espacios sobre qué les resulta a algunos didactas mejor que a otros y cómo podríamos enriquecernos con eso, en la medida que yo dialogo y comparto experiencias con otros y voy enriqueciéndola, cierto. No basta con leer, no basta con un marco teórico o nuevos autores, sino que es muy necesario compartir con otros qué es lo que están haciendo y qué les da buenos resultados y cómo lo puedo incorporar y lo vamos evaluando.’* (P 8: programa B, Didacta de practicante Yocelyn)

En tanto, las dos citas siguientes ejemplifican la propuesta de adelantar las prácticas:

*‘yo estoy cada vez más convencida de que los estudiantes tienen que ir a las escuelas desde primer año y no desde tercero, como está hoy día y que, a su vez, tienen que tener talleres de reflexión desde primer año, pensándolo como dispositivo de formación, como una cosa que realmente conjugue, articule, teoría y práctica desde el primer momento en que los estudiantes están en la universidad.’* (P5: Programa B, Didacta de practicante Gerardo)

*‘Yo creo que las instancias de Práctica son las mejores instancias de ver lo que uno ha aprendido, de aprender y de cómo uno se va a visualizar como docente. Creo que es importante en las carreras pedagógicas que la Práctica esté presente en todos los años, porque uno ahí va visualizando lo que realmente requiere de ser docente, lo que se necesita para ser docente y decidir qué tipo de docente vas*



*a ser. Las prácticas tienden a tener una estructura y un objetivo, es importante que esos objetivos estén claros.* (P22: programa A, practicante Annette)

Finalmente, una cita que ilustra la preocupación de formadores y directivos por la necesidad de generar la información apropiada acerca de la implementación y resultados de la formación reflexiva, para la toma de decisiones:

*'hemos logrado diseñar una matriz que en alguna medida nos ordena los pasos que vamos siguiendo para poder llegar a ese modelo práctico reflexivo. Pero evidentemente lo que pase entremedio es un elemento sobre el cual tenemos que velar un poco más respecto de su concreción. Yo creo que lo tenemos todavía al debe y en ese sentido, creo que deberíamos afianzar un poco más la investigación que desarrollamos frente a nuestros pocos espacios prácticos. Y por otro, lado también poder hacer por lo mismo un seguimiento un poco más evidenciado respecto de lo que se puede ir verificando en los distintos períodos de práctica.'* (P11: programa A Profesores Pedagogía Básica)

Entre las propuestas para mejorar las condiciones formativas en general figuran:

- Asegurar la disponibilidad de formadores reflexivos y orientados a la formación reflexiva, otra de las dos condiciones mínimas para el desarrollo reflexivo que plantean Guerra (2009) y Perrenoud (2001b), disponer de formadores preparados para propiciar la reflexión.
- Generar una coordinación y colaboración eficaz con las escuelas.
- Articular efectivamente las prácticas en escuelas y el trabajo reflexivo acerca de ello, en la línea de la disponibilidad de espacios para el desarrollo reflexivo (Guerra, 2009, Perrenoud, 2001b), y particularmente esta propuesta coincide con la idea Perrenoud (2001b) y Correa Molina et al. (2014) de implementar un dispositivo que alterne y articule lo que sucede *en la práctica* y una reflexión más distanciada.
- Incorporar a los profesores guías de las escuelas en las prácticas y el trabajo reflexivo, en la línea de disponer de formadores preparados para propiciar la reflexión (Guerra, 2009, Perrenoud, 2001b, Correa Molina et al.,2014).

Los distintos actores identifican en los dispositivos de prácticas en establecimientos educativos espacios críticos y privilegiados para la práctica reflexiva, refrendando el lugar que ocupa también en la literatura (Jones y Ryan, 2014, Gelfuso y Dennis, 2014), y proponen fortalecer su diseño e implementación en términos de articulación efectiva entre escuelas y procesos formativos de los programas, y de incorporación real de un actor que ha sido sistemáticamente invisibilizado como formador, el profesor guía.

A continuación, dos citas acerca de la necesidad de articular las prácticas en escuelas y la formación reflexiva efectivamente con la escuela, para genera fluidez en el proceso reflexivo y formativo:

*'los cursos de Reflexión, muchas veces no se contextualizan con lo que la escuela nos pide, o con este ideal de profesor que todos pensamos en tercero y que se nos derrumba en la primera clase. Entonces creo que va por un tema de logística. Yo en quinto tengo que compartir a mi profe guía, de las dos menciones que tengo. En quinto, compartir a tu profe guía, que tu profe guía tenga dos estudiantes, no les da el cuero ni siquiera para decirte bien o mal. Entonces queda con la clase que te fue a ver tu profe, y que te ayuda desde ahí a tomar los cimientos para esta reflexión que en un futuro vas a tener que construir sola. Debe haber un nexo entre esta reflexión y el contexto educacional en el cual la misma universidad nos inserta.'* (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)

*'Entonces en ese plano entonces uno piensa que lo básico es cerrar los baches que hay en esa dispersión y básicamente la palabra mágica en ese cuento es la articulación que uno pueda hacer, en directa relación con la capacidad de articular ese espacio con lo vertical de malla, es decir con lo que está pasando en los otros módulos desde los otros ámbitos y simultáneamente ese proceso. La construcción de la reflexión no es algo que pueda ser instalado desde fuera; el estudiante tiene que vivir ciertas experiencias que le permitan reconocer en la reflexión -primero desarrollar la capacidad y segundo reconocer el beneficio de esa reflexión como un instrumento más transversal de la reflexión.'* (P11: programa A, Profesores Pedagogía Básica)

Para mejorar los insumos o condiciones para la promoción de la práctica reflexiva se propone incrementar las oportunidades de:

- Trabajo reflexivo y colaborativo entre formadores
- Prácticas en escuelas e implementación de clases reales sobre las que reflexionar
- Ser acompañado y retroalimentado en las prácticas en establecimientos educativos

Estas tres propuestas pueden ser interpretadas como una suerte de combinación de las dos condiciones mínimas para el desarrollo reflexivo planteadas por Guerra (2009) y Perrenoud (2001b), tiempo, espacio, y formadores preparados.

A continuación, cita alusiva a la propuesta de ampliación de oportunidades de retroalimentación y reflexión sobre la práctica:

*‘Yo creo en ese acompañamiento, yo voy con mis niños, mis estudiantes a los colegios, me siento atrás y veo. Puede ser muy retrógrado, pero y después vamos a reflexionar. Hoy día la tecnología te permite filmar, puedo filmar cien clases. Éstas son tus fortalezas, éstas son tus debilidades y empezamos a pulir, porque veo que este trabajo de pulir al estudiante viene después con el profe.’ (P17: programa A, Profesora guía de practicante MPaz)*

El mejoramiento de las estrategias específicas para el desarrollo de la práctica reflexiva es el grupo menos recurrente en que los actores hacen propuestas, con las siguientes:

- Reflexionar desde las disciplinas y didácticas
- Observar clases reales o videos de ellas a partir de las que reflexionar
- Recuperar y sistematizar el uso de estrategias como el portafolio (procesos) y videos
- Modalidades de estructuración de la práctica reflexiva diferenciadas según necesidades de los estudiantes

La propuesta de estrategias va en la línea de apostar a una diversidad de ellas, como propone Perrenoud (2001b) y a estrategias intrínsecamente más estructurantes o ‘andamiantes’ de la reflexión como los videos (Moore-Russo y Wilsey, 2014), mientras la propuesta de incorporar la reflexión didáctica y disciplinar es consistente con la búsqueda de más espacios para la formación reflexiva, en términos de una transversalización de su diseño e implementación, trascendiendo a espacios específicos como cursos o talleres, y constituyéndose en eje articulador de la formación (Perrenoud, 2001b).

A continuación, una cita alusiva a la propuesta de promover la reflexión desde las disciplinas, desde la voz de una profesora guía en la escuela:

*'nosotros podemos reflexionar de acuerdo a las prácticas pedagógicas que tenemos con nuestros alumnos como profesores jefes, que eso sí hacemos harto, porque como rotamos por todo el curso. Pero ahora este año, estuvimos cortos de reuniones de ciclo y no fue tan así como anteriormente; pero también es importante que fuesen departamentos porque ahí tú estás con tus pares y puedes reflexionar de acuerdo a tu práctica específica.'* (P 7: Programa B, Profesora Guía de practicante Gerardo)

Y una cita alusiva al portafolio, y la necesidad de generar una estrategia para reponer su uso:

*'la anterior directora intentó instalar un portafolio en la carrera, un portafolio típico instrumento de reflexión, cosa que los estudiantes partieran con el tercer año, partía con tercero y la idea era que fueran agregando su trabajo e ir reflexionando sobre cada uno de ellos. No tengo tan claro y es algo que tengo que preguntar ahora por qué no funcionó. Ninguno de los estudiantes subió nada al portafolio, era un portafolio electrónico, armado para la reflexión docente; que vienen con actividades adjuntas y que van avanzando, porque un archivador no es. Que esté asociada a la reflexión y a la titulación. O sea, cómo yo voy avanzando para poder titularme con eso.'* (P 2: Programa B, Directora Pedagogía Básica)

Respecto también de las propuestas de estrategias, los estudiantes se dividen en demandas por mayor o menor nivel de estructuración del trabajo reflexivo, es decir, mayor o menor autonomía en la forma en que abordan la práctica reflexiva, observándose como lugar común la demanda de mayor autonomía cuando se perciben mayores capacidades propias del estudiante (aparece más en el programa A), y más necesidad de estructura cuando sus capacidades de entrada son más débiles (aparece más en el programa B).

*'Falta de autonomía. La costumbre del estudiante a esperar que el profesor diga lo que hay que hacer. Entonces, por lo mismo yo creo que falta autonomía y tener un profe que te dé su autonomía, la profe Ana María nos ha dado su autonomía, nos ha dado su espacio de que nosotros reflexionemos. Quizás nos da una pauta, pero dice "no, esto es una pauta, no es que ustedes tienen que responder".'* (P22: Programa A, practicante Annette)

*'igual tiene que ver un poco con mi dispersión, y bueno, igual la emoción del momento. Quizás, yo también... si ya hubiera tenido una estructura previa más organizada, más si hubiera sido con una pauta, se hubiera podido.... Es que, por*

*ejemplo, en la otra... JM me anotó con la pauta y como, ya, punto por punto.* ' (P 6: Programa B, Gerardo Practicante)

Finalmente, como muestra la figura 33, los actores de cada programa levantan propuestas puntuales de estrategias, ajustadas a sus necesidades y que en algunos casos apuntan precisamente a estrategias implementadas en el otro programa, y parecerían buenos complementos potenciadores.

**Figura 32: Propuestas de mejoramiento adicionales en cada programa**

Propuestas adicionales programa A	Propuestas adicionales programa B
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adelantar, incrementar y articular las prácticas</li><li>• Añadir productos o evidencias de la retroalimentación de las prácticas</li><li>• Incorporación cursos de reflexión en el currículum</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Articular talleres de reflexión / tutoría de prácticas</li><li>• Más clases y menos observación en las prácticas</li><li>• Incorporar cursos de investigación</li><li>• Ofrecer más estructura en la enseñanza de la práctica reflexiva</li></ul>

En el programa A, adicionalmente a las propuestas comunes, los actores sugieren:

- Adelantar, incrementar y articular las oportunidades de las prácticas
- Añadir productos o evidencias de la retroalimentación de las prácticas
- Incorporación cursos de reflexión en el currículum (como hace el programa B).

Esta opción de encapsular la formación reflexiva en dispositivos y momentos formativos específicos de responsabilidad puntual de ciertos actores, carece de respaldo en la literatura que más bien promueve la transversalización de la formación reflexiva a lo largo de todo el proceso y su distribución entre todos los espacios, momentos y actores involucrados (Perrenoud, 2001b).

A continuación, dos citas alusivas a la propuesta de incorporación de curso de reflexión, en las voces de profesoras guías de las escuelas:

*‘Debería haber una asignatura, creo yo, llamarla reflexión pedagógica, algo así. Durante la práctica, que no sea, porque la práctica hoy en día es hacer la clase, planificar y hasta ahí no más llegamos, planificar y hacer, pero falta que dentro de la práctica vamos a hacer catorce horas, ocho para hacer clases, seis para conversar y, digamos, dos más para reflexionar. Debe estar incluido en el currículo.’* (P17: Programa A, Profesora guía practicante MPaz)

*‘Yo pienso que deberían tener así como en la universidad te dan Ética, te dan Sociología y te dan Psicología; derechamente tú deberías tener un semestre para reflexionar. Instancias, a lo mejor no evaluadas o evaluadas de manera distinta durante la práctica.’* (P21: Programa A, profesora guía de practicante Annette)

Y la siguiente cita alude a la propuesta de generación de productos o evidencias de la reflexión:

*‘yo creo que debería existir algún producto con esa reflexión, o sea existe un producto en el informe final sobre esas siete preguntas, pero son sobre la unidad, pero no existe un producto en el que yo diga tuve tantos problemas, pero aprendí a solucionarlo y éstas son las maneras. Que quede la evidencia del proceso reflexivo.’* (P16: Programa A, MPaz practicante)

Por su parte, en el programa B los actores suman a las propuestas comunes, más oportunidades de:

- Articular talleres de reflexión con la tutoría de prácticas, que actualmente operan separadamente
- Hacer más clases y menos observación en las prácticas
- Incorporar cursos de investigación en el itinerario formativo (como hace el programa A)
- Ofrecer más estructura en la enseñanza de la práctica reflexiva

Las dos primeras propuestas de este listado apelan a la condición mínima de tiempo y espacio para el desarrollo reflexivo antes mencionada (Guerra, 2009, Perrenoud, 2001b), en tanto la incorporación de cursos de investigación se vincula a una mirada

desde el enfoque transformador (Zeichner, 1993), como una evolución del enfoque reflexivo en la formación.

La opción por mayor o menor estructuración en la enseñanza de la reflexión es otro de los aspectos sobre los que la literatura aún no es concluyente, como ya se ha señalado, encontrándose estudios a favor, como el de Guerra (2009) o el de Bates et. al (2009), quienes además plantean la necesidad de la mediación o andamiaje de la reflexión como una condición del desarrollo reflexivo, o menos concluyentes en torno al rol del andamiaje (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014), aunque es preciso recordar los propios autores sugieren que un sesgo importante puede atribuirse a la falta de experticia y/o compromiso de los tutores.

Probablemente el aspecto más novedoso de la propuesta se vincula a la sugerencia de generar una estructuración diferenciada de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes.

A continuación, una cita acerca del engarce que piden entre los talleres de reflexión y las prácticas:

*‘Nuestro tutor trabaja tan bien la retroalimentación. En Reflexión tenemos un programa puntual, lo trabajamos de acuerdo a los textos, e incluso buscamos que el programa se adecúe a los textos que tenemos que trabajar, y ahí buscamos la solución. Pero con el tutor vemos toda la clase, o todo el día, lo estamos constantemente cuestionando, buscando cómo mejorarlo. Entonces de repente siento que lo que hace el tutor y lo que hace la profesora de Reflexión son paralelos. Los dos hablan del colegio, los dos hablan un poco de la teoría, pero son cosas completamente aparte. Yo creo que debería ser como lo ve el tutor. No es que le quiera quitar la pega a la profe de Reflexión. Pero pienso que tiene que estar más enfocada en la clase en sí. Tú, cuéntanos cómo fue tu clase y cómo lo mejorarías.’ (P3: Programa B, Estudiantes Pedagogía Básica)*

Y una cita en que un practicante del programa B sugiere la necesidad de cursar una formación en investigación para facilitar su desarrollo reflexivo, en términos de la capacidad de los métodos de investigación para proveer modelos o estructuras para llegar a establecer una conclusión científica, la explicitación, metacognición y seguimiento de un procedimiento que permite llegar válidamente a una conclusión, que

podría entenderse de manera análoga a una reflexión pedagógica, particularmente en situaciones formativas en que los estudiantes requieren de tales estructuras.

Esto, en consonancia con lo que han pensado ya en el programa B, y que podría ayudar a explicar la demanda de sus estudiantes por menos estructura y más autonomía en la reflexión, considerando que podrían haberla adquirido mediante los cursos de investigación que incluye el itinerario formativo del programa A, y a su vez podría vincularse a una alternativa para responder a la demanda por más estructura en el programa B:

*‘Yo creo que, algo que podría hacerse como Universidad, que hemos planteado cuando queríamos que se meta en la carrera ramos de investigación...Porque el método te entrega esta estructura que habíamos hablado anteriormente, y después bueno, el implicarse con un problema social que te involucre claramente y, de ahí, a partir de una pauta de trabajo, me imagino que en buena parte, te hace revisarte a ti, lo que sabes lo que tienes en frente y lo que es indeterminado, la investigación, qué es lo que va a pasar.’ (P6: Programa B, Gerardo Practicante)*

En síntesis, los actores levantan propuestas para el mejoramiento de la formación reflexiva fundamentalmente ligadas a la generación o mejoramiento de las condiciones de la formación en general y reflexiva en particular, que responden a las mismas condiciones básicas identificadas en la literatura: disponer de tiempo y espacio para la reflexión y disponer de formadores preparados para promover la práctica reflexiva Guerra (2009) y Perrenoud (2001b),



## **V. CONCLUSIONES**

En este capítulo se abordan las conclusiones a partir de los hallazgos del estudio y se estructura dando cuenta de las respuestas a las cuatro preguntas de investigación e hipótesis respectivas. En primer término, se presentan conclusiones relativas a lo que se hace, las razones y la forma en que se hace, para formar profesores reflexivos. En segundo lugar, se abordan conclusiones relativas al rol de los formadores en el desarrollo reflexivo. En tercer lugar, se concluye integradamente respecto de las preguntas de investigación relativas a la forma que asume la reflexión pedagógica de los futuros docentes en distintos momentos formativos (pregunta 3), y en torno a las diferencias en las de la reflexión de los futuros docentes (pregunta 4), proponiendo vínculos con algunos elementos formativos, y respondiendo a las dos hipótesis planteadas en torno a estas diferencias intra e interprogramas.

Finalmente, se sintetizan las recomendaciones y propuestas que los mismos actores plantean a la luz de las representaciones que han construido en torno al proceso de formación reflexiva y sus resultados, y se plantean algunas limitaciones específicas del estudio.

**1. ¿Qué se hace en la formación inicial docente, por qué y cómo, para formar profesores reflexivos?: Oportunidades más declarativas que efectivas y más genérica (cognitiva) que propiamente pedagógica (o metacognitiva)**

**5.1. Las oportunidades y procesos de formación reflexiva: ¿Qué se hace? ‘Cursificar’ o ‘Asumir que se transversaliza’**

En el programa B el desarrollo reflexivo se promueve mediante un dispositivo específico: los talleres de reflexión, en que la reflexión se entiende como una habilidad metacognitiva que se desarrolla a partir del manejo de temas sobre los que reflexionar, y sobre el análisis de la práctica pedagógica, orientada a la solución de problemas.

En tanto, el programa A no implementa un dispositivo específico para el desarrollo reflexivo. Tiende a asumir su transversalización durante el itinerario formativo y a entender la reflexión desde la investigación, asociándola a una

capacidad que se pone en juego a partir de la evidencia investigativa, sugerente también de una comprensión metacognitiva y de orientación tanto a procesos de solución de problemas como de crítica social, aunque en la práctica los programas de curso privilegian contenidos tradicionales de cursos de investigación cualitativa y cuantitativa, que se asumirían como insumos para la reflexión, sin explicitaciones en torno a la forma en que se promueve que tales insumos sean utilizados en la reflexión.

### **El lugar de la reflexión en el itinerario formativo: declarativo, general y en las líneas de prácticas**

La recurrencia del concepto de reflexión resulta indiscutible al revisar los programas de cursos: en promedio, el 75% de ellos alude a la reflexión al menos una vez (80% en el programa B y 70% en el programa A). De los 159 programas de cursos revisados 119 se refieren a la reflexión y lo hacen en 689 oportunidades. Esta cifra parece refrendar la ‘‘omnipresencia’’ del concepto en los programas formativos de docentes, en palabras de Correa Molina (2014) y ‘‘saturación’’, en palabras de Russell (2012), tal como señala la literatura (Cornejo, 2003; Guerra, 2009; Kaasila y Lauriala, 2012; Russell, 2005, 2012; Zeichner, 1993, Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina et al., 2014).

La mayor presencia del concepto se encuentra en los cursos de las líneas de prácticas, tal como ha venido sugiriendo la literatura (Jones y Ryan, 2014, Gelfuso y Dennis, 2014), figurando en todos los programas de esta línea. Y consecuentemente con la opción por un dispositivo específico de desarrollo reflexivo, en el programa B, y con la opción de una concepción de la reflexión como investigación, en el programa A, la totalidad de los programas de curso de reflexión (programa B) y de los cursos de metodología de la investigación (programa A), aluden al concepto.

El programa A consigna el concepto de reflexión también en la totalidad de los cursos comunes, en tanto el programa B lo hace en todos los cursos de especialidad, hallazgo sugerente de una inflexión en la reflexión –al menos declarativa– en la

formación más general en el programa A, y mayor presencia en la formación específica, en el programa B.

Estas menciones a la reflexión son más frecuentes en las secciones más declarativas de los programas de cursos (descripción del curso, objetivos, competencias): más de la mitad de los programas se refiere a la reflexión en tales secciones, y esa proporción es más del 60% en el caso del programa A. En cambio, en las secciones de eventual trabajo directo y concreto con la reflexión (metodología, contenidos, actividades, bibliografía y evaluación), la aparición del concepto es sólo en alrededor de un tercio de los programas de cursos en el programa B, y en alrededor de la cuarta parte en el programa A. Este hallazgo parece sugerente de un énfasis declarativo por sobre un énfasis práctico o real/efectivo, de la formación reflexiva.

Probablemente, una explicación a esta situación se encuentre en la juventud del enfoque en la formación docente en Chile, en conjunto con la tendencia general a la resistencia del sistema educativo al cambio, que llevaría a las innovaciones educativas a instalarse primeramente en el discurso y eventualmente más tarde en la práctica, o a quedarse solo en el discurso, desde una perspectiva de la deseabilidad social. En el mismo sentido que lo plantea Russell (2012), señalando que pese a que los nuevos enfoques pedagógicos están incorporados al lenguaje del formador, no han logrado trascender a esa dimensión discursiva, lo que al menos ofrece un espacio de oportunidad de concreción práctica que puede ofrecer el tiempo.

Sin embargo, esta omnipresencia del concepto en general no parece significar omnipresencia del enfoque de la reflexión docente. La evidencia sugiere que se trata de la presencia de un concepto de reflexión polisémico ampliamente descrito en la literatura (Beauchamp, 2006, 2015; Correa Molina et al., 2010), que demanda discriminar entre comprensiones más genéricas o cognitivas de la reflexión -que se excluyen de la comprensión de reflexión que se asume en este estudio- y comprensiones metacognitivas o de reflexión pedagógica, que consideren la

reflexión a la luz de los saberes y la experiencia como motor de desarrollo profesional, en los términos asumidos para efectos de este estudio.

**La comprensión de la reflexión: débil presencia de reflexión ‘generativa’, propiamente pedagógica y profesionalizante. Más general (cognitiva) que pedagógica (o metacognitiva), más técnica que ‘generativa’.**

Adicionalmente a la omnipresencia del concepto en programas de curso y en el discurso de los distintos actores, los hallazgos dan cuenta de la falta de consenso o delimitación en torno de su alcance y significado, situación ampliamente documentada en la literatura, que redundaría en la falta de acuerdos acerca de cómo enseñarla (Alper, 2010; Concha, Hernández, del Río, Romo, y Andrade, 2013; Fendler, 2003; Guerra, 2009; Jay y Johnson, 2002; Marcos, Sanchez, y Tillema, 2011; Russell, 2005; Silva, Rubio, Herrera, y Nervi, 2012; Thompson y Pascal, 2012; Yaffe, 2010).

En general, y particularmente en los programas de cursos comunes o de pedagogía general predomina una comprensión de la reflexión que se ubica fuera de los límites que se asume en esta indagación, entendiéndola como una acción cognitiva que se ejecuta directamente -análoga a pensar o analizar- ante la solicitud de hacerlo, o bien, luego de ser estimulada mediante lecturas, exposición de contenidos, bitácoras o videos, sugiriendo una comprensión simplificada del concepto en su dimensión cognitiva, y orientada preferentemente a la resolución de problemas, en términos de Beauchamp (2005), o en términos de una racionalidad ‘técnica’ (Schön, 1983).

En cambio, en los programas de cursos de las líneas de prácticas predomina una comprensión de la reflexión en una dimensión más metacognitiva y de mayor complejidad, aludiendo a un concepto de reflexión más propiamente pedagógica, que trasciende a la homologación con el análisis como operación mental e involucra otros elementos específicos como la teoría a la luz de la que hacer la reflexión, y la experiencia.

Es decir, aparece una comprensión de la reflexión como una actividad propiamente profesional, que excede al sentido común y las habilidades intelectuales puras, requiriendo de insumos fundamentales como saberes profesionales específicos y experiencias en el ámbito profesional, respecto de los cuales hacer la reflexión, a modo de prismas para observar la práctica pedagógica, en la línea de la ‘enseñanza reflexiva’ (Cruickshank, 1987; Dewey, 1989), y en sintonía con la comprensión de la reflexión de la que dan cuenta los formadores de formadores, quienes transversalmente tienden a entender la reflexión como una herramienta de desarrollo profesional, para la acción, aunque en el texto de los programas de curso o en la práctica, esta comprensión aparezca más débilmente.

Sin embargo, la capacidad ‘generativa’ de la reflexión, aquella que posibilita el desarrollo profesional al producir nuevo conocimiento profesional y mejorar la práctica -propio de la ‘práctica reflexiva’- es un elemento menos presente en ambos programas (Schön, 1988; Wallace, 2002).

### **Los temas de la reflexión: prácticos, específicos de interés docente, externos**

Los programas de cursos y el discurso de los actores son consistentes al señalar que la formación propone reflexionar preferentemente acerca de temas específicos de interés docente: esquemas de acción, dificultades, soluciones y contenidos de las disciplinas y las didácticas (Chaubet, 2010), o, en palabras de Beauchamp (2006), refieren a objetos externos, entre los cuales señala la práctica, conocimiento social, experiencia, información y teorías.

Los temas de reflexión se estructuran en torno a las categorías de: Conocimiento empírico, Conocimientos pedagógicos generales, Didáctica, Conocimiento disciplinar, Conocimientos generales y Sentido de la profesión docente.

El tema más recurrente son los ‘conocimientos empíricos’, y en dicha categoría, un tema prioritario es la propia práctica docente, probablemente porque el foco de la reflexión se ubica en las líneas de prácticas, y en respuesta a las urgencias y demandas del ejercicio profesional, observándose: a) un desplazamiento de la

reflexión en torno a temas generales de interés docente: la profesión, el otro, sí mismo (Chaubet, 2010) o bien temas relativos a objetos internos, como significados, creencias, preocupaciones e intereses (Beauchamp, 2006), como temas sociopolíticos, en torno a temas relativos al rol social y transformador de la escuela y la docencia, es decir, de la dimensión crítica de la reflexión (Zeichner, 1993); y b) un desplazamiento de la reflexión disciplinar y didáctica, que encuentra un rol secundario y débil en este esquema.

Esto puede explicarse en la línea de lo que plantea la literatura acerca de profesores principiantes que se enfrentan a un choque entre la formación y las exigencias reales de la práctica, tensionando su identidad profesional (Beauchamp & Thomas, 2010), razón que podría generar la predominancia de la reflexión acerca de temas que reafirmen fundamentalmente la actuación.

Destacan, por su recurrencia, los temas pedagógicos generales, como la gestión y clima de aula, diversidad, comportamiento, estructura de la clase, uso del tiempo, relación con los estudiantes. También se reflexiona acerca de la práctica, la contextualización de la enseñanza y estrategias pedagógicas.

Estas preferencias temáticas son sugerentes de una opción por un enfoque reflexivo en la línea de la racionalidad técnica (Cruickshank, 1987; Schön, 1983), y dentro de ella, con predominancia de temas pedagógicos empíricos y generales.

Esta situación parece sugerente de la presencia de un supuesto que se ha venido postulando en este trabajo: la exposición de los estudiantes al ejercicio reflexivo directo y recurrente es útil para el desarrollo de la reflexión docente, y este ejercicio se facilita poniendo a disposición saberes y temas pedagógicos generales y específicos acerca de los cuales llevar a cabo dicho ejercicio reflexivo, cambiando el tema y repitiendo el ejercicio reflexivo, supuesto vinculable a una comprensión más congintiva de la reflexión, fuera de los límites de este trabajo.

**Enfoques para la formación reflexiva: coexistencia, con prevalencia técnica, menor presencia de enseñanza reflexiva y atisbos de práctica ‘reflexiva generativa’.**

Los hallazgos sugieren que en el programa B está más tematizada la reflexión, se ha diseñado un dispositivo específico para su desarrollo y se ha constituido un equipo de trabajo en torno a los talleres, han revisado literatura y han fundamentado su acción, así como han implementando metodologías basadas en la literatura.

Sin embargo, esta opción ha significado, en la práctica, que el trabajo orientado al desarrollo reflexivo se ha circunscrito a dichos talleres, encapsulados en la línea de prácticas, y que además funcionan escindidamente de las prácticas pese a asociarse discursivamente a ellas, y escindidas del resto del currículum, lo que habría afectado su potencial formativo, con particulares demandas a partir de las debilidades que reportan en las capacidades instrumentales de ingreso a la carrera de sus estudiantes.

En el programa A se observa un trabajo más intuitivo, menos intencionado y colegiado, que a partir de -fundamentalmente- mejores condiciones personales favorecedoras de formadores y estudiantes, que sumadas a itinerarios formativos explícitos en tal sentido, se potencia transversalmente en la carrera. Se reconoce el foco de este desarrollo reflexivo en las prácticas, y se releva el valor de las capacidades de entrada de sus estudiantes, como insumo clave del aprovechamiento del proceso, al que se atribuye parte importante de la reflexión observada.

Se trata de un proyecto formativo que concibe al docente como un investigador, cuya indagación permite insumar y conducir la reflexión para el desarrollo profesional, sugiriendo un encuadre de la formación en el paradigma del profesor investigador, orientado a transformar las prácticas través del proceso de investigación y el uso de sus resultados (Darling-Hammond, 2006), en combinación con elementos del paradigma del profesor eficaz, orientado a la eficiencia social y el mejoramiento de resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Carr & Skinner, 2009), aunque no explicita adscripción.

El programa B concibe al docente como un profesional reflexivo, sugiriendo un enmarcamiento del proceso formativo en una combinación de elementos de dicho



paradigma (Carr & Skinner, 2009), que sustenta el proceso formativo en el aprendizaje derivado de la reflexión acerca de la práctica (aunque en los hechos parece ser más discursivo que efectivamente vinculada a ella), y el del profesor eficaz, orientado a la eficiencia social y el mejoramiento de resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Carr & Skinner, 2009), aunque tampoco se explicita adscripción.

La formación reflexiva parece derivar de la suma de iniciativas aisladas de los responsables de un dispositivo (como los talleres de reflexión del Programa B), o de las iniciativas o intereses individuales de docentes particulares (como en la Didáctica de las Ciencias Naturales en el Programa B, o en los cursos de investigación o de análisis del rol social del docente en el Programa A).

Así como no se declara explícitamente adscripción a algún paradigma de formación docente, tampoco se hace respecto de enfoque de la formación reflexiva. Sin embargo, se reconocen elementos de los tres enfoques tradicionales de la reflexión.

Los enfoques más reconocibles, particularmente en el programa B, transitan entre la ‘racionalidad técnica’ (Schön, 1983) y la ‘enseñanza reflexiva’ (Cruikshank, 1987; Dewey, 1989) tendiendo a suscribir que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, y diseñando un dispositivo (los talleres de reflexión) o espacios formativos (tutorías y talleres de prácticas) que permitan construir este aprendizaje mediante una reflexión acerca de la propia práctica en un contexto de simulación, pensados como oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación. Desde esta perspectiva, parece ser que se reconoce un saber reflexivo de base experiencial –a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente– que es informado por las teorías existentes (Dewey, 1989).

Sin embargo, toda vez que dicha reflexión se promueve al margen de la práctica y se asocia solo a la teoría, se reconoce una práctica que más bien se ajusta a una racionalidad técnica.

Los elementos de estos enfoques, y particularmente de la ‘enseñanza reflexiva’ se desprenden de la comprensión de la reflexión –en los programas de cursos y discurso de los actores- como una herramienta de perfeccionamiento docente, que precisamente supone disponer de un conjunto de conocimientos técnicos y prácticas a la luz de los cuales realizar el ejercicio reflexivo que conduce al desarrollo profesional. En este caso, si bien el foco se ubica en el análisis que se hace de la experiencia a partir de la teoría, la diferencia radica en que la generación de conocimiento se sustenta en la experiencia.

En este escenario es precisamente el vínculo constante entre reflexión y teoría que los programas y actores relevan, el que permite identificar particularmente la presencia de la racionalidad técnica, y de la enseñanza reflexiva, cuando incluye además el componente experiencial en la reflexión.

De otro lado, se observan rasgos del enfoque de la ‘práctica reflexiva’ (Schön, 1983, 2010) cuando aparece la dimensión ‘generativa’ de la reflexión, aquella que implica generar conocimiento desde la experiencia, cuando esa experiencia se analiza a la luz de la teoría, no sólo para contrastarla con ella y determinar si una decisión pedagógica se ajusta o no a la teoría, sino con el fin de tensionar la teoría y a partir de dicha reflexión, modificarla y modificar con ello la práctica (con mayor presencia en el programa A). Este enfoque concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que la ciencia aplicada y la técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio (Schön, 1983).

Desde esta perspectiva, la ‘práctica reflexiva’ alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión ‘en’ y ‘sobre’ la acción (Schön, 2010), saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. Esta tradición se distingue de la anterior en el foco puesto en esta capacidad que hemos denominado ‘generativa’ (de teoría y nuevas prácticas) de la reflexión a partir de la experiencia y a la luz de la teoría (Schön, 1988).

Si bien el enfoque de la ‘práctica reflexiva’ reconoce que puede integrarse la teoría, el principal insumo del desarrollo profesional lo ubica en la propia experiencia, sobre la que se reflexiona, generando como resultado conocimiento profesional.

Sin embargo, en ambos programas formativos tiende a cobrar más fuerza la idea de la necesidad de contar con saberes específicos a la luz de los cuales contrastar y analizar la práctica, sintonizando más bien con una mixtura entre el enfoque de la ‘racionalidad técnica’ (análisis de la práctica a la luz de la teoría) y el de la ‘enseñanza reflexiva’ (análisis de la práctica a la luz de la teoría y la experiencia), con eventuales atisbos de una ‘práctica reflexiva’ cuando aparece este componente generativo de la reflexión, capaz de crear nuevo conocimiento y modificar el desempeño, a partir del análisis de la práctica a la luz de la teoría y de la experiencia.

Con todo, no queda suficientemente clara -en los programas de cursos ni en el discurso de los actores- la forma en que la experiencia se transforma en conocimiento mediante la reflexión y modifica la práctica, pues el énfasis está puesto en los modos en que la teoría informe la práctica, por tanto, se debilita la dimensión generativa y por ello profesionalizante de la reflexión, principal argumento para la incorporación del enfoque en la FID.

Por su parte, elementos del enfoque de la ‘indagación crítica’ -que sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente (Zeichner, 1993)- se reconocen en el programa A cuando plantea que los cursos que permiten reflexionar son aquellos en que se aprende a investigar cualitativa y cuantitativamente. Sin embargo, el vínculo entre la investigación y el mejoramiento docente, o más allá, su rol en la transformación social, no resulta evidente en el contenido de sus programas de curso, los que enfatizan más bien aprendizajes tradicionales de cursos de metodología de la investigación.

Con todo, algunos programas de cursos en ambos programas formativos se refieren al rol transformador de la profesión docente -entre los temas acerca de los

cuales se reflexiona- observándose un intencionamiento formativo en este sentido, aunque la presencia de este enfoque tiene menor fuerza que las alusiones a los enfoques anteriores y aparece más bien en un plano discursivo y declarativo, que vinculado a acciones específicas para un desarrollo reflexivo o profesional en tal sentido, cuestión que ya se observa para la reflexión en general, y con énfasis en los rasgos de este enfoque crítico.

Este escenario, relativo a evidencias de mayor presencia de enfoques reflexivos más antiguos en el tiempo, así como presencia más discursiva que concreta, o menos visible de enfoques más recientes, puede explicarse probablemente por la temporalidad de dichos enfoques. Podría tratarse de manifestaciones ligadas a los distintos momentos en la evolución del concepto en la literatura, evidencias que coexisten ya sea por resistencia al cambio propio del campo, que los enfoques posteriores no logran modificar visiones anteriores, aunque tengan incluso mayor sustento científico, o porque no han desarrollado tal nivel de evidencia a favor como para producir el cambio, o bien como una muestra de una tendencia al eclecticismo, que ha sido históricamente valorada en el campo, como respuesta movilizadora ante la falta de desarrollo del campo, o de evidencia científica concluyente (tal como concluye en su tesis doctoral Guerra, 2009, al recomendar que se utilice cualquier estrategia para promover la reflexión, pues todas parecen tener algún efecto, y que es mejor hacer algo que no hacerlo).

Sin embargo, los hallazgos de este estudio permiten suscribir una perspectiva inclusiva de enfoques (no de estrategias específicas). No sólo parece posible y razonable la mixtura de enfoques descrita, sino necesaria, considerando que los rasgos distintivos de cada enfoque serían pertinentes dependiendo de cada situación, en la línea de los planteamientos de Jay y Johnson (2002) respecto a que la naturaleza y contenido de la reflexión varía según el contexto y los requerimientos de la situación educativa, y será la relevancia que adquiere un tipo u otro de reflexión en un contexto y situación específica lo que determinará la o las dimensiones predominantes en una reflexión puntual.

Esto constituye la bisagra no sólo de ensamble entre los enfoques técnico y reflexivo, sino para incorporar también en este ejercicio a la reflexión crítica y transformadora, y de paso diluir el dilema entre la existencia de niveles de reflexión, en términos de una jerarquía que hace deseables a unos por sobre otros, es decir, reflexión crítica por sobre una reflexión técnica; y la legitimidad y necesidad de la coexistencia de desempeños reflexivos de distinta naturaleza y contenido según contexto, asumiendo su coexistencia.

Desde esta última perspectiva, se tensiona la idea de la reflexión crítica y transformadora como el nivel sofisticado al que aspirar, y no sólo es plausible asumirla conteniendo a la racionalidad técnica, es decir, requiriendo del manejo de conocimientos a la luz de los cuales reflexionar, sino que parece necesario entenderlos como diferentes manifestaciones reflexivas, cuya pertinencia se define según las necesidades de la situación y contexto.

Con todo, el principal hallazgo se refiere a la debilidad del diseño e implementación de los enfoques para erigirse y dar cuenta del principal argumento de la adopción del enfoque reflexivo en la FID: su capacidad profesionalizante, determinada por el foco en su dimensión generativa a partir de una reflexión acerca de la práctica, a la luz de la teoría y de la experiencia, en que dicha reflexión es capaz de generar nuevo conocimiento profesional disponible y modificar el repertorio de la práctica. En cambio, los hallazgos indican que la reflexión tiende a desarrollarse más bien en torno a otros elementos, distintos de la práctica, y eventualmente a partir de ella, y quedarse en una dimensión más cognitiva de análisis a la luz de la teoría, en la línea de la reflexión técnica o de análisis a la luz de la teoría y la experiencia, en la enseñanza reflexiva, en términos de un ejercicio intelectual de contrastación.

### **La estrategia general para promover el desarrollo reflexivo: dispositivo específico aislado versus formación reflexiva inespecífica/no formalmente intencionada**

Mientras el programa B opta por diseñar un dispositivo específico para la formación reflexiva, el taller de reflexión -que a la vez suma espacios de desarrollo reflexivo en los distintos cursos y actividades curriculares- el programa A opta (descubre en este estudio que ha optado) por una suerte de transversalización de la formación reflexiva mediante su distribución en los distintos cursos del itinerario formativo, y en algunas actividades curriculares como los cursos de investigación cuantitativa y cualitativa y los talleres de prácticas, en lo que podría identificarse una formación reflexiva de carácter inespecífico o no formalmente intencionada.

En ambos casos, los actores identifican como lugares comunes la falta de un diseño e implementación rigurosa, así como por la falta de evidencia sistemática y confiable en términos de resultados.

En este escenario resulta particularmente complejo -desde la perspectiva metodológica- evaluar el valor formativo de ambos abordajes por separado y comparativamente. Los talleres del programa B evidencian debilidades de validez interna relativas a desarticulación respecto de las prácticas y del resto del currículum; contenidos que con frecuencia cumplen el rol de completar otros vacíos formativos -en lugar de focalizar en la práctica reflexiva-, dificultad para promover en los talleres un espacio que trascienda a la contención y catarsis, y coexistencia de los talleres con otros espacios curriculares que promueven más o menos sistemática, deliberada o planificadamente la práctica reflexiva.

Es así como ponderar o aislar el valor del dispositivo en la formación reflexiva resulta difícil, y más bien se plantea como un ejercicio investigativo dentro de los límites señalados.

Algo similar ocurre con la justa valoración de la transversalización o inespecificidad de la formación reflexiva en el programa A, considerando que ella no ha sido deliberada, consciente ni sistemáticamente diseñada o implementada, sino

que más bien parece ser un resultado positivo no explícitamente planificado. A esto también se suma su coexistencia con dispositivos similares al taller de reflexión, aunque más acotados, y a la declaración de la formación reflexiva ligada a cursos de investigación.

Adicionalmente, los propios actores identifican importantes debilidades en la implementación de los distintos dispositivos y espacios destinados a la formación reflexiva, y se observan tensiones no resueltas por la formación reflexiva cuando el avance en las capacidades reflexivas parece verse obstaculizado –a juicio de los actores- por debilidades de la formación en general y/o por debilidades en las capacidades básicas de los estudiantes que parecen no lograr ser suficientemente modificadas durante el itinerario formativo, para obtener provecho de la formación general y reflexiva, y es en este terreno en el que especialmente aparecen menos cuestiones que pueda abordar por sí sola la formación reflexiva.

Particularmente, en el programa B se hace referencia a la eventual dificultad del itinerario formativo para lograr en sus estudiantes más desventajados un perfil de egreso acorde a lo declarado.

Esta situación requeriría una discusión más profunda acerca de factores críticos, como la conveniencia -o no- de una selección más efectiva de los postulantes, de manera que puedan obtener mejor provecho, o acerca de la responsabilidad de los programas formativos de hacerse cargo de las debilidades de ingreso de sus estudiantes diseñando itinerarios formativos acordes con sus necesidades, y acerca del espacio de oportunidad que ofrece el campo investigativo para proponer claves orientadas al mejoramiento de la formación reflexiva, de modo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades de entrada, puedan alcanzar desempeños reflexivos adecuados.

Desde esta perspectiva, en el programa B disponen de particular experiencia promoviendo el desarrollo reflexivo de estudiantes con más debilidades en capacidades básicas, y en el programa A, promoviéndolo entre estudiantes con mejores capacidades.

Estas experiencias diferenciadas bien pueden constituir insumos valiosos de considerar según las necesidades específicas del programa que trabaje en la implementación del enfoque.

Sin embargo, como se ha venido señalando, los propios actores del programa B plantean que el encapsulamiento de la formación reflexiva en los talleres ha significado en la práctica la circunscripción de esta dimensión formativa a dicho espacio, des-responsabilizando a los demás formadores e instrumentos curriculares en este sentido, cuestión que les lleva a percibir que la propuesta pierde fuerza.

En la misma línea, la literatura muestra ausencia de respaldo a este tipo de opciones de dispositivos puntuales en momentos formativos específicos de responsabilidad también puntual de ciertos actores, y más bien promueve la transversalización de la formación reflexiva a lo largo de todo el proceso y su distribución entre todos los espacios, momentos y actores involucrados, sugiriendo transversalizar su diseño e implementación, en términos de eje articulador de la formación (Perrenoud, 2001b).

En una mirada desde los resultados, como se detallará en las páginas siguientes, si bien es cierto que hacia el final de la formación no se observan diferencias significativas entre la reflexión que alcanzan los estudiantes de ambos programas, también se aprecia que la reflexión inicial de los estudiantes del programa B es significativamente más débil que la de los estudiantes del programa A. Sin embargo, en el programa B esta situación repunta y se hace significativamente superior a la del programa A hacia mediados de la formación, momento en que los estudiantes del programa A no muestran avances significativos desde el inicio. Ciertamente hacia el final de la formación la reflexión de los estudiantes del programa A repunta y termina siendo similar a la que alcanzan los estudiantes del programa B.

Si a estos hallazgos se suma que hacia el final de la FID los estudiantes del programa B virtualmente duplican el incremento de puntaje en la prueba que logra el programa B, y que el programa B logra ubicar a una mayor proporción de estudiantes que el programa A en los niveles 3 y 4 en la medición final, es una situación sugerente de



mayores logros en el programa B respecto del desarrollo reflexivo. Estos mayores logros podrían estar vinculados a la mayor explicitación e intencionamiento de una formación reflexiva en el programa B, que se manifiesta en la existencia de un dispositivo específico para su desarrollo, los talleres de reflexión, asociados a la línea de prácticas o experiencias laborales.

También es plausible inferir que cada programa, haciendo uso de la estrategia/dispositivo que implementa, responde a necesidades diferentes de sus estudiantes, especializándose el programa B en incrementar con mayor rapidez la reflexión de unos estudiantes con capacidades básicas débiles, mediante un conjunto de cursos de conocimientos generales tipo bachillerato, orientados al desarrollo del pensamiento en general, y a una capacidad reflexiva también general y cognitiva, e implementando luego, a mediados de la formación un dispositivo específico de talleres de reflexión, que en conjunto con los cursos iniciales derivan en un salto significativo en los logros de la reflexión a mediados de la formación.

Sin embargo, este dispositivo específico parece perder peso en adelante, puesto que no se observa un mejoramiento significativo de la reflexión en la última medición. Esta situación podría explicarse por la particular modalidad de implementación de estos talleres, aislados del resto del currículum, y particularmente de la reflexión sobre la práctica y la propia práctica. Probablemente un dispositivo puntual diseñado para la práctica reflexiva acerca de la propia práctica, podría ser útil, incorporándose como refuerzo adicional a una reflexión intencionalmente transversalizada en la formación, cuando las capacidades iniciales de los estudiantes son débiles.

En el caso del programa A, el salto reflexivo se observa solo en la medición final. Esto hace plausible inferir que el programa probablemente hace una apuesta por las capacidades iniciales de ingreso de sus estudiantes y formadores, que asume reflexivos en general, sin considerar necesario un intencionamiento específico de la formación reflexiva, que asume como obvia y natural. Probablemente los resultados obtenidos responden entonces a la falta de intencionamiento específico, a haber descansado en supuestos, y una transversalización efectiva e intencionada desde el inicio podría

redundar en una reflexión mejorada, y tal vez anticipada, de estudiantes que inician el proceso formativo con mejores capacidades de entrada.

De este modo, cuando los perfiles de los estudiantes son disímiles, no parece razonable plantear una forma única de diseñar estrategias para el desarrollo reflexivo de profesores en formación, ni parece razonable aspirar a ello. Sin embargo, experiencias como las analizadas levantan claves. Analizar posibilidades de combinación de la experiencia y propuestas de ambos programas formativos, que han puesto la reflexión en sus pilares declarativos, podría generar modelos de desarrollo reflexivo con matices capaces de responder a las características de los contextos formativos y necesidades de sus estudiantes.

### **La reflexión disciplinar y didáctica: una decisión formativa clave que impacta el diseño de la estrategia para promover la práctica reflexiva**

Puntualmente, respecto de la desplazada reflexión disciplinar y didáctica en favor de la reflexión pedagógica general, los hallazgos generan preguntas vinculadas al alcance del concepto de la reflexión y de los elementos que debe considerar el diseño de la formación reflexiva: ¿en qué medida la reflexión es o no parte de las diferentes dimensiones del trabajo pedagógico?: la reflexión, curricular, disciplinar, didáctica, evaluativa, pedagógica general, sobre el sistema educativo y/o social, y sobre la práctica.

Cuando, por ejemplo, en un curso de Evaluación se reflexiona acerca de los resultados de una evaluación, sus usos, o se reflexiona acerca de la conveniencia de implementar uno u otro tipo de evaluación, ¿Se trata de reflexión pedagógica, o de temas propios del campo de la evaluación?

Lo mismo cuando se toman decisiones de planificación, o de didáctica, y desde esa perspectiva, ¿cuál es el valor de generar instancias de reflexión pedagógica general o de optar por incorporar la reflexión en los cursos habituales de los itinerarios formativos, transversalizando la formación reflexiva?

Esta última pregunta visibiliza un argumento central para su transversalización a lo largo del itinerario formativo y tensiona la evaluación comparativa que se intenta entre ambas modalidades de implementación: dispositivo de talleres versus distribución a

través de los cursos del itinerario, inclinándose a favor de la reflexión y las prácticas en establecimientos como ejes vertebradores del proceso formativo, en torno a los que se articulan los instrumentos curriculares.

Esta idea va en la línea de lo planteado por Altet (1996) y Perrenoud (2001a), cuando señalan que es insuficiente el ejercicio de análisis aislado que se desarrolla en dispositivos específicos. Altet (1996) postula la necesidad de reestructurar los núcleos formativos de las didácticas y disciplinas y tratarlos desde la práctica reflexiva en tanto eje estructurador, en términos de un trabajo analítico desde la formación disciplinar, didáctica y en general transversalmente al proceso formativo, para favorecer el desarrollo de una postura y capacidad reflexiva, es decir, procesos completos orientados al análisis de la práctica (Perrenoud, 2001a).

### **El perfil de los formadores para formar profesores reflexivos**

A su vez, la pregunta por la conveniencia de un diseño transversal de la formación reflexiva gatilla otra discusión acerca de los perfiles de los formadores que deben acompañar el desarrollo de los procesos reflexivos, particularmente en las instancias integradoras, como las prácticas.

La investigación reciente apunta a la insuficiencia del alcance de la pedagogía general para promover la reflexión docente, pero el formador especializado en reflexión debería también serlo en cuestiones de pedagogía general, en estrategias eficaces para el desarrollo reflexivo, además de estar fuertemente motivado y comprometido con ello, puesto que la literatura sugiere que la interacción con tutores expertos en pedagogía es insuficiente para alcanzar niveles altos de reflexión (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014).

En los cursos curriculares comunes parece sencillo determinar que el formador ha de ser el responsable de promover el desarrollo y la práctica reflexiva, sin embargo, se requiere tener presente que el formador requiere disponer de capacidades y experiencia

tanto en su disciplina, como en ámbitos de pedagogía general y el de formación reflexiva.

En los cursos de especialidad, adicionalmente a esas tres capacidades, debe contar con el dominio didáctico de su disciplina y de enseñar a enseñarla. Y en las líneas de prácticas, además, habrá de ser puente con la escuela. Sin embargo, el perfil del supervisor de prácticas todavía es un asunto en debate, acerca de la conveniencia de acompañar la práctica por un tutor de la especialidad o uno generalista. En ambos casos de este estudio se ha optado recientemente por la primera alternativa, aunque la tensión relativa al foco de este acompañamiento crece.

Los hallazgos indican que las prácticas en establecimientos educativos estarían siendo abordadas en un contexto de escasa articulación con la formación que se está recibiendo en la universidad y de escasa coordinación y colaboración con los establecimientos educativos, y mucho menor colaboración con el profesor guía, quien experimenta una suerte de indefinición de rol en el proceso formativo de los futuros docentes. Adicionalmente, las prácticas se inician tardíamente, y con la supervisión de formadores que muchas veces tienen febles vínculos con el proyecto formativo de la universidad, quienes no necesariamente intencionan una formación reflexiva en dicho espacio, ni menos han generado una aproximación consensuada para abordar aquello.

Si bien en las universidades en el último tiempo se está promoviendo la supervisión por parte de formadores planta y que sean especialistas en el área en que el profesor en formación realiza su práctica, los hallazgos de este estudio indican que la reflexión tiende a vincularse preferentemente todavía a aspectos pedagógicos generales, abordando escasamente aspectos disciplinares o didácticos, incluso si se trata de tutores especialistas en la disciplina, y sin resguardar explícitamente el componente reflexivo de la supervisión o acompañamiento de prácticas.

Si el foco es didáctico, o cualquier otro, se privilegia esa dimensión formativa por sobre las demás, y reaparece la discusión presente en la literatura, acerca del perfil del acompañamiento y del promotor de la reflexión. ¿Cualquier formador puede asumir ese

rol? ¿Requiere de algún perfil especializado? Y esta discusión también aplica para efectos de la reflexión cuando se incorpora directamente en los cursos del currículum.

El foco disciplinar en la formación docente es reciente en Chile, probablemente esto explica la tendencia a la reflexión más general, probablemente sustentada en una representación social histórica del docente como un maestro integral, cuestión que haría tender a una mirada más holística sobre su desempeño en las tareas de supervisión o tutoría de prácticas.

Se trata de un nudo crítico de difícil resolución el disponer de supervisores especialistas, que también dominen la pedagogía general, estrategias para el desarrollo reflexivo y manifiesten compromiso con la formación reflexiva. Sin embargo, esta dificultad podría encontrar visos de solución en una fórmula de combinación de diferentes profesionales que puedan tributar al rol desde sus particulares saberes formativos.

### **Las estrategias pedagógicas de promoción de la práctica reflexiva: directivas a constructivistas**

Los actores distinguen estrategias según orientación educativa y momento formativo. Según su orientación educativa, los actores dan cuenta de estrategias fundadas en una visión de corte más constructivista, que tienden a inscribirse en el marco interpretativo de este estudio, y estrategias fundadas en una visión más tradicional y directiva, que tienden a alejarse de dicho marco.

La relevancia del tipo de estrategia radica en su función. Jaeger (2013) plantea que si es más directiva, los practicantes se valen de ella para movilizar sus creencias y saberes, pues la estrategia opera como un puentes que ayuda a conectar teoría y práctica y ofrece claves para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013). En cambio, Moore-Russo y Wilsey (2014) plantean que si la estrategia es menos directiva, se abre para el estudiante un espacio de construcción de sus propias representaciones de la enseñanza y estimula a explorar nuevas rutas de reflexión. Es

decir, ventajas de la coexistencia y alternancia de ambos tipos de estrategias, con efectos diferentes en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Los actores también reconocen estrategias según momento formativo, unas que utilizan los formadores en los cursos teórico-prácticos en la universidad, y otras que utilizan específicamente los supervisores de práctica o los profesores guías en las escuelas, en las prácticas profesionales.

Estrategias constructivistas y directivas coexisten y se encuentran tanto en los cursos teórico-prácticos en la universidad como entre las estrategias de profesores supervisores y guías en las líneas de prácticas, dando origen a un continuo que oscila entre estrategias directivas orientadas a la retroalimentación o estrategia de ‘juicio/sugerencia’ -en la línea de la racionalidad técnica, alejándose de la perspectiva de este estudio-, en que el formador comunica un estándar e informa la medida en que el estudiante se aproxima a él, emitiendo un juicio que puede ser acompañado de una sugerencia para alcanzarlo; versus (o complemento) de una estrategia orientada a la ‘autorreflexión guiada’, en que el formador ‘estructura’ la reflexión, gatilla o media la actualización de saberes y experiencias del estudiante favoreciendo la reflexión acerca del propio desempeño, y la propuesta de alternativas de mejoramiento, estrategia que se inscribe en los marcos interpretativos de este estudio.

En las estrategias constructivistas se promueve el protagonismo del estudiante, y el formador asume un rol de guía o mediador, evitando emitir juicios o alternativas, favoreciendo la autorreflexión del estudiante. Este tipo de estrategias se inscriben en el marco interpretativo de este estudio. Entre las más frecuentes, usadas por los formadores en la universidad, se encuentran la lectura, escritura y reescritura, bitácoras o cuadernos de reflexión, ejercicios de articulación entre teoría y práctica, orientados a fundamentar técnicamente decisiones, análisis de casos y análisis de videos de clases, privilegiando una modalidad colaborativa, grupal.

Estas estrategias son consistentes con las planteadas en los programas de curso y han sido documentadas en la literatura como herramientas para el desarrollo

reflexivo (Altet, 1996; Chung y van Es, 2014). El uso de videos es especialmente respaldado por la literatura, al ser identificado como portador de potencial andamiaje intrínseco para el desarrollo reflexivo, (Blomberg et al., 2014; Chung y van Es, 2014), aunque también se ha señalado sistemáticamente que se dispone de escasa evidencia acerca de metodologías apropiadas para la promoción eficaz del desarrollo reflexivo en la FID (Collin et al., 2013).

Entre las estrategias de orientación más constructivista utilizadas por los supervisores en las prácticas, la más frecuente es la ‘pregunta’ –en la línea de lo que sugiere Guerra, (2009)- argumentando que esta estrategia promueve que el estudiante encuentre o construya sus propias respuestas en base a sus saberes y experiencia, en oposición a ofrecer a sus estudiantes las respuestas o ‘recetas’ pertinentes desde la perspectiva del formador. También usan la lectura, orientada a la contrastación con la propia práctica.

Los profesores guías en las escuelas son percibidos como usuarios más infrecuentes de estrategias de carácter más constructivista. Por ejemplo, alguna realiza reuniones semanales grupales con sus estudiantes en práctica destinadas a compartir y reflexionar sobre la experiencia.

En cambio, en las estrategias directivas para la formación reflexiva el rol más protagónico es del formador, quien evalúa lo apropiado o no apropiado, y/o sugiere las soluciones, mientras el estudiante se ajusta a los requerimientos del formador. El formador en la universidad asume un rol más tradicional, valorativo y propositivo, critica el trabajo o desempeño del estudiante, opina, juzga o hace notar errores, evalúa. Estas estrategias parecen alternar con las anteriores de corte más constructivista en un mismo formador, o bien ubicarse al final de una sesión, como corolario del trabajo reflexivo o evaluativo.

Las estrategias más directivas utilizadas por los supervisores de prácticas son similares a las utilizadas por los formadores en la universidad. Comunican al practicante su visión de la situación -en tanto experto- y lo que ellos habrían hecho al respecto. Bajo el concepto de ‘retroalimentación’ evalúan, hacen sugerencias u

ofrecen alternativas, muestran lo que el practicante 'no ve', ayudan a ver más allá, y en mayor o menor medida y antes o después de hacerlo, combinan esta práctica con las preguntas a los practicantes, acerca de esta visión que le ofrece y acerca de la visión del propio practicante sobre la situación, en la línea de la racionalidad técnica.

Resulta particularmente interesante que estas estrategias más directivas son reportadas cuando las estrategias más constructivistas parecen no dar resultados, cuando parecen faltar bases de saberes en los practicantes o cuando esto se combina con debilidades en las capacidades básicas de los practicantes, o de los formadores, que perciben la ineficacia de las estrategias desplegadas y optan finalmente por probar con mayor directividad, ofreciendo respuestas cuando el estudiante no logra construir las por sí mismo.

Probablemente esta elección final responda a una razón básica, relativa a que cuando todo falla, siempre es posible recurrir a esquemas de acción tradicionales que resultan sencillos de implementar pues tenemos amplia experiencia de haber sido modelados en ellos, y que aseguran, al menos, que un saber se instale aunque sea de modo más feble, desde la transmisión y repetición, cuando no hemos logrado instalarlo desde la construcción, ya sea por debilidades del estudiante, del formador o compartidas.

Sin embargo, esta interpretación asume que uno o más componentes del proceso fallan: las capacidades cognitivas/metacognitivas del estudiante, la disponibilidad de saberes profesionales en el estudiante, el repertorio de experiencias, y/o las capacidades formativas del formador, ya sea en el plano pedagógico general, didáctico/disciplinar o de promoción de la reflexión. En este escenario la reflexión se ve obstaculizada, hecho que tensiona al formador quien puede optar por ser más prescriptivo intentando subsanar alguna de estas fallas o vacíos, por ejemplo, instalando un saber profesional que falta, u ofreciendo una interpretación cuando el estudiante no la logra con la mediación ofrecida, intentando generar condiciones para la reflexión en un escenario adverso, cuestión que pone de relieve una discusión necesaria acerca de dichas condiciones, lo que probablemente implicará asumir que



el énfasis reflexivo en las líneas de prácticas no puede significar que esta dimensión formativa sea invisibilizada antes en el itinerario, y que siempre requerirá de la construcción progresiva, conjunta y sólida de saberes profesionales y reflexivos, de diversas y significativas oportunidades de ejercer el rol docente y de la estimulación idónea de la reflexión desde los formadores.

Entre los profesores guías se observa prevalencia de estrategias directivas, similares a las de los supervisores: sugerir, evaluar, mostrar errores, que se alejan de los marcos interpretativos de este estudio. Las estrategias directivas son valoradas por los practicantes, aparentemente a partir de la legitimación académica previa del supervisor, y en el contexto de una relación de cercanía establecida con el practicante, probablemente a partir más de la seguridad que ofrece la reiteración de esquemas y la prescripción de acciones, más que por su valor efectivo en la construcción de la reflexión y el mejoramiento docente.

Los hallazgos muestran coincidencia con la literatura de los últimos cinco años respecto del carácter todavía incipiente con que aparece en la investigación la búsqueda de estrategias para el desarrollo reflexivo, prevaleciendo la manifestación declarativa de la intención de desarrollar la reflexión por sobre formas específicas que indiquen cómo hacerlo. En términos de Marcos et al. (2011) se hace referencia más a los atributos de la reflexión que a cómo desarrollarla.

Los resultados muestran con frecuencia el uso de estrategias vinculadas al ejercicio directo de una capacidad cognitiva, en lugar de metacognitiva como plantea este estudio, homologando esta acción a la de la ejercitación de otras habilidades básicas y simplificando la práctica reflexiva. Es así como “Reflexionar”, directamente, es la estrategia más recurrente. Hacerlo, aprender haciendo, practicando -en la línea de lo que plantea Meirieu (1996)- aunque resulta visible la omisión al rol más específico del formador en este ejercicio y una descripción fina de las implicancias o características de esa ‘reflexión’.

Los resultados también dan cuenta de la presencia de estrategias propias de la pedagogía tradicional, y sin sustento en la literatura del campo. Llama la atención,

en el Programa B, la presencia y frecuencia de propuesta de clases expositivas, en la línea de estrategias directivas, que sólo figuran en los programas de curso, y no fueron relevadas en el discurso de los actores. En estas clases los formadores expondrían acerca de temas de interés pedagógico general para luego reflexionar acerca de ellos; o acerca de teoría en torno a la reflexión: modelos, niveles, dimensiones, beneficios y técnicas, haciendo referencia a taxonomías que combinan la idea de niveles de Van - Manen (1977) y dimensiones de Jay y Johnson (2002). El supuesto subyacente para esta decisión metodológica apuntaría a que se aprende a reflexionar conociendo de la teoría acerca de los procesos reflexivos, una perspectiva ausente en la literatura.

Esto parece reforzar la idea de la promesa incumplida de Russell (2012) respecto de la alta frecuencia con que se enseña que la enseñanza debe superar su dimensión expositiva, y pese a ello persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. Adicionalmente, la exposición de temas para reflexionar tal vez respondería a una instrumentalización de dispositivos para el desarrollo reflexivo con el fin de hacerlos funcionales al fortalecimiento de debilidades o vacíos formativos (Canning, 2011 y Parkison, 2009).

### **La estructuración como estrategia constructivista para la promoción de la práctica reflexiva**

Los formadores asumen el desarrollo reflexivo en términos de un proceso que requiere ser intencionado y mediado, cuya progresión demanda niveles de estructuración decrecientes según el momento formativo y las capacidades y saberes de los estudiantes, en la línea de lo planteado por Bates et al. (2009), al señalar que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado.

Para esto, despliegan estrategias de explicitación de la estructura o de los momentos de la clase, o marcan la estructura de la planificación, o desagregan criterios sobre los cuales focalizar la reflexión, como por ejemplo, dimensiones de la enseñanza (planificación, currículum, implementación, evaluación, o bien, aspectos

pedagógicos generales, didácticos, disciplinares, clima de aula), en términos del uso de pautas para la reflexión, que pueden ser consideradas estrategias de tipo directivo, ofrecidas como claves o andamiajes para estructurar la reflexión.

Los hallazgos indican que los formadores tienden a ofrecer mediana o alta estructura de este tipo, particularmente en el programa B, donde se refiere que es necesario y valorado para responder a las necesidades de mayor andamiaje de sus estudiantes. Esta mirada coincide con la apuesta por la centralidad del rol estructurador del formador que se releva en la literatura (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010).

Sin embargo, los hallazgos también indican que las diferencias en las características de los estudiantes -entre ambos programas- parecen verse beneficiadas de a su vez diferentes estrategias, más o menos estructuradoras del desarrollo reflexivo.

En ambas aproximaciones se identifican elementos comunes o referencias iluminadoras respecto de distintas formas que podría asumir una formación reflexiva éxitos. La estructuración (o andamiaje) puede ser considerada una estrategia puente entre las estrategias más directivas, en la línea de lo que plantea Jaeger (2013) relativas a las que actúan como conectores de teoría y práctica, que promoverían la movilización de creencias y saberes, y las estrategias más constructivistas que estimularían a explorar nuevas rutas de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Desde esta perspectiva ‘puente’ la estructuración proveería categorías externas de análisis que permitirían organizar la reflexión y actuar como pivotes o claves de activación de conocimientos relevantes en ellas que permitan vincular teoría y práctica (estrategia directiva), y a la vez, permitirían la exploración libre de nuevas rutas reflexivas.

Si a esta perspectiva ‘puente’ se suma el hallazgo de Blomberg y colaboradores (2014) a favor del andamiaje altamente estructurado cuando el requerimiento pedagógico son avances rápidos en la reflexión, aunque menos persistentes y

profundos que los alcanzados sin estructura, pero en mayor tiempo, es posible hipotetizar que también resulta razonable el diseño de un modelo de desarrollo reflexivo que considere ambas opciones, seleccionando la más apropiada para cada momento y situación formativa, especialmente considerando que los hallazgos informan una tensión que oscila desde la necesidad de alta estructura hasta la demanda por autonomía en este sentido, planteada tanto por estudiantes como por sus formadores, dependiendo de los saberes y capacidades de los estudiantes.

Esta situación pone en suspenso el rol estructurador del tutor (Bates et al., 2009; Chung y van Es, 2014; Daniel et al., 2013; Frick et al., 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Oakley et al., 2014; Silva et al., 2012; Sims y Walsh, 2009; Yaffe, 2010; Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger, y Seidel, 2014; Jones y Ryan, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014), particularmente en los casos de estudiantes con mayores capacidades y saberes y aquellos menos aventajados.

De otro lado, particularmente en el programa B, los formadores previenen respecto de otra tensión también presente en la literatura, relativa al carácter performativo de la estructura, y la medida en que responder a ella podría propender a la generación de reflexiones estereotipadas, ajustadas a las expectativas del formador, como respuesta a intereses utilitarios vinculados a las calificaciones y certificaciones, como una acción estratégica para lograr buenas calificaciones (Ross, 2014).

Esta arista de la estructuración como estrategia del desarrollo reflexivo podría explicarse por la implementación de esta estrategia en el marco de una racionalidad más bien técnica de la formación docente y del desarrollo reflexivo, en que la pauta está dada por estándares y procedimientos que es preciso replicar para obtener una certificación.

Este análisis sugiere que en la medida que la aproximación al desarrollo reflexivo responda a racionalidades más bien de práctica reflexiva o indagación crítica, esta situación podría tender a diluirse, puesto que desaparece el estándar externo y se legitima la subjetividad con sus fundamentos.

### **La modalidad: individual/grupal**

La opción por el trabajo reflexivo individual y grupal es otro dilema formativo. Los programas analizados lo resuelven promoviendo ambas modalidades, pero privilegiando la segunda. Como se ha adelantado, la literatura no es concluyente al respecto, aportando evidencia a favor de la tutoría individual (Frick et al., 2010; Yaffe, 2010), y también respecto de la construcción colaborativa de la reflexión (Chung y van Es, 2014).

### **Las estrategias de evaluación de la reflexión**

Las estrategias de evaluación consignadas por los programas de cursos tienden a ser escasas, se alejan de las que describe la literatura del campo para estos efectos y evidencian una dificultad observada más transversalmente en el campo evaluativo: no necesariamente están vinculadas a las estrategias empleadas para enseñar la reflexión (que como hemos analizado antes, no siempre son estrategias descritas por la literatura con este fin).

Más bien se trata de evaluaciones tradicionales, como ‘ensayos’ o controles de lectura, que no se inscriben en el marco de acciones evaluativas propias de la reflexión. Adicionalmente, esto parece sugerente de una tendencia a enseñar de una manera probablemente distinta a la que se utiliza para evaluar y lejana a estrategias más vinculadas con la formación reflexiva, que suele considerar estrategias como los portafolios (Kaasila y Lauriala, 2012; Zhu, 2011), por su potencial para hacer seguimiento de procesos y productos. Probablemente esto responda a la falta de tematización específica de la reflexión, que no es evaluada como tal, sino a través de otras capacidades.

**2. ¿Cuál es el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas, en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes?: Roles discrecionales escasamente definidos.**

**5.2. El rol del formador en la formación reflexiva: mediadores a burócratas/guías a enjuiciadores/apoyos a barreras**

El tipo de supervisión/acompañamiento/retroalimentación de la práctica que realizan los supervisores/didactas/tutores ha sido consignado como un factor clave para el desarrollo de la práctica reflexiva (Bates, Ramirez, y Dritis, 2009, Gelfuso y Dennis, 2014).

La literatura señala que si la discusión es más directiva, los practicantes tienen oportunidad de movilizar sus creencias y saberes, se tienden puentes para conectar teoría y práctica y para analizar los contextos pedagógicos (Jaeger, 2013); en tanto, se señala que cuando la discusión es menos directiva, los estudiantes de pedagogía tienen espacio para construir sus propias representaciones de la enseñanza y para explorar nuevas vías de reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

En general, los programas de curso se plantean desde los aprendizajes o las actividades que debe desarrollar el estudiante, resultando difícil desde ahí develar el rol del formador en el desarrollo reflexivo.

Los programas de cursos declaran que los formadores guían, modelan o acompañan, desde una mirada constructivista o menos directiva de la acción pedagógica, y evidencian la intención de poner en contacto al estudiante con estímulos como lecturas, contenidos, presentaciones o videos; o con acciones en las que se espera ponga en juego la capacidad reflexiva, sin embargo, estos estímulos o acciones parecen ser concebidos en sí mismos como gatilladores de procesos reflexivos, sin explicitarse la necesidad de desarrollar una mediación, graduación o aproximación particular a los mismos, ejercida por el formador, esperando que el estudiante ‘reflexione naturalmente’ a partir de ellos, de manera que ‘invitar a reflexionar’ figura como la estrategia más recurrente, observándose una omisión a un rol más específico del formador en este ejercicio.

Si se considera lo que señalan Bates et al., (2009), indicando que se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado, los programas de cursos estarían abordando débilmente esta dimensión. Para dar cuenta del rol del formador parece preciso hacerlo fundamentalmente desde los hallazgos en torno a las estrategias que utilizan para promover la práctica reflexiva, y luego desde la naturaleza y el nivel de la estructuración que ofrecen, así como la modalidad de trabajo reflexivo que emplean.

En cambio, el discurso de los actores indica que el rol de los supervisores de prácticas y profesores guías en las escuelas tiende a ser discrecional, dependiendo del tipo de vinculación que tenga con la universidad y de su propia representación acerca del rol. En este punto cabe precisar que el rol de tutoría de prácticas suele recaer a menudo en docentes contratados por horas, que no forman parte de la planta académica de la universidad y el vínculo que se establece con ellos tiende a ser feble y limitado a esta tarea. Si esta situación se analiza desde la perspectiva del énfasis que los programas formativos hacen en la formación reflexiva precisamente en las líneas de prácticas, es decir, en estas tutorías, la señal es confusa y el panorama poco alentador.

Los hallazgos sugieren que los supervisores oscilan entre un rol de guía o mediador (puente entre la escuela y los saberes profesionales) y la supervisión burocrática (del cumplimiento de planificaciones, clases y normas), es decir, entre un rol menos directivo y otro más directivo, aunque predomina una visión del supervisor como guía o mediador de la reflexión, en términos de bisagra entre las prácticas en los establecimientos educativos y los saberes profesionales, guiando la reflexión acerca de la práctica, formulando preguntas movilizadoras de saberes, retroalimentando fortalezas y debilidades y acompañando. Es decir, un rol más bien directivo (Jaeger, 2013), que incorpora elementos de una supervisión menos directiva (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

En cambio, los hallazgos dan cuenta del difuso rol que asumen los profesores guías en las escuelas, a causa de la indefinición de su rol en el proceso formativo,

oscilando entre la formación, la inducción administrativa en la cultura escolar y el ofrecimiento de oportunidades para el desarrollo profesional (en un rol similar al del supervisor guía y mediador), y un rol de barrera u obstrucción de oportunidades para el desarrollo profesional (abandona al estudiante, le impide hacer clases, etc.), dependiendo de sus propias voluntades y de las limitaciones o posibilidades ofrecidas para permitir a los practicantes ‘hacerse profesores’.

Estudiantes, los propios profesores guías y los estudiantes en práctica reclaman la tematización del rol del profesor guía de la escuela en las prácticas, demandan que sea incorporado formalmente al proceso formativo y ser formados para apoyar el desarrollo reflexivo.

- 3. ¿Cómo es la reflexión pedagógica de los futuros profesores en los distintos momentos formativos?: Avanza de nivel bajo o muy bajo a menos que medio. Superficial, detalla dimensiones, predomina fundamentación de sentido común, falta solidez teórica. Mejor análisis que consideración de dimensiones y fundamentación.**
- 4. ¿Existen diferencias en las características de la reflexión de los futuros profesores? Si las hay, ¿de qué naturaleza son? ¿Con qué elementos formativos se relacionan?: Ganancias diferidas durante el proceso y ausencia de diferencias finales entre programas.**

### **Hipótesis**

- 4’ Existen diferencias interprogramas entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía**
- 4’’ Existen diferencias intraprograma entre los niveles de reflexión de estudiantes de pedagogía, en los distintos momentos formativos**



### **5.3. Los resultados de la formación reflexiva**

#### **La mirada de los actores: dudas sobre el efecto de la formación y el de las características de los estudiantes**

La percepción de los resultados en ambos programas es en general positiva, en términos de representaciones que apuntan a buenos niveles de reflexión entre sus egresados. Sin embargo, esta percepción se encuentra cruzada por razonables dudas de los actores respecto del rol que efectivamente está desempeñando el itinerario formativo en el desarrollo reflexivo de sus egresados –en términos del efecto de los dispositivos u oportunidades formativas ofrecidas en la práctica reflexiva de los estudiantes- y respecto de la forma y medida en que las capacidades iniciales de los estudiantes que ingresan a la carrera influyen en las características que adquiere su reflexión pedagógica durante y al finalizar el proceso formativo.

Si bien entre los formadores no se observa una atribución directa de la capacidad reflexiva a condiciones personales de los estudiantes (falta de disposiciones naturales, debilidades en competencias básicas, falta de disposición, dificultades para conectar teoría y práctica, condiciones que resulta escasamente deseable señalar en una comprensión dinámica y constructivista de la pedagogía), se deslizan afirmaciones que vinculan la dificultad de promover el desarrollo reflexivo a debilidades en las capacidades de entrada de los estudiantes, capacidades que los formadores tienden a evaluar que no logran ser suficientemente modificadas por el itinerario formativo (al menos el actual), o bien vinculan la dificultad en el avance de la práctica reflexiva cuando la formación inicial presenta debilidades, que adicionalmente potenciaría las dificultades de aprovechamiento que presenten los estudiantes.

Entre las evidencias de avance en la práctica reflexiva mencionan el mejoramiento de la capacidad de autorregulación, aumento de conciencia respecto de sus prácticas, mejores trabajos finales y mejores prácticas, mediadas por una progresiva instalación de prácticas habituales de reflexión, aunque se releva que se trata de evidencias escasamente discutidas, sistematizadas y documentadas.

## **Los resultados de la evaluación de la reflexión mediante el instrumento RPEC**

### **La reflexión de los estudiantes en distintos momentos formativos**

Si bien es cierto que la aplicación de la prueba RPEC bajo modalidad transversal y no representativa, a estudiantes de distintos momentos formativos en un mismo año académico, en lugar de una medición longitudinal a un mismo grupo representativo de individuos en el tiempo, no permite hacer generalizaciones ni inferencia estadística, las siguientes conclusiones extraídas de los resultados, se presentan como referencia útil para dimensionar los resultados de la implementación de la formación reflexiva en los programas formativos estudiados:

- Los estudiantes alcanzan, hacia el final de su formación, bajos niveles de reflexividad, refrendando la literatura (Concha et al., 2013; Kaasila y Lauriala, 2012; Ovens y Tinning, 2009; Zhu, 2011). Menos de la mitad de los estudiantes alcanza un nivel medio (46,8% en el programa A y 47,4% en el programa B) y menos de  $\frac{1}{4}$  alcanza el nivel medio alto (14,9% en el programa A y 21,1% en el programa B). No se registran casos que alcancen el nivel alto en ninguno de los programas.
- En una evaluación de cinco niveles, los estudiantes inician su formación alcanzando un nivel promedio inferior a 2, y la finalizan alcanzando, en promedio, un nivel inferior a 3. Es decir, transitan de un rendimiento bajo o muy bajo, hacia uno algo menos que medio.
- El puntaje promedio inicial más alto lo obtiene el programa A con 1,98 puntos, mientras el programa B obtiene 1,55 puntos promedio, y existen diferencias significativas entre los niveles de reflexión inicial de los estudiantes de ambos programas, a favor de los estudiantes del programa A.
- El puntaje promedio intermedio más alto lo obtiene el programa B con 2,83 puntos, mientras el programa A obtiene 2,03 puntos promedio, y existen diferencias significativas entre los niveles de reflexión intermedio que alcanzan los estudiantes de ambos programas, a favor del programa B.

- El puntaje promedio final más alto lo alcanza el programa B, con 2,84 puntos, en tanto el programa A alcanza 2,72 puntos promedio, y no existen diferencias significativas entre los niveles de reflexión finales que alcanzan los estudiantes de ambos programas formativos.
- El mayor incremento de puntaje en la prueba lo obtiene el programa B, con 1,39 puntos promedio, en tanto el programa A incrementa en .74 puntos promedio.
- Existen diferencias significativas entre los niveles de reflexión que alcanzan los estudiantes en distintos momentos formativos, en un mismo programa. En el programa A las diferencias se observan entre el nivel inicial y final, y entre el nivel intermedio y final. En el programa B las diferencias se observan entre el nivel inicial y final, y entre el nivel inicial e intermedio. Estos hallazgos tensionan la literatura que plantea escasez de evidencia de avance en el desarrollo reflexivo en la FID, y permite aportar evidencia positiva en tal sentido, cuando la formación reflexiva se intenciona.
- La dimensión de ‘Análisis’ de las decisiones pedagógicas es la que obtiene sistemáticamente niveles más altos en todas las mediciones, en ambos programas formativos. Niveles más bajos de desempeño se observan en la capacidad para incorporar una gama de dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en el análisis, y para fundamentar decisiones pedagógicas.
- Se observa una muy baja recurrencia de reflexiones críticas y transformadoras que pueden atribuirse a un diseño del instrumento no orientado al este fin, y asimismo al surgimiento más reciente de este enfoque en la literatura, y con ello, en las prácticas formativas de docentes.
- Estos hallazgos por dimensiones (análisis, cantidad de dimensiones involucradas, fundamentación, reflexión crítica) refrendan lo señalado por Berliner (1986) respecto a la tendencia de los principiantes a describir lo que ven, y a no integrar la teoría, en ausencia de principios de la enseñanza y el aprendizaje para fundamentar sus decisiones pedagógicas. Es decir, son hallazgos que refrendarían la idea de una reflexión con distintas dimensiones o planos (Jay y Johnson, 2002, Kaasila y

Lauriala, 2012) cuya naturaleza y contenido varía según el contexto y los requerimientos de la situación educativa (evaluativa en este caso), donde la relevancia que adquiere un tipo u otro de reflexión en un contexto y situación específica determinará la o las dimensiones predominantes en una reflexión puntual. En este caso, la evaluación solicitada era de carácter predominantemente técnico, y los estudiantes se adaptan a dicho requerimiento, privilegiando esa dimensión reflexiva. En ese escenario, los estudiantes muestran dificultades considerables en el transcurso del proceso formativo para avanzar a niveles que permitan integrar la teoría (en la línea de la reflexividad técnica, Cruickshank, 1987).

### **La reflexión de los practicantes: analizan y fundamentan**

Los practicantes realizan más frecuentemente Análisis y Fundamentaciones en sus reflexiones, que descripciones. Este hallazgo tensiona el reporte habitual de las investigaciones que hallan bajos niveles de reflexión y predominancia de la descripción en las reflexiones de los estudiantes de pedagogía y practicantes (Ovens y Tinning, 2009 y Zhu, 2011). Ciertamente esto podría atribuirse al sesgo de selección de los practicantes y su no representatividad.

Sin embargo, desde un enfoque reflexivo no jerárquico, en torno a las dimensiones de la reflexión (Jay y Johnson, 2002), los hallazgos sugieren que hacia la finalización de la formación inicial prevalecerían en estos practicantes reflexiones analíticas y argumentativas que fundamentan la práctica desde una combinación de creencias, experiencia, fundamentos técnicos, y elementos de la reflexión crítica y transformadora.

Los ‘Análisis’ y ‘Fundamentaciones’ se refieren preferentemente objetos externos: práctica, experiencia, información, teorías (Beauchamp, 2006) o en términos de Chaubet (2010) a temas específicos de la profesión: esquemas de acción, dificultades, soluciones, contenidos de disciplinas o didácticas, en la línea de los temas ya reportados.

También figuran reflexiones acerca de preocupaciones de los practicantes, habitualmente como reflejo de la tensión provocada por el choque entre la FID y las demandas de la escuela, vinculándose en entonces la reflexión a objetos internos:

significados, creencias, preocupaciones/intereses (Beauchamp, 2006), o a temas generales de interés docente: la profesión, el otro, sí mismo, particularmente identidad profesional, en palabras de Chaubet (2010).

Los ‘Análisis’ y ‘Fundamentaciones’ con frecuencia parecen construirse a partir de creencias o experiencias, sin incluir fundamentos técnicos o teóricos, hallazgo ampliamente documentado en la literatura (Hudson, Skamp, & Brooks 2005; Starkie, 2007; Zuljan, Zuljan, & Pavlin, 2011; Concha et al., 2013).

Al igual que entre los estudiantes de los años anteriores, los ‘análisis’ o ‘fundamentaciones’ que incorporaran elementos de una reflexión crítica, son escasos, probablemente a causa de la naturaleza del instrumento, orientado a una reflexión más bien técnica, en la línea de lo que plantean Ovens y Tinning (2009) y Zhu (2011).

Los ‘Análisis’ en torno a cuestiones pedagógicas generales, se organizan en torno a seis ejes: Gestión de la clase, Aspectos prácticos del ejercicio docente, Toma de decisiones en la acción, La importancia de ofrecer a los estudiantes instrucciones adecuadas, claras y precisas, La importancia de conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes para contextualizar y situar la enseñanza, La dificultad para implementar los enfoques innovadores aprendidos en la FID, dada la forma teórica en que fueron aprendidos y los obstáculos que plantea la escuela que demanda una práctica más tradicional y enfatiza sólo algunos elementos del currículum.

Las ‘Fundamentaciones’ se realizan muy mayoritariamente en torno a temas pedagógicos generales, y muy de lejos, en torno a temas didácticos específicos, tal como ya se ha señalado antes. Aisladamente se registran fundamentaciones en torno a Aprendizices y Aprendizajes y en torno a Evaluación.

Las ‘Fundamentaciones’ sobre cuestiones de pedagogía general tienden a aludir a principios y enfoques educativos, como el de aprendizaje entre pares, o al rol del juego y del material concreto en el aprendizaje, la necesidad de contextualizar y situar la enseñanza, la integración de subsectores, al respeto de ritmos y sensibilidades de los niños, o el carácter social del aprendizaje y con ello a la relevancia de lograr habilidades

para el trabajo en equipo, el constructivismo y los ajustes que requiere al llevarlo al aula, a los factores que influyen en el aprendizaje, al aprendizaje significativo.

Las ‘Fundamentaciones’ también aparecen asociadas a las preocupaciones de los practicantes, que ya habían sido relevadas como de interés en los ‘Análisis’: la gestión de la clase y particularmente del comportamiento de los estudiantes, debatiéndose entre sus propios principios más vinculados a la mediación y la autorregulación (coincidentes con lo aprendido en la FID) y las dinámicas propias de la cultura escolar, que identifican alineadas con la represión.

La reflexión parece constituir una potente herramienta de reconfiguración de la práctica, es decir, para el desarrollo profesional, en la medida que existen recursos personales disponibles para dicha práctica, ligados a la existencia de un repertorio de saberes profesionales específicos y otro de habilidades reflexivas generales, que parece a la vez potenciarse particularmente del uso del video como herramienta valiosa para la toma de conciencia acerca del propio desempeño (Perrenoud, 2001b; Guerra, 2009; Blomberg et al., 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Yaffe, 2010; Chung y van Es, 2014), tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional del rol del formador reflexivo.

Los practicantes relevan el valor (y necesidad) de la reflexión colaborativa como inherente al ejercicio docente, cuando se percibe que se ha instalado así en la FID, generando de este modo evidencia a favor de esta modalidad de trabajo reflexivo, en la línea de lo planteado por Rodgers (2002) que no cuenta con suficiente evidencia concluyente en la literatura.

Los hallazgos refrendan la insuficiencia de la reflexión sin saberes especializados a la luz de los cuales reflexionar como una idea que comparten los practicantes y que está también ampliamente documentada en la literatura (Perrenoud, 2001b, Dewey, 1989, Concha et al., 2013; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kaasila y Lauriala, 2012; Marcos et al., 2011; D. Schön, 1983; Yaffe, 2010; Youngs y Bird, 2010). Desde esta perspectiva los practicantes hacen demandas de saberes sólidos especializados a la FID, los que, en combinación con sus propias disposiciones reflexivas naturales y su

promoción sistemática durante la FID, permiten el ejercicio profesional reflexivo, posibilitando su desarrollo profesional permanente y autónomo.

### **Síntesis de la evolución de la reflexión de los futuros profesores**

Con estos antecedentes, una síntesis de la evolución de la reflexión puede expresarse del siguiente modo: Los estudiantes del programa A comienzan su formación con un mayor desarrollo reflexivo que sus pares del programa B, y se expresa en un mejor rendimiento en la fundamentación de decisiones pedagógicas. Sin embargo, la capacidad de analizar estas decisiones y de considerar un conjunto de dimensiones en la reflexión, es similar en ambas universidades.

A mediados del proceso formativo los estudiantes del programa A no evidencian avances significativos respecto de sus niveles iniciales de reflexión en ninguna de las tres dimensiones, mientras el programa B sí obtienen avances significativos en las dimensiones de análisis y cantidad de dimensiones a considerar en el análisis, pero no evidencia avances significativos en la dimensión de fundamentación de las decisiones pedagógicas.

Hacia fines de la formación, ambas universidades han alcanzado niveles similares de logro en la reflexión general, y en sus tres dimensiones. El programa A lo hace repuntando en esta última medición, en las tres dimensiones, mientras el programa B lo hace manteniendo los logros alcanzados en la medición anterior en las dimensiones ‘Análisis’ y ‘Dimensiones’, y repuntando en la dimensión ‘Fundamentación’.

Respecto de las evidencias de reflexión crítica, los hallazgos son sugerentes de una tendencia a generarse reflexión crítica en mayor medida al inicio del proceso formativo, probablemente como combinación de las características de los estudiantes que ingresan a la carrera con intereses sociales y transformadores, y una formación general que en los primeros años promueve este tipo de análisis. Conforme avanza el proceso formativo, la reflexión crítica pareciera tender a disminuir al tiempo que se potencia una reflexión más vinculada a los saberes profesionales específicos (conocimientos disciplinares,

didácticos o pedagógicos generales), poniendo en perspectiva la crítica transformadora social, que se reincorpora a la reflexión hacia el final del itinerario formativo, más focalizada en la escuela.

Los resultados finales que alcanzan en reflexión ambos programas en distintos momentos formativos podrían vincularse a algunos factores formativos desarrollados en la sección cualitativa, y refrendar algunos estudios previos. El hecho que los estudiantes del programa A evidencien avances significativos sólo en la última medición -hacia fines de su formación- puede ser un indicador de la dificultad de avanzar a niveles superiores cuando los inicios muestran niveles más avanzados. También puede dar cuenta del énfasis en la formación reflexiva en la última fase de la formación, en términos del peso que los propios actores atribuyen al último año en este sentido, particularmente por el rol que atribuyen a las prácticas profesionales y la supervisión de dichas prácticas, en el desarrollo reflexivo.

Asimismo, es posible vincular estos resultados al hallazgo de Blomberg et al. (2014) relativo a la mayor demora en la instalación de procesos reflexivos cuando han sido estimulados de manera menos directiva o estructurada, en la formación en general, transversalmente, y en las líneas de prácticas – tal como sugieren los datos de la sección cualitativa en el programa A- aunque su efecto sería más perdurable en el tiempo (cuestión que no ha sido abordada en este estudio).

En contraste, los avances significativos de los estudiantes del programa B en reflexión entre los semestres 2 y 7 podrían estar dando cuenta de la sensibilidad a la formación reflexiva en los primeros años, cuando los niveles iniciales de reflexión son más bajos. También puede explicarse mediante el hallazgo de Blomberg et al. (2014) relativo a la mayor rapidez de la instalación de procesos reflexivos cuando han sido estimulados de manera más directiva o estructurada, tal como sugieren los datos de la sección cualitativa en esta universidad. Aunque también se requeriría un estudio longitudinal adicional para determinar si esta práctica reflexiva sería menor persistente en el tiempo cuando ha sido desarrollada de esta manera.



Pero tal vez la interpretación más significativa sea la de poner en jaque el valor formativo de los talleres de reflexión, o dispositivos especializados para el desarrollo reflexivo (en la forma en que han sido implementados), particularmente hacia el final de la formación, y el de la línea de prácticas o experiencias laborales, con el acompañamiento de un didacta, como ocurre en el programa B.

En esta línea, podría señalarse que probablemente los talleres de reflexión desempeñan un rol significativo en los resultados obtenidos en la prueba de reflexión, puesto que se implementan precisamente a partir del semestre 5, y el momento en que se ha evaluado la ganancia es el semestre 7. Sin embargo, también es posible vincular esta ganancia a una combinación entre la formación recibida hasta esa fecha y el efecto de los talleres.

Con todo, el valor de los talleres de reflexión parecería limitarse a áreas de la reflexión más generales o a sus primeros semestres de implementación, y luego perderían su efecto sobre el desarrollo reflexivo, que no logra distinguirse significativamente al final de la formación del alcanzado en el semestre 7. Esta situación también pone en cuestión el rol de los cursos de especialización en los últimos dos años, y el de las prácticas o experiencias laborales acompañadas por didactas en el desarrollo reflexivo de los estudiantes, que precisamente no muestran avances en su desarrollo reflexivo luego de haber experimentado dichos procesos formativos.

La tendencia de la reflexión de los estudiantes del programa B a estructurarse en torno a cuestiones pedagógicas generales en lugar de hacerlo en torno a temas propios de la especialización disciplinar y didáctica parecen dar cuenta de un efecto poco significativo de la especialización, las prácticas y los talleres de reflexión a la reflexión más avanzada.

Los resultados relativos a la evolución de la reflexión en ambos programas, a nivel de dimensiones, pueden vincularse nuevamente al rol de las líneas de prácticas y la supervisión de las mismas, en el caso del programa A, puesto que el repunte de sus resultados ocurre precisamente hacia el final de la formación, momento en que tienen lugar estos procesos.

En el caso del programa B, parece razonable el vínculo de los resultados con la formación general de los primeros años, que estarían proveyendo categorías y dimensiones de análisis de la práctica pedagógica, puesto que estas dimensiones muestran su mayor avance en los primeros años de formación, y más tarde puede vincularse el avance de la dimensión de 'Fundamentación' al rol que juegan los talleres de reflexión, los cursos de especialización y los acompañamientos de las experiencias laborales o prácticas con un didacta, dispositivos que lograrían afectar en los últimos años la capacidad de fundamentación de las decisiones pedagógicas, pero no así las dimensiones analíticas y de consideración de un conjunto de decisiones para el análisis.

Finalmente, los resultados muestran que modelos y dispositivos diferentes orientados a la promoción del desarrollo reflexivo pueden alcanzar resultados finales (medibles dentro del proceso formativo en la FID) similares, aunque con temporalidades distintas, eventualmente atribuibles a las diferencias en los énfasis formativos en los distintos momentos.

Con todo, los resultados muestran un espacio de oportunidad para potenciar el desarrollo reflexivo e los estudiantes desde antes en el proceso e incrementando sus resultados finales, considerando el delta entre el puntaje ideal de la prueba y el realmente obtenido por los estudiantes, así como muestran un espacio de oportunidad para conectar desde ese antes y durante todo el proceso formativo con una dimensión identitaria fundamental del docente, su carácter profesional, cuya construcción permanente descansa precisamente en su capacidad reflexiva.

#### **5.4. Las propuestas de los actores para el mejoramiento de la formación reflexiva**

Los actores levantan propuestas para el mejoramiento de la formación reflexiva ligadas a la generación o mejoramiento de las condiciones de la formación en general y reflexiva en particular, que responden a las mismas condiciones básicas identificadas en la literatura: disponer de tiempo y espacio para la reflexión y disponer de formadores preparados para promover la práctica reflexiva Guerra (2009) y Perrenoud (2001b),

Entre las propuestas orientadas a generar más tiempos y espacios para la reflexión identifican el fortalecimiento del diseño e implementación de un espacio clave (Jones y Ryan, 2014, Gelfuso y Dennis, 2014), las prácticas en establecimientos educativos, mejorando la articulación entre escuela y universidad, y particularmente con la línea de prácticas y los procesos reflexivos, así como plantean la incorporación efectiva del profesor guía como formador y promotor de la reflexión. También sugieren adelantar, incrementar, acompañar y retroalimentar más estas oportunidades formativas y vincularlas más estrechamente a la práctica reflexiva.

Entre las propuestas orientadas a disponer de formadores idóneos para la promoción de la práctica reflexiva, sugieren velar por su presencia en los programas, incrementando entre ellos el trabajo reflexivo y colaborativo, e incorporando la ausente figura del profesor guía como un formador habilitado.

Además de propuestas para mejorar las condiciones formativas, los actores también proponen estrategias específicas para mejorar la formación reflexiva, en términos de transversalizar su diseño e implementación, en tanto en eje articulador de la formación (Perrenoud, 2001b), al proponer la incorporación de la reflexión didáctica y disciplinar.

También se pronuncian en términos de recuperar y sistematizar el uso de estrategias variadas, en la línea de lo que sugiere Perrenoud (2001b), y a incorporar estrategias intrínsecamente más estructurantes o ‘andamiantes’ de la reflexión como los videos (Moore-Russo y Wilsey, 2014).

Una especialmente interesante propuesta está en la demanda diferenciada por mayor autonomía en el proceso reflexivo cuando perciben con mayores capacidades propias del estudiante y más demanda de estructuración del proceso cuando perciben capacidades de entrada más débiles. La literatura no es concluyente en este sentido, encontrándose estudios a favor, como el de Guerra (2009) o el de Bates et. al (2009), o menos concluyentes en torno al rol del andamiaje (Daniel et al., 2013; Gelfuso y Dennis, 2014; Jones y Ryan, 2014; Oakley et al., 2014), pero es igualmente cierto que los estudios no han distinguido según capacidades de los estudiantes, y los propios autores sugieren que

un sesgo importante puede atribuirse a la falta de experticia y/o compromiso de los tutores.

Desde esta perspectiva, el mayor valor de la propuesta radica en la novedad de una estructuración diferenciada de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes.

Finalmente, resulta especialmente llamativo que entre las propuestas cada programa menciona rasgos distintivos del otro programa, como susceptibles de ser incorporados para fortalecer la formación reflexiva. Actores del programa A proponen la incorporación de cursos de reflexión en el currículum (como hace el programa B), y actores del programa B proponen incorporar cursos de investigación al currículum.

La opción de restringir la formación reflexiva en espacios y momentos formativos específicos con responsabilidad puntual de ciertos actores no encuentra lugar en la literatura, sino la transversalización de la formación reflexiva a lo largo de todo el proceso y su distribución entre todos los espacios, momentos y actores involucrados (Perrenoud, 2001b).

En cambio, la incorporación de cursos de investigación se vincula a una mirada desde el enfoque transformador (Zeichner, 1993), como una evolución del enfoque reflexivo en la formación, congruente con las perspectivas más actuales de la reflexión.

### **5.5. Síntesis y una propuesta a la luz de los datos**

La literatura ofrece poca investigación que compare experiencias sistémicas acerca de la formación reflexiva, como en este caso. Predominan las investigaciones de restringido alcance, habitualmente desarrolladas con estudiantes de una sola institución formadora, en periodos acotados, usualmente el transcurso de una práctica o mediciones transversales en un momento determinado, o bien intervenciones aisladas, en el marco de un curso puntual, o de una práctica determinada.

En este punto radica uno de los principales valores de esta indagación, al considerar la integralidad de los procesos formativos en contexto, y la especificidad de su formación reflexiva, levantando evidencia empírica de procesos reflexivos de

estudiantes de pedagogía, considerando los contextos educativos, las dinámicas institucionales y desarrollando un análisis comparativo entre una opción por un dispositivo específico de formación reflexiva y otro más inespecífico y transversal.

Los hallazgos sugieren que la formación reflexiva es todavía un pilar y terreno más discursivo que práctico, y que aun cuando se han diseñado e implementado dispositivos específicos para su promoción, esto se ha construido más sobre intuiciones, convicciones, lecturas y voluntades individuales que a partir de un trabajo respaldado y consensuado.

Asimismo, los hallazgos sugieren que en estas experiencias formativas - que se han asociado fundamentalmente a las prácticas, aunque con tiempos, temáticas y tareas muy restringidas- son todavía insuficientes y presentan mejorables oportunidades para aprender a ser un profesor reflexivo, considerando en el diseño, la implementación y la evaluación, las características diferenciadas de los estudiantes.

Las evidencias recogidas refrendan las palabras de Correa Molina *et al.* (2014) cuando señala que un elemento clave está en la prescripción (o en este caso la declaración explícita) de formar profesores reflexivos, pero otra clave igualmente crítica es contar en la práctica con los recursos apropiados para dar cuenta de aquello, es decir, que discurso y práctica efectiva no necesariamente operan juntos, en armonía.

Fuera de la universidad los actores también identifican nudos críticos: la ausencia de una cultura reflexiva y la predominancia de la inmediatez y un rol tecnificado del docente como aplicador o ejecutor de acciones estandarizadas diseñadas por otros, escenario en que la escuela no sólo no demanda reflexión, sino que la excluye y privilegia una conducta obediente a la normativa, como reflejo consistente de una sociedad que aspira a lo mismo.

De este modo, se habría privilegiado en la formación inicial una reflexión colaborativa que encuentra escaso eco en el sistema social y escolar, desconcertando e insegurizando a los futuros docentes, que no encuentran en el ejercicio de la profesión las condiciones mínimas para consolidar la práctica reflexiva, que se ha instalado

todavía feblemente en los espacios formativos, en una suerte de contradicción entre discurso y acción en que los estudiantes escuchan mucha teoría.

Se asegura poco que los saberes se aprendan de modo que estén luego disponibles, se articulan luego escasamente en actividades prácticas en la universidad, y mucho menos con la práctica en establecimientos educativos, en que las oportunidades de ver clases reales o filmadas y reflexionar acerca de ellas son pocas, menos aun mediadamente, y menos todavía las oportunidades de diseñar, implementar, evaluar clases, reflexionar sobre las propias prácticas y volver al aula con cambios generados tras la reflexión.

Las conclusiones desarrolladas en estas últimas páginas permiten levantar un conjunto de características compartidas por los actores de ambos programas formativos y refrendados en la literatura que parecen razonables de ser considerados al momento de diseñar e implementar el enfoque reflexivo en la formación docente, a la luz de los hallazgos del estudio. Se presentan a continuación en un orden más bien lógico que de prioridad, en términos de dieciocho elementos promotores del desarrollo de la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Destacan en cursiva las claves que más allá de refrendar la literatura, derivan particularmente de los hallazgos de este estudio:

1. Intencionar la formación reflexiva de manera transversal a lo largo del proceso formativo, incorporando el componente reflexivo en los distintos instrumentos curriculares, como eje vertebrador de la formación, junto a las prácticas en los establecimientos educativos, cuidando especialmente la articulación entre los distintos instrumentos curriculares, particularmente con las líneas de prácticas y las didácticas.
2. *Transitar desde una incorporación discursiva hacia una incorporación efectiva de la práctica reflexiva en la formación, como herramienta de profesionalización permanente*

3. *Intencionar mecanismos para la transformación de la reflexión sobre la práctica en conocimiento profesional disponible, promoviendo con ello estrategias de profesionalización docente.*
4. Fortaler las capacidades de formación de profesores reflexivos, incluyendo profesores guías de las escuelas, procurando el desarrollo profesional permanente de formadores reflexivos que manejen e intencionen estrategias para la promoción de la reflexión docente.
5. *Orientar la formación a la disponibilidad de los saberes profesionales pertinentes para utilizarlos como prisma de reflexión.*
6. *Disponer de tiempo y espacio resguardado para la reflexión colaborativa entre formadores.*
7. Muchas oportunidades para reflexionar acerca de la diversidad de tareas asociadas al rol docente
8. Muchas oportunidades de hacerlo en colaboración con otros (pares y/o mediadores más experimentados)
9. Muchas oportunidades de observar clases reales o videos de clases y reflexionar en torno a ellas, individual, colectiva y mediadamente.
10. Muchas oportunidades de preparar, implementar y evaluar clases reales en las prácticas y reflexionar en torno a ellas, individual, colectiva y mediadamente.
11. *Implementar sistemáticamente estrategias pedagógicas que promuevan efectivamente la instalación de la práctica reflexiva y permitan monitorear sus avances, como portafolios, bitácoras, y análisis de videos.*
12. *Diversificar las estrategias promotoras de la práctica reflexiva según necesidades/características de todos los estudiantes, generando un modelo de estructuración o andamiaje de la reflexión diferenciado y gradual.*
13. *Promover la práctica de distintas dimensiones y niveles reflexivos ajustados a contextos, intencionando una reflexión que trascienda a la dimensión pedagógica general, incorporando elementos de reflexión disciplinar, didáctica,*

*curricular y evaluativa, relevando la reflexión de carácter sociopolítico del sistema social, educativo y escuela.*

14. *Incorporar herramientas de metodología de la investigación a los instrumentos curriculares*
15. Articular las prácticas en escuelas con el proceso formativo en la universidad.
16. Generar una relación sistemática de colaboración y coordinación con los establecimientos de práctica, con miras a la instalación de una cultura de valoración y ejercicio habitual de la práctica reflexiva, con tiempo y espacio resguardado en la escuela para la reflexión colaborativa, de manera que se asegure la continuidad de esta práctica tras la formación inicial, promoviendo con ello la profesionalización docente.
17. Incorporar efectivamente a los profesores guías en los procesos de prácticas, y particularmente en la promoción del desarrollo reflexivo, definiendo colaborativamente su rol formativo y preparándolo para él.
18. *Prácticas en establecimientos educativos desde el inicio de la carrera, en una variedad de instituciones, mediadas idealmente por un formador experimentado que reúna las siguientes características, o bien más de uno que las complementen: manejo pedagógico general, disciplinario didáctico y de la promoción del desarrollo reflexivo.*

## **5.6 Limitaciones del estudio**

### **Acerca de la evaluación de la reflexión**

#### **Limitaciones en la prueba RPEC y el contexto de su aplicación**

Una primera limitación se observa en el diseño de aplicación de la prueba RPEC en su carácter transversal, es decir, la evaluación se aplicó en un mismo momento, sobre distintos grupos de sujetos que cursaban distintos momentos formativos. Esta modalidad, en lugar de un panel longitudinal, evaluando a un mismo grupo de sujetos en



distintos momentos de su trayectoria formativa afecta el valor inferencial de este test, que debe ser considerado entonces solo referencial.

Adicionalmente al hecho de no constituir una medición realizada sobre una muestra representativa de los estudiantes, con el sesgo que esto implica y la imposibilidad metodológica de hacer extensibles los resultados más allá del grupo evaluado, estas conclusiones deben leerse considerando que el programa A tiene un diseño formativo que no resguarda la formación generalista, es decir, muy tempranamente en la formación se intenciona la especialidad (durante 4 de los 5 años de duración de la carrera), y no reciben formación en áreas curriculares distintas a las de su especialización.

El título profesional otorgado por el programa, en la práctica, habilita como profesor de educación básica, pero en rigor se han formado sólo como profesores de su especialidad en enseñanza básica. Esta situación puede afectar la reflexión que los estudiantes hayan realizado a partir de una clase de Lenguaje, que fue la utilizada en la prueba RPEC, según hayan seguido o no dicha especialidad o la de primer ciclo, disponiendo con ello de más o menos recursos para abordar dicha reflexión específica.

En el caso de los estudiantes del programa B, si bien también se especializan, lo hacen más tarde, a partir del tercer año, y durante esos tres primeros años reciben formación pedagógica general en las cuatro áreas centrales del currículum, por tanto, su título las habilita como profesoras generalistas con doble especialidad. De todos modos, los estudiantes que han seguido la especialidad de Lenguaje e Historia deberían teóricamente disponer de mayores recursos para abordar la reflexión de la clase de Lenguaje propuesta en la prueba RPEC.

Otra limitación del análisis se vincula a la invisibilización de desempeños en los grupos que implica el trabajo con promedios, respecto al comportamiento de puntajes que se alejan de la media. Por esta razón se ha abordado la caracterización de resultados también en términos de proporciones de estudiantes que alcanzan cada uno de los niveles de la prueba en cada semestre. Con todo, el testeo de hipótesis se ha realizado sobre diferencias de promedios, por lo que es preciso tener en cuenta esta limitación.

## **Limitaciones en la evaluación de la dimensión crítica de la reflexión en la prueba RPEC**

Como ya se ha señalado anteriormente, la prueba RPEC está construida con una lógica propia de una reflexión más bien de naturaleza técnica (Cruickshank, 1987), razón por la que no incluye en su reactivo ni en sus criterios de revisión identificación de reflexiones de naturaleza crítica, vinculadas a la dimensión transformadora del rol docente y su enmarcamiento en el contexto social, y particularmente en la idea de la justicia social (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993). Por estas razones, una limitación importante de este análisis es la consideración de la evaluación de la dimensión crítica de la reflexión en el mismo instrumento, con carácter *ex post*, asumiendo que el instrumento que no ha sido diseñado desde este enfoque, cuyo interés radica en analizar elementos técnicos de la reflexión.

En este escenario, es preciso sincerar que probablemente este tipo de reflexiones habría estado presente con mayor frecuencia si se hubiese solicitado explícitamente hacerla, considerando que el tipo de reflexión y la o las dimensiones que considere se verán incididas por los requerimientos del contexto (Jay y Johnson, 2002), que en este caso no fueron expresamente de reflexión crítica, situación que requiere asumir todas las limitaciones metodológicas de validez interna correspondientes.

## **Limitaciones en la evaluación de la reflexión de los practicantes**

Es importante insistir que esta caracterización de ninguna manera pretende ser representativa de la reflexión de los practicantes de pedagogía básica chilenos ni de los programas estudiados, pues se ha tratado de un ejercicio de profundización en la comprensión de este proceso y sus resultados, y no se ha intencionado para la generalización. Es más, muy probablemente los cuatro casos analizados sean sesgados en su elección incluso dentro de sus programas formativos, pues pese a la solicitud de practicantes que se ubicaran en el promedio, hay sesgo de voluntariedad, selección y del tipo de practicantes que acompaña cada supervisor o didacta.

## **VI. PROYECCIONES**

El estudio documentado en estas páginas aporta al desarrollo del campo de la formación de docentes reflexivos desde una perspectiva empírica que se contrasta con el avance teórico del enfoque y abre horizontes investigativos a partir de hallazgos que muestran una realidad distinta de la saturación y omnipresencia efectiva del concepto y enfoque, descritos en la literatura.

Parece de especial relevancia profundizar en estudios que avancen respecto del diseño de dispositivos para la formación reflexiva que consideren sistémicamente esta dimensión formativa, así como las particulares características de los estudiantes en formación. Aproximarse a develar la forma en que la reflexión podría desplazar el plano discursivo y cognitivo y constituirse efectivamente en un eje estructurador de la formación desde la perspectiva de un motor de desarrollo profesional permanente, transversalizando y distribuyendo su acción.

En este escenario, aparece también fundamental promover indagaciones longitudinales, de procesos, que profundicen en la dimensión generativa de la reflexión, en términos de su capacidad potencial de provocar desarrollo profesional solo cuando la reflexión se realiza sobre la experiencia y a la luz de la teoría, generando nuevo conocimiento profesional y modificando con ello la práctica, desde la perspectiva del modo en que la reflexión modifica el cuerpo de conocimientos profesionales, la forma en que tiene lugar dicha función generativa. Es decir, acotar el campo investigativo a una comprensión metacognitiva y generativa de la reflexión sobre la propia práctica.

Asimismo, se proyecta la necesidad de indagar en la formación de formadores para la formación reflexiva, incluyendo especialmente a los profesores guías de las escuelas, en un contexto de colaboración permanente con las universidades. En este sentido, realizar indagaciones acerca del efecto de la formación de formadores entre pares, a través de videos de su propio desempeño, parece constituir una promisoriosa línea indagatoria.

Desde otra perspectiva, parece pertinente y relevante abordar desde la investigación la forma en que la coexistencia de enfoques reflexivos o bien opción por uno de ellos, enriquece o debilita los procesos y resultados, y el modo en que lo hace.

También es clave avanzar en estudios que profundicen acerca de las ventajas de distintas estrategias pedagógicas para el desarrollo de la práctica reflexiva, y las condiciones de contexto necesarias para obtener tales ventajas. En esta línea, los hallazgos derivan en la necesidad de promover investigación que profundice específicamente la estrategia de estructuración, su funcionamiento en el tiempo, la relación tutor/practicante, y la proyección de sus efectos en la vida laboral.

Finalmente, una veta investigativa fuera del campo de la formación universitaria, con miras a comprender la escuela como un espacio formativo permanente en estrecha vinculación con la universidad, indica la necesidad de estudiar las oportunidades que ofrece la escuela para aprender, ejercitar y desarrollar la práctica reflexiva, en términos de un continuo formativo consistente y permanente en el tiempo, en tanto habitus de la práctica pedagógica, y con ello, formas de promover esta capacidad de la escuela.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Almeyda, L. (2016). *Arrojados en la acción: aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales en la práctica profesional* (Tesis doctoral). P. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 35 (158), 14-27.

Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.

Altet, M. (1996). Les competences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schémas d'action et adaptation: le savoir-analyser, en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, 27-40.

Arévalo; A.; Gysling, J. & Reyes L. (2013). *Bases para una propuesta de formación inicial docente de educación básica*. Cuadernos de trabajo N°1, Santiago: Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Ávalos, B., B. Carlson & P. Aylwin (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas. Proyecto Fondecyt N° 1020218.

Ávalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59.

Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En: Ball, S. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata: Madrid, 155-168.

Barrio, I., et al. (2012). *Métodos de investigación educativa: Estudio de casos*. Tercer Magisterio Educación Especial. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Bates, A; Ramírez, L. y Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44, 90-112.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature* (Tesis doctoral). McGill University, Montreal, Canadá.

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literatura. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141, DOI: 10.1080/14623943.2014.982525

Bellei, C. (20019). El talón de Aquiles de la reforma educativa, en MARTINIC, S. y PARDO, M. (eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago, PREAL-CIDE.

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.

Blin.J.F. (1997). *Representations, pratiques et identités professionnelles*. Paris. L'Harmattan.

Blázquez, F. (2000). Las funciones del tutor en el centro educativo. *Campo Abierto* 18, 69-86.

Blomberg, G; Sherin, M; Renkl, A; Glogger, I. y Seidel, T. (2014) Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42 (3), 443-463.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.: Madrid.

Bourdoncle, R; Demailly, L. (dir.) (1998). *Les professúms de l'éducation et déla formalian*.Iille: Presses universitaires du Septentrion.

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53 - 82.

Carbonneau, M. (1993). Modeles de formation et professionnalisation de l'enseignement:analyse critique de tendances nord-americanes. *Retrae des Sciences de l'éducation*, (19), 33-57.

Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617.

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. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164.
- Concha, S; Hernández, C; Del Río, Francisca; Romo, Francisca y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, 38, 81-113.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32, 343 – 373.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2009). *Reflective Competency: How can it be developed inpracticum?* Paper 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, Pays-Bas.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 71-86.
- Cox, C.; Meckes, L. y M. Bascopé, (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas, *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205–245.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Capturing Mentor Teachers' Reflective Moments during Mentoring Dialogues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 7-29.
- Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport Education and Society*, 16(4), 527-544. doi: 10.1080/13573322.2011.589648
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Chung, H. y Van Es, E. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 20(2), 113-135.



Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile Fundación Chile.

Daniel, D., Auhl, G. & Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (2), 159-172, 2013.

Day, Ch.; Guy, Q. *The New lives of teachers*. London: Routledge, 2010.

Dewey, J. (1902). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, M; M. Bascopé; L. Meckes y E. San Martín, (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía Básica con más años de acreditación?, *Estudios Públicos*, 128, 1-59.

Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476.

Dubet, F., Bergounioux A., Duru Bellat, M. (1999). *Le collège de l'an 2000: rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*. Paris: Documentation Française.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organisation: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974. 490 pp.

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educacao e Sociedade*, 28 (99), 444-465.

- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo, (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, 59-98. Barcelona: Octaedro.
- Frick, L; Carl, A. & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30 (3), 421-437.
- Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 435-448. doi: 10.1080/13562517.2010.493347.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press, Universidad de Columbia.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- Geber, H., & Nyanjom, J. A. (2009). Mentor Development in Higher Education in Botswana: How Important Is Reflective Practice? *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 894-911.
- Gelfuso, A & Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118- 1129. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.007.
- Grundy S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. 3 ed. Madrid: Morata.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes- *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- Gun, B. (2012). Views of Teacher Performance: To What Extent Do Multiple Observers Converge? *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(46), 81-100.
- Guroi, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 3(3), 387-402.
- Habermas J. (1971). *Knowledge and human interests: a general perspective*, In *knowledge an human interests* trans. By Jeremy J. Shapiro. Boston: Beason Press; 3011-349.
- Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*,15(4), 435-448. doi: 10.1080/13562517.2010.493347.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and research into the use of diaries and journal to facilitate reflection. *Teacher in Higher Education*, 2(2), 103-121.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirmas Ready, Carolina. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Holloway, S y Gouthro, P. (2011). Teaching resistant novice educators to be critically reflective. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 29-41.
- Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*, 27(14), 1723- 1739. doi: 10.1080/09500690500206457.

- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73-85.
- Jobert, G. (1998). *La armpétence á vivre. Contribution a une antitropologite de la reconnaissanceau travail*, Tour:Université Frangois-Rabdais.
- Jones, M. y Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132-146.
- Kaasila, R. y Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 77-89.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbles, T. (1995). Characteristics of reXective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reXection. *Teachers andTeaching: Theory and Practice*, 1, 51–72.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Lafortune, L.; Mongeau, P.; Pallascio, R. (dirs.) (1998). *M.tacognition et competences reflexives*. Montreal. Editions Logiques.
- Lang, V. (1999). *La professionalisation des enseignants*. París: PUF.
- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. En: Tenti, E. (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 71-118. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360.
- Larrivee, B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. In E.G.Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity*:

*Insights for twenty-first-century teachers and students*, 137–162, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle). Paris: Éditions d'Organisation.

Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016.

Manzi, J.; Lacerna, P.; Meckes, L. & Ramos, I. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?, informe final FONIDE N° F511015. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2)

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

Marcos, J; Sanchez, E. y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37 (1), 21-36.

Meireus, Ph. (1996): *Frankenslán pedagogaé*. París: ESF éditeur. (Trad. cast.: Frankenstein educador. Barcelona. Laertes, 1998.)

Ministerio de Educación. (2008) Marco para la buena enseñanza, CPEIP, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2010). Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2012) Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica, CPEIP, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2014). Resultados evaluación INICIA 2014 [Presentación PowerPoint] Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Resultados evaluación docente 2015 [Presentación PowerPoint] Recuperado de [https://www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2015.pdf](https://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf)

- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Moore-Russo, D. y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici, S. *European Studies in Social Psychology*. París, Francia: Cambridge University Press.
- Nelson, F. L., & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice*, 14(1), 43-57.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Chile, (mimeogr.)
- Oakley, G, Pegrum, M. y Johnston, Sh. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44. doi: 0.1080/0013188042000337541
- Ovens, A. y Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131.
- Paquay, I. y otros (dirs.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quedes strategies? Que-Ues competences*. Bruxelles: De Boeck.
- Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.017
- Pascual E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*; 23: 13-72.

- Pedro, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 129-132.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2ª. Edición. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001a). Mettre la pratique reflexive au centre du projet de formation?. *Cahierssp.dagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2001b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Grao, 2001.
- Rodgers, C.R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.
- Ross, J. (2014). Performing the reflective self: audience awareness in high-stakes reflection. *Studies in Higher Education*, 39(2), 219-232, 2014.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective practice*, 6 (2), 199-204.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- Ruffinelli, A. (2013) La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, n.39, 118-154.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente ¿Iguales para todos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XI(1), 7-24.
- Sanyal, A. (2014). Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher education*, 39(3),153-154.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (2010). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Silva, A., Rubio, G., Herrera, V. & Nervi, H. (2012). Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de educación parvularia y básica durante la práctica profesional. FONIDE F-611145. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sims, L. & Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 724-733.

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 23 (59), 178-192.

Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). I Knew that She Was Watching Me: The Professional Benefits of Mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.

Starkie, E. G. (2007). The practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European higher education space. *Odgojne Znanosti-Educational Sciences*, 9(1), 119-134.

Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier», en Hensler, H. (dir.): *La recherche en formation des mmtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, 53-86, Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles: DeBoeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. . La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.



- Tenti, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política, *PRELAC*, 0, 85-103.
- Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (ed.) *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el SXXI*, 119-142. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editors.
- Thompson, N. & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective practice*, 13(2), 311-325.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL N° 31. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion\\_profesion\\_docente\\_AL\\_vaillant.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf)
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.
- Vanegas, C., (2014). Prácticas Pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Educación y Pedagogía*, 67, 265-291.
- Vanegas, C., Correa Molina, E., & Fuentealba, A. (2014). La práctica del profesor de Ciencias: Significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 17-34.
- Vanegas, C. (2016). Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (tesis doctoral) P. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Van - Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, n.2, 143-178.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: using Theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective practice*, 11(3), 381-391.
- Youngs, P. & Bird, T. Using embedded assessments to promote pedagogical reasoning among secondary teaching candidates. *Teacher and teaching education*, 26(2), 185-198.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zuljan, M. V., Zuljan, D., & Pavlin, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education* (41), 485-497.

Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective practice*, 12(6), 763-775.

Zink, R. y Dyson, M. (2009). What does it mean when they don't seem to learn from experience?. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 163-174.

## **VIII. LISTADO DE ACRÓNIMOS**

FID: Formación Inicial Docente

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

RPEC: Prueba de reflexión pedagógica en base a casos

## IX. LISTADO DE ANEXOS (sección Anexos)

### Anexos sección Análisis de Programas

Anexo 1: Listado de Programas de curso sin alusiones a la reflexión .....	1
Anexo 2: Ejemplos de codificaciones de los programas de cursos .....	3
a) Listado citas para código Reflexión como Investigación (Comprensión de la reflexión).....	3
b) Listado de citas para código ‘Supone conocimientos y prácticas’ (Supuestos de la reflexión) .....	6

### Anexos sección cualitativa

Anexo 3: Guión entrevista jefe carrera .....	12
Anexo 4: Guión entrevista grupal docentes .....	14
Anexo 5: Guión entrevista grupal estudiantes .....	16
Anexo 6: Guión entrevista individual estudiante en práctica profesional .....	17
Anexo 7: Guión entrevista individual profesor guía de práctica.....	19
Anexo 8: Guión entrevista individual supervisor práctica .....	21
Anexo 9: Guión entrevista evaluativa estudiante en práctica profesional .....	23
Anexo 10: Codificación axial de los elementos asociados al desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID (entrevistas) .....	24
Anexo 11: Ejemplos de codificación de entrevistas .....	29
a) Código: Estrategia: Nivel de estructuración.....	29
b) Código: Consecuencias.....	40
Anexo 12: Codificación de citas que contienen reflexión crítica o transformadora .....	54
Anexo 13: Ejemplos codificación entrevista evaluativa practicantes .....	61
a) Código: Instrucción específica (didáctica).....	61
b) Código: Fundamentación Instrucción Específica .....	75

### Anexos sección cuantitativa

Anexo 14: Ajustes y aspectos técnicos prueba RPEC .....	84
Anexo 15: Prueba RPEC .....	99
Anexo 16: Ejemplos reales puntuación RPEC .....	101
Anexo 17: Ejemplos de corrección de ejemplos niveles RPEC .....	120

## **ANEXOS**

## ANEXOS

### Anexos sección Análisis de Programas

#### Anexo 1: Listado de Programas de curso sin alusiones a la reflexión

<b>Tabla 1: PROGRAMA A: cursos sin alusiones a la reflexión</b>	<b>Ámbito formativo</b>
Desarrollo del Lenguaje y la comunicación en la infancia y su enseñanza I	Especialidad Primer Ciclo
Relaciones entre fuerza y movimiento	Especialidad Ciencias Naturales
Geología	Especialidad Ciencias Naturales
Enseñanza aprendizaje y evaluación de la Historia Universal, Cultura y Civilización I	Especialidad Ciencias Sociales
Desarrollo del Lenguaje y la comunicación en la infancia y su enseñanza II	Especialidad Primer Ciclo
Desarrollo del pensamiento matemático en la infancia y su enseñanza II.	Especialidad Primer Ciclo
Relaciones entre materia y energía	Especialidad Ciencias Naturales
Lectura y escritura: aprendizaje, enseñanza y evaluación I	Especialidad Lenguaje
Enseñanza aprendizaje y evaluación de la Historia Universal, Cultura y Civilización II.	Especialidad Ciencias Sociales
Comunicación Multimodal I	Especialidad Primer Ciclo
Enseñanza, aplicación y valoración de la literatura para niños	Especialidad Lenguaje
Pensamiento II Espacial-Geométrico y su enseñanza.	Especialidad Matemáticas
Enseñanza y aprendizaje de la Geografía Nacional y Local I.	Especialidad Ciencias Sociales
Desarrollo del Lenguaje y la comunicación en la infancia y su enseñanza III.	Especialidad Primer Ciclo
Tierra y universo	Especialidad Ciencias Naturales
Genética y evolución	Especialidad Ciencias Naturales
Lectura y escritura: aprendizaje, enseñanza y evaluación II	Especialidad Lenguaje
Enfoque pragmático en análisis textual	Especialidad Lenguaje
Pensamiento III Espacial-Geométrico y su enseñanza. Pensamiento variacional proporcional	Especialidad Matemáticas
Enseñanza y aprendizaje de la de la Geografía Nacional y Local II	Especialidad Ciencias Sociales
Enseñanza aprendizaje y evaluación de la Historia Contemporánea	Especialidad Ciencias Sociales
Desarrollo del Lenguaje y la comunicación en la infancia y su enseñanza IV.	Especialidad Primer Ciclo
Apreciación estética de la Literatura: Aprendizaje, enseñanza y evaluación	Especialidad Lenguaje
Comunicación Multimodal II	Especialidad Primer Ciclo
Desarrollo del pensamiento para aprender lengua y comunicación II	Especialidad Lenguaje

<b>Tabla 2: PROGRAMA B: cursos sin alusiones a la reflexión</b>	<b>Ámbito formativo</b>
<b>Sem I</b>	
Matemática I	Formación general
Inglés I	Formación general
<b>Sem II</b>	
Matemática II	Formación general
Inglés II	Formación general
<b>Sem III</b>	
Antropología sociocultural	Formación general
Literatura Contemporánea	Formación didáctica y disciplinar
Matemáticas III	
Inglés III	Formación general
<b>Sem IV</b>	
Comunicación oral	Formación didáctica y disciplinar
Literatura infantil	Formación didáctica y disciplinar
Inglés IV	Formación general
<b>Sem V</b>	

Didáctica inicial de la Matemática	Formación didáctica y disciplinar
<b>Sem VI</b>	
Didáctica Inicial de Historia y las Ciencias Sociales	Formación didáctica y disciplinar
<b>Sem VII</b>	
Tic's en el aula	Formación pedagógica general

## Anexo 2: Ejemplos de codificaciones de los programas de cursos

### 2ª) Listado citas para código Reflexión como Investigación (Comprensión de la reflexión)

#### Report: 10 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis programas cursos

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016\análi...\análisis programas cursos.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2016-10-18 19:36:22

---

#### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Como análisis e investigación

##### **P 3: programa A sem 1 Relaciones del contexto socio.rtf - 3:10 [Actividades presenciales de gr..] (3:3) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Grupal - Family: Grupal o individual]

No memos

Actividades presenciales de grupo proyecto: destinadas al desarrollo del trabajo de investigación de los grupos. Estas actividades consideran: análisis de casos, análisis de observaciones y de entrevistas, revisión de documentos escritos y visuales, ejercicios de **reflexión epistemológica**, entre otros.

##### **P 5: programa A sem 2 Diseño y planificación de la actividad educativa.rtf - 5:7 [participación dialógica reflex..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión]

No memos

participación dialógica **reflexiva** crítica, en el que la acción indagativa y discursiva de los estudiantes

##### **P 5: programa A sem 2 Diseño y planificación de la actividad educativa.rtf - 5:8 [Indagación y reflexión crítica..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión]

No memos

Indagación y **reflexión crítica** de fuentes bibliográficas pertinentes, relevantes y actualizadas declaradas en el modulo, y otros documentos emergentes.

##### **P11: programa A sem 3 cs soc Epistemología de las Ciencias Sociales y su perspectiva en la enseñanza.rtf - 11:3 [evidencias obtenidas de lectur..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión]

No memos



evidencias obtenidas de lecturas reflexivas y de las entrevistas a profesionales con sus correspondientes conclusiones

**P33: programa A sem 5 primer ciclo Conocimiento y Comprensión del Medio natural y su enseñanza II.rtf - 33:1 [Evaluación grupal ...Responsabil..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en la Evaluación - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Grupal - Family: Grupal o individual] [Sobre bibliografía - Family: Sobre bibliografía]

No memos

Evaluación grupal ...Responsabilidad en la ejecución actividades encomendadas mediante entrega de dossier progresivo donde evidencie el análisis y reflexión de las lecturas recomendadas y recopiladas a través de distintas fuentes.

**P44: programa A sem 7 Reflexión sobre los procesos y criterios de mejora II.rtf - 44:2 [Contenidos Primer Núcleo: Base..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en los Contenidos - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Sobre Conoc Ped Gral construccion conoc ped - Family: Sobre Conoc Ped Gral] [Sobre Conoc Ped Gral paradigma invest cuali - Family: Sobre Conoc Ped Gral]

No memos

**Contenidos** Primer Núcleo: Bases epistemológicas de la investigación en educación. Reflexión desde el paradigma cualitativo, teorías y enfoques. Reflexionar acerca de los sentidos de la construcción del conocimiento que permita delimitar el ámbito epistémico propio de la pedagogía. • Naturaleza y fundamentos cualitativos de la investigación educativa. • Desarrollo y evolución de la investigación cualitativa en educación. La investigación cualitativa en diferentes ámbitos, contextos y dimensiones de la educación básica. • La interpretación y comprensión en las ciencias de la educación. • La realidad educativa cotidiana como objeto fenomenológico de reflexión e indagación. • Aproximaciones a la realidad educativa desde la diversidad de métodos. • La relación del/a investigador/a con la teoría, dominio de la teoría. • El valor del conocimiento científico cualitativo, para el mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollo profesional docente.

**P46: programa A sem 7 cs soc Aprender a investigar en las Ciencias Sociales y su aplicación en el aula.rtf - 46:1 [Objetivos Reflexiona sobre su ..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en los Objetivos - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Supone mejoramiento de la práctica y resuelve problemas - Family: Supuestos]

No memos

**Objetivos** Reflexiona sobre su área del conocimiento específica, para mejorar su quehacer educativo.

**P53: programa A sem 8 Tesina.rtf - 53:2 [Objetivos Producir conocimient..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone generar conocimiento desde la experiencia - Family: Supuestos]

No memos

**Objetivos** Producir conocimientos como resultado de un proceso de indagación, reflexión y sistematización, a partir de la revisión de sus experiencias formativas y de prácticas iniciales en distintas realidades escolares, estableciendo un diálogo crítico y creativo entre teoría y práctica. Comunicar los resultados del proceso de reflexión, sistematización e investigación educativa, de acuerdo a normas establecidas, a la comunidad científica y de pares como aporte a la construcción del saber pedagógico en Educación Básica

**P55: programa A sem 8 cs soc Formación para la Ciudadanía.rtf - 55:4 [Informe de Carpeta Didáctica c..] (3:3) (Super)**

Codes: [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en la Evaluación - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Sobre bibliografía - Family: Sobre bibliografía]

No memos

Informe de Carpeta Didáctica con informe retrospectivo en forma individual, de diversas evidencias obtenidas de lecturas reflexivas y de las entrevistas a profesionales con sus correspondientes conclusiones.

**P58: programa A sem 9 Diseño de proyectos.rtf - 58:4 [Portafolio que evidencia su pr..] (2:2) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Como análisis e investigación - Family: Comprensión concepto reflexión] [Estrategia bitácora/Registro incidentes críticos círculo reflexivo - Family: Estrategias para su desarrollo] [Estrategia portafolio - Family: Estrategias para su desarrollo]

No memos

Portafolio que evidencia su proceso de construcción de conocimientos, complementado con una bitácora en que da cuenta, analiza y reflexiona sobre los roles asumidos en el marco de su grupo de trabajo y del macro grupo correspondiente al curso.

## Anexo 2b): Listado de citas para código 'Supone conocimientos y prácticas' (Supuestos de la reflexión)

### Report: 26 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis programas cursos  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016\análi...\análisis programas cursos.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2016-10-21 10:12:14

---

### Mode: quotation list names and references

### Quotation-Filter: All

### Supone conocimientos y prácticas para la reflexión

#### **P12: programa A sem 3 lgje Aprender enseñar y evaluar compr textos.rtf - 12:5 [Generar criterios de reflexión..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

Generar criterios de **reflexión crítica** para analizar modelos y métodos de lectura comprensiva, como un proceso de construcción de conocimientos y comprobación de los aprendizajes

#### **P13: programa A sem 3 lgje Comunicación oral y medios de comunicación masiva y su tratamiento en el currículo.rtf - 13:2 [Generar criterios de reflexión..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis - Family: Comprensión concepto reflexión] [Sobre Formación Gral medios comunicación de masas - Family: Sobre formación general] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

Generar criterios de **reflexión crítica** para analizar los M.C.M. desde la perspectiva de la innovación y ayuda pedagógica para aprender.

#### **P18: programa A sem 4 Salud del Niño y del Profesor.rtf - 18:6 [En este núcleo temático se enf..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

En este núcleo temático se enfatiza la formación del docente hacia el autocuidado, a través de conocimientos y prácticas que impulsan la **reflexión** en torno a la salud y su vinculación con la educación. Descriptores: a. Definición y conceptos de Salud, Sanología, Promoción, Prevención y educación en Salud. b. Rol Docente y Salud. c. Análisis del Modelo Transteorético y los estadios de cambio.

#### **P27: programa A sem 5 Prácticas intervención II.rtf - 27:7 [En el área de formación prácti..] (3:3) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

En el área de formación práctica deben desarrollar progresivamente las siguientes competencias: aprender cómo se enseña, **reflexionar** a partir de la observación la enseñanza y el aprendizaje,

**P43: programa A sem 7 Práctica profesional I.rtf - 43:6 [Núcleo temático 3: Reflexión p..] (2:2) (Super)**

Codes: [Como reflexión pedagógica - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone análisis de capacidades pedagógicas - Family: Supuestos] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

Núcleo temático 3: **Reflexión pedagógica** • Análisis de instrumentos curriculares del MINEDUC (Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, Marco para la Buena Enseñanza, Bases curriculares, Programas de estudio) • Análisis de fortalezas y debilidades en el ámbito de sus conocimientos disciplinares, didáctico y pedagógico.

**P59: programa A sem 9 Postgrado lect critica curr.rtf - 59:1 [Objetivos 1. Adquiere herramie..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Como análisis - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en los Objetivos - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Sobre Conoc Ped Gral Curriculum - Family: Sobre Conoc Ped Gral] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

**Objetivos 1.** Adquiere herramientas conceptuales para **reflexionar**, analizar e interpretar el currículum, procesos de construcción curricular a nivel teórico y escolar.

**P61: programa A sem 10 Postgrado Fundamentos didácticos.rtf - 61:1 [Objetivos Adquiere herramienta..] (1:1) (Super)**

Codes: [Dónde en los Objetivos - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Sobre práctica didáctica] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

**Objetivos** Adquiere herramientas conceptuales para **reflexionar**, analizar e interpretar los conflictos, procesos y tensiones en la didáctica y la educación a nivel teórico y escolar.

**P63: programa A sem 10 Seminario Propuesta de Intervención Didáctica.rtf - 63:1 [Objetivos • Adquiere herramien..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en los Objetivos - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Sobre Conoc Ped Gral contextos escolares - Family: Sobre Conoc Ped Gral] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]  
No memos

**Objetivos** • Adquiere herramientas conceptuales para reflexionar, analizar e interpretar los conflictos, procesos y tensiones en contextos educativos a nivel teórico y escolar.

**P78: PROGRAMA B sem 4 Taller de Introducción a la práctica educativa.rtf - 78:10 [Actividades curriculares Anali..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como análisis - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

**Actividades curriculares** Analiza su práctica pedagógica y la de otros docentes, propone y fundamenta cambios para mejorarla. Para ello posee herramientas para observación y evaluación de clases y está preparado para ser observado y recibir retroalimentación de acuerdo a su desempeño.

**P83: PROGRAMA B sem 5 Taller de reflexión sobre prácticas educativas I y II.rtf - 83:5 [El TRPE I instala en el proces..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone análisis a la luz de la teoría - Family: Supuestos] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

El TRPE I instala en el proceso de formación inicial un eje clave que es el ejercicio de la **práctica reflexiva** incorporando en ella, enfoques teóricos, procedimientos, actitudes y comportamientos necesarios para el desempeño profesional competente de docentes de enseñanza básica.

**P83: PROGRAMA B sem 5 Taller de reflexión sobre prácticas educativas I y II.rtf - 83:9 [Que los estudiantes desarrolle..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Que los estudiantes desarrollen habilidades para observar el entorno y contexto socioeducativo en el que se desenvuelve su experiencia laboral e identifiquen los factores fundamentales de la cultura del establecimiento especialmente en los ámbitos de la relación docentes y directivos y de la relación de la escuela con la familia

**P83: PROGRAMA B sem 5 Taller de reflexión sobre prácticas educativas I y II.rtf - 83:26 [Que los estudiantes identifiqu..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Que los estudiantes identifiquen los principales factores que favorecen la relación profesor - alumnos y los aspectos del currículo prescrito y oculto que inciden en el aprendizaje y la formación socio afectiva de los niños y niñas. ☐ Que los estudiantes reconozcan los factores esenciales de una efectiva relación profesional entre docentes de aula y docentes directivos.

**P88: PROGRAMA B sem 6 Taller de Diseño de Experiencias Educativas I.rtf - 88:1 [Actividades Los estudiantes re..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en las actividades - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Estrategia evaluar alternativas mejoramiento planificación - Family: Estrategias para su desarrollo] [Estrategia reflexionar - Family: Estrategias para su desarrollo] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos] [Supone mejoramiento de la práctica, herramienta mejoramiento docente - Family: Supuestos] [Supone preparación para ser observado y retroalimentado - Family: Supuestos]

No memos

Actividades Los estudiantes **reflexionan** y fundamentan las decisiones pedagógicas que ha tomado en su planificación y evalúa críticamente posibles alternativas para mejorarlas, manifestando apertura para recibir u ofrecer retroalimentación.

**P89: PROGRAMA B sem 6 Taller de Reflexión sobre Prácticas Educativas II.rtf - 89:6 [Específicamente, los cursos qu..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Específicamente, los cursos quieren contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis del entorno educativo en que los futuros docentes se van a desempeñar.

**P89: PROGRAMA B sem 6 Taller de Reflexión sobre Prácticas Educativas II.rtf - 89:7 [El TRPE II instala en el proce..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone análisis a la luz de la teoría - Family: Supuestos]

[Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

El TRPE II instala en el proceso de formación inicial un eje clave que es el ejercicio de la práctica **reflexiva** incorporando en ella, enfoques teóricos, procedimientos, actitudes y comportamientos necesarios para el desempeño profesional competente de docentes de enseñanza básica.

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:8 [En este espacio se pretende en..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

En este espacio se pretende entregar orientaciones y conocimientos que permitan proyectar en el futuro profesional los desafíos que deberán enfrentar como docentes y, particularmente, como profesores jefes.

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:10 [En el taller se propondrá el a..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

En el taller se propondrá el abordaje de estos temas utilizando el Marco para la Buena Enseñanza en sus dominios A (Preparación de la enseñanza. Conocimiento de sus estudiantes), B (Creación de un ambiente propicio del aprendizaje) y D (Responsabilidades profesionales).

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:12 [Se espera que, al finalizar el..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Se espera que, al finalizar el curso, los estudiantes evidencien **reflexividad** profesional a través de: la construcción y el uso de categorías de análisis y descripción de la realidad escolar utilizando conceptos técnicos propios de la profesión, y la construcción y el uso de argumentos que justifiquen sus juicios de valor respecto de situaciones de la experiencia laboral y de su propio quehacer dentro de esta.

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:13 [Describan y analicen estructur..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Describan y analicen estructuradamente de manera oral y escrita aspectos de la experiencia laboral tales como: las condiciones y las actividades de enseñanza y aprendizaje, las características de dichas condiciones y actividades, los roles de los participantes de la actividad educativa y la valoración de otorgan a la ejecución de dichos roles.

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:14 [Identifiquen situaciones de la..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Identifiquen situaciones de la experiencia laboral que correspondan a los dominios A, B y D del Marco para la Buena Enseñanza, argumentando las razones de su elección y describiendo dichas situaciones en función de dichos dominios y sus correspondientes indicadores.

**P92: programa B sem 7 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en la escuela III.rtf - 92:15 [Señalen oralmente y por escrit..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Señalen oralmente y por escrito los roles y las funciones del profesor jefe, proyectando creativamente, a partir de sus observaciones, la propia práctica profesional.

**P102: programa B sem 8 Taller de diseño de experiencias educativas II.rtf - 102:2 [Actividades Los estudiantes re..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como Acción - Family: Comprensión concepto reflexión] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos] [Supone preparación para ser observado y retroalimentado - Family: Supuestos]

No memos

Actividades Los estudiantes **reflexionan** y fundamentan las decisiones pedagógicas que ha tomado en su planificación y evalúa críticamente posibles alternativas para mejorarlas, manifestando apertura para recibir u ofrecer retroalimentación.

**P103: programa B sem 8 Taller de reflexión sobre prácticas educativas y pedagógicas en.rtf - 103:8**

**[Identifiquen situaciones de la..] (2:2) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

Identifiquen situaciones de la experiencia laboral que correspondan a los dominios A, B y D del Marco para la Buena Enseñanza, argumentando las razones de su elección y describiendo dichas situaciones en función de dichos dominios y sus correspondientes indicadores.

**P111: programa B sem 9 Taller de Reflexión sobre Prácticas Educativas V.rtf - 111:7 [comprender las implicancias pr..] (1:1) (Super)**

Codes: [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

comprender las implicancias profesionales que tienen distintos enfoques de gestión junto con los marcos regulatorios ministeriales (Marco para Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar).

**P113: programa B sem 9 Curso Especialidad Cs Soc III.rtf - 113:1 [Descripción de la actividad cu..] (1:1) (Super)**

Codes: [Como habilidad - Family: Comprensión concepto reflexión] [Dónde en la Descripción del curso - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Estrategia discusiones - Family: Estrategias para su desarrollo] [Estrategia lectura - Family: Estrategias para su desarrollo] [Sobre Conoc Disciplinar Cs Soc pensamiento político - Family: Sobre Conoc Disciplinar Cs Soc] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos]

No memos

**Descripción de la actividad curricular:** Mediante lecturas, discusión y ejercicios en torno a desempeños concretos, se pretende desarrollar la capacidad de reflexionar y crear propuestas que favorezcan la adquisición de las categorías propias del pensamiento político y el ejercicio ciudadano.

**P118: programa B sem 10 Taller de Titulación sobre diseño de Experiencias.rtf - 118:1 [DESCRIPCIÓN GENERAL ...Durante e..] (1:1) (Super)**

Codes: [Dónde en la Descripción del curso - Family: Lugar del programa en que se hace mención] [Estrategia bitácora/Registro incidentes críticos círculo reflexivo - Family: Estrategias para su desarrollo] [Estrategia reporte - Family: Estrategias para su desarrollo] [Supone conocimientos y prácticas para la reflexión - Family: Supuestos] [Supone mejoramiento de la práctica, herramienta mejoramiento docente - Family: Supuestos]

No memos

**DESCRIPCIÓN GENERAL ...**Durante el Seminario los estudiantes deberán mostrar capacidad para elaborar los fundamentos técnicos, didácticos y teóricos de un diseño pedagógico. El documento final a presentar contemplará, como grandes ejes, la contextualización (diagnóstico institucional y pedagógico); identificación y estudio de un problema pedagógico al cual la unidad didáctica intentará responder; la fundamentación teórica general y específica de la unidad didáctica; el diseño de una unidad didáctica; el reporte de su implementación; bitácoras de cada clase que evidencien la reflexión pedagógica y didáctica realizada; un plan de mejoramiento a la luz de las evaluaciones y el análisis de la implementación; una autoevaluación. El taller culminará con la elaboración de un Informe que recoge los elementos descritos.



## **Anexos sección cualitativa**

### **Anexo 3**

#### **Guión entrevista jefe carrera**

##### **Condiciones antecedentes**

1. ¿Cuáles son los pilares formativos de este programa? ¿desde cuándo? ¿qué data tiene el plan de estudios vigente? ¿qué les llevó a modificar el anterior? ¿en qué se distingue el nuevo plan formativo del anterior?

##### **Contexto**

2. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que reciben? ¿Y el de los formadores?
3. ¿Qué evaluación hacen de la implementación del actual plan de estudios? ¿fortalezas? ¿debilidades?
4. ¿Cuál es su opinión respecto de la solidez de los saberes pedagógicos que adquieren los estudiantes durante la formación? (disciplinarios, didácticos, conocimiento de los niños, de los contextos, etc.)
5. ¿Cuál es el rol de la formación de docentes reflexivos en el programa? ¿qué valor tiene para el programa?
6. ¿Cómo entienden la reflexión docente? ¿Con qué fin forman docentes reflexivos?

##### **Estrategias/Interacciones**

7. ¿Cómo se organizan para formar docentes reflexivos? ¿qué hacen? ¿desde cuándo? ¿y desde qué momento en la formación? ¿de qué forma se observa en el itinerario formativo? ¿cuál es su nivel de institucionalidad? ¿quiénes están involucrados? ¿de qué manera? ¿cuáles son los énfasis?
8. ¿Utilizan algún dispositivo especial? ¿cómo aseguran la formación de docentes reflexivos? ¿Asumen algún enfoque? ¿cuál? por qué? ¿cómo lo implementan, estrategias? ¿bajo qué condiciones debe operar este enfoque? ¿se dan esas condiciones?
9. ¿Cuál es el rol de los formadores, y en particular el de los supervisores de práctica y profesores guías de escuelas, en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes? ¿qué tipo de experiencias y oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos ofrecen?

##### **Condiciones intervinientes**

10. ¿Cuáles son los nudos críticos/piedras de tope/problemas que han enfrentado para desarrollar reflexión docente en sus estudiantes? ¿Cómo lo han enfrentado?
11. ¿Estima que los estudiantes tienen suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos? ¿qué le hace pensar eso?
12. ¿Cómo evalúa la capacidad de sus formadores para formar docentes reflexivos?

##### **Consecuencias**

13. ¿Qué evaluación hacen de los resultados de la implementación de este enfoque? ¿A qué lo atribuyen? ¿Estima usted que el programa está efectivamente formando profesores reflexivos? ¿En qué lo notan? ¿Cómo lo miden? ¿Cómo ocurre la retroalimentación de esta evaluación?
14. ¿Cuáles son los aciertos de la formación reflexiva? ¿qué hay que continuar haciendo? ¿Qué cambios han implementado? ¿cómo se proyecta la implementación del enfoque en el futuro cercano? ¿Qué están pensando para mejorarlo? ¿Qué habría que hacer para mejorar el desarrollo reflexivo en formación docente? ¿y en la práctica profesional?
15. ¿Cómo es la reflexión pedagógica de los profesores que egresan? ¿a qué lo atribuyen? ¿y cómo evalúan el trabajo de ustedes en este sentido?

## **Anexo 4**

### **Guión entrevista grupal docentes**

#### **Contexto**

1. ¿Cuáles son los pilares formativos de este programa?
2. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que reciben? ¿y qué opinión tienen respecto de sus capacidades reflexivas al ingresar a la carrera?
3. ¿Cuál es el perfil de los formadores de la carrera? ¿y su preparación/capacidades para formar profesores reflexivos?
4. ¿Cuál es su evaluación respecto de las fortalezas y debilidades del plan de estudios de la carrera?
5. ¿Cuál es su opinión respecto del nivel de preparación con que egresan los estudiantes en las distintas dimensiones formativas? (saberes disciplinarios, didácticos, conocimiento de los niños, de los contextos, etc.)
6. ¿Qué es para ustedes la reflexión docente? ¿para qué sirve?
7. ¿Cómo es un docente reflexivo? ¿Qué características debe tener un formador de profesores reflexivos?
8. ¿Cómo se enseña a ser un docente reflexivo? ¿quiénes deben estar a cargo de eso?
9. ¿Cuál es el rol de la formación de docentes reflexivos en este programa? ¿qué valor tiene en el programa? ¿y cuál debería ser?

#### **Estrategias/Interacciones**

10. ¿Qué hacen para promover el desarrollo de la reflexión en los futuros profesores? ¿con qué nivel de formalidad/institucionalización?
11. ¿En qué se basan o inspiran? ¿Qué han leído o hacen leer a sus estudiantes sobre reflexión docente? ¿Asumen algún enfoque? ¿cuál? por qué?
12. ¿Cuáles son sus diferencias respecto de lo que entiende la carrera respecto de lo que es ser un profesor reflexivo y de cómo se enseña eso?
13. ¿Qué hace cada uno de ustedes en sus asignaturas/rol para formar docentes reflexivos? ¿Pueden darme algunos ejemplos concretos?
14. ¿Sobre qué reflexionan? ¿cuándo, en qué circunstancias y por qué/para qué reflexionan? ¿cómo lo hacen?
15. ¿Cuán estructurada/pauteada o libre es la reflexión que promueve? ¿Pueden darme ejemplos?
16. ¿Qué ha sido lo que les ha dado mejores resultados? ¿A qué lo atribuyen?

#### **Condiciones intervinientes**

17. ¿Cuáles son los nudos críticos/piedras de tope/problemas/desafíos que han enfrentado para desarrollar reflexión docente en sus estudiantes? ¿Cómo lo han enfrentado? ¿qué lecciones han aprendido?
18. ¿Estiman que los estudiantes tienen suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos? ¿qué les hace pensar eso?
19. ¿Se sienten ustedes preparados/capacitados para formar profesores reflexivos?

**Consecuencias**

20. ¿Sienten que están formando profesores reflexivos? ¿En qué lo notan?¿y cómo evalúan el trabajo que en ese sentido realizan ustedes? ¿qué necesitan para hacerlo mejor?
21. ¿Cómo evalúan la reflexión pedagógica que logran los estudiantes del programa? ¿en qué evidencias se basan?
22. ¿Qué cambios han implementado o están pensando implementar en la formación reflexiva de sus estudiantes? ¿por qué? ¿Qué habría que hacer para mejorar el desarrollo reflexivo en formación docente?

## **Anexo 5**

### **Guión entrevista grupal estudiantes**

#### **Condiciones Antecedentes**

1. ¿Por qué eligieron esta carrera y en esta universidad?
2. ¿Cómo evalúan la formación recibida?
3. ¿Cómo evalúan su capacidad reflexiva al ingresar a la carrera?

#### **Contexto**

4. ¿A partir de su experiencia, cuáles son los sellos formativos de este programa? ¿Qué lo distingue o caracteriza?
5. ¿Cómo caracterizarían a sus profesores? ¿y a los estudiantes?
6. ¿Qué es para ustedes la reflexión docente? ¿para qué sirve?
7. ¿Cómo es un docente reflexivo?
8. ¿Cuál es el rol de la formación de docentes reflexivos en el programa? ¿valor en la formación? ¿qué los hace pensar eso? ¿qué opinan de la importancia que le dan en la carrera?
9. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la formación? (formación disciplinar, didáctica, conocimiento de los niños, de cómo se aprende, contextos, etc.)

#### **Estrategias/interacciones**

10. ¿Qué han vivido en esta carrera que los ayude a formarse como docentes reflexivos? ¿Pueden darme ejemplos concretos?
11. ¿En qué se basan para reflexionar acerca de la práctica docente (lecturas, enfoques, autores, etc.)? ¿qué necesitan para reflexionar acerca de la práctica?
12. ¿Sienten que los están formando profesores reflexivos? ¿En qué lo notan? ¿A qué lo atribuyen? ¿Cómo lo miden acá? ¿Cómo los retroalimentan para que sepan si van avanzando o no en eso?
13. ¿Sobre qué reflexionan? ¿cuándo, en qué circunstancias y por qué/para qué reflexionan? ¿cómo lo hacen?
14. ¿Cuán estructurada/pautada o libre es la reflexión que se promueve en la carrera? ¿Puede describirme un ejemplo?
15. ¿Qué ha sido lo que más les ha ayudado más a desarrollar tu reflexión pedagógica? ¿qué les parece que con el mismo fin ha tenido resultados más débiles?

#### **Condiciones intervinientes**

16. ¿Qué ha sido lo más difícil/frustrante en el proceso de desarrollar su reflexión docente? ¿qué obstáculos han encontrado para la reflexión, o qué les ha impedido reflexionar más y mejor?
17. ¿Cómo evalúan las capacidades/preparación de sus profesores para formarlos como profesores reflexivos?
18. ¿Estiman que has tenido suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos? ¿qué les hace pensar eso?

#### **Consecuencias**

19. ¿Cómo evalúan hoy su capacidad de reflexión docente? ¿en qué lo notan?
20. ¿Qué habría que hacer para mejorar la formación reflexiva en la carrera?

## **Anexo 6**

### **Guión entrevista individual estudiante en práctica profesional**

En documento anexo completa: Puntaje ponderado PSU, rendimiento durante la carrera (promedio, bajo o sobre promedio)

#### **Parte 1**

##### **Condiciones Antecedentes**

1. ¿Por qué elegiste esta carrera y en esta universidad?
2. ¿Qué opinas de la formación recibida?
3. ¿Qué opinas de la experiencia de práctica profesional vivida?

##### **Contexto**

4. A partir de tu experiencia como estudiante de esta carrera ¿a qué se le da mayor importancia en la formación de un profesor básico de esta universidad?
5. ¿Cómo caracterizarías a los profesores de la carrera? ¿y a los estudiantes?
6. ¿Qué aspectos de la formación que recibiste consideras que fueron mejor logrados? (formación disciplinar, didáctica, conocimiento de los niños, de cómo se aprende, contextos, etc.) ¿y qué aspectos crees que fueron los más débiles?
7. ¿Cuál es el foco de la práctica profesional en tu carrera? ¿cuál es el rol de tu supervisor? ¿y el del profesor guía de la escuela? ¿cómo se relacionan entre ellos y contigo?
8. ¿Qué significa para ti la reflexión pedagógica? ¿y para qué sirve?
9. ¿Cómo es un profesor reflexivo? ¿Cómo era tu reflexividad cuando empezaste la carrera?
10. ¿Cuál es la importancia que dan en tu carrera a la formación de docentes reflexivos? ¿qué valor tiene? ¿en qué lo notas? ¿qué opinas de la importancia que le dan? ¿y en la práctica profesional? ¿y en la escuela?

##### **Estrategias/interacciones**

11. ¿Qué has vivido en esta carrera que te haga pensar que te han formado como docente reflexivo? ¿Puedes darme ejemplos concretos?
12. ¿En qué se basan/inspiran para reflexionar acerca de la práctica docente (lecturas, enfoques, autores, etc.)?
13. ¿Cómo sabes si vas avanzando o no en tu capacidad de reflexión docente?
14. ¿En qué consisten las sesiones de supervisión de prácticas?
15. ¿Qué hace tu supervisor de práctica para ayudar a tu desarrollo reflexivo? ¿puedes darme ejemplos? ¿qué es lo que mejor funciona? ¿y tu profesor guía?
16. ¿Sobre qué reflexionan? ¿cuándo, en qué circunstancias y por qué/para qué reflexionan? ¿cómo lo hacen?
17. ¿Cómo ayuda la práctica a tu desarrollo reflexivo? ¿Quién más y de qué manera te han ayudado a desarrollarte como profesional reflexivo en tu práctica profesional?
18. ¿Qué has vivido en la práctica profesional que te sirve para formarte como profesor reflexivo?
19. ¿Cómo te retroalimenta tu profesor guía de la escuela? ¿Qué de lo que él hace te ayuda a ser un profesor reflexivo?

### **Condiciones intervinientes**

20. ¿Qué ha sido lo más difícil/frustrante en el proceso de desarrollar tu reflexión docente? ¿qué obstáculos has encontrado para la reflexión, o qué te ha impedido reflexionar más y mejor? ¿y lo más satisfactorio?
21. ¿Qué factores han influido en tu desarrollo reflexivo? ¿de qué manera? (capacidades personales, plan de estudios de la carrera, profesores)
22. ¿En el transcurso de la carrera, qué ha sido lo que te ha ayudado más a desarrollar tu reflexión pedagógica?
23. ¿Estimas que has tenido suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser un profesor reflexivo? ¿qué te hace pensar eso?
24. ¿Cómo evalúas la preparación de tus formadores para formarte como profesor reflexivo?

### **Parte 2**

#### **Según lo que observas en el video de una sesión de supervisión de tu práctica:**

25. ¿Sientes que tu supervisor hizo algo para promover tu reflexión en esta sesión? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste con eso? ¿para qué te sirvió?
26. ¿Qué de lo que hizo fue lo que más te ayudó a hacer una buena reflexión pedagógica? ¿Qué situación de esta sesión te parece que pudo ser mejor aprovechada? ¿Cómo podría haber sido para ser más útil a tu reflexión?
27. ¿Qué de lo que ves en el video te parece que es una constante en tus sesiones de supervisión? ¿qué de esto te parece que sólo ocurrió en esta oportunidad? ¿qué de esto debería hacer más a menudo tu supervisor para ayudarte a ser un profesor reflexivo? ¿qué debería cambiar? ¿qué debería mantener?
28. En general, ¿Te parece que tu supervisor te ayuda a ser un profesor reflexivo? ¿De qué manera? ¿en qué situaciones concretas?

### **Consecuencias**

29. Ahora que llegas al final de la carrera ¿Sientes que te han formado como profesor reflexivo? ¿Sientes que has logrado desarrollar tu capacidad reflexiva para ejercer la docencia? ¿A qué lo atribuyes?
30. ¿Cómo evalúas hoy tu capacidad de reflexión docente? ¿para qué te ha servido?
31. ¿Qué habría que hacer para mejorar la formación reflexiva en la carrera? ¿y en la práctica profesional?

## **Anexo 7**

### **Guión entrevista individual profesor guía de práctica**

#### **Antecedentes:**

El formador debe señalar su formación de base, especialización, años de experiencia en docencia, experiencia como profesor guía.

#### **Contexto**

1. ¿Cuál es su rol en la práctica profesional del estudiante? ¿y el del profesor supervisor? ¿cómo se relacionan usted, el profesor supervisor y el estudiante? ¿cuál es de foco de esta práctica?
2. ¿Cuál es su opinión respecto del nivel de preparación de los egresados en las distintos saberes pedagógicos?(disciplinarios, didácticos, conocimiento de los niños, de los contextos, etc.)
3. ¿Qué es para usted la reflexión docente? ¿Cómo es un docente reflexivo? ¿y para qué sirve?
4. ¿Le parece importante que se formen profesores reflexivos?
5. ¿Desde la universidad, o el profesor supervisor ha hablado con usted algo relativo a formación de docentes reflexivos en esta práctica profesional? ¿de qué? ¿Qué rol juega usted en el desarrollo reflexivo de este estudiante en práctica?
6. ¿Cuál es el lugar de la reflexión docente en esta escuela? ¿y cuál debería ser?
7. ¿Cómo describiría usted a este estudiante en práctica? ¿Ha notado usted indicios de formación reflexiva en él? ¿puede darme ejemplos?

#### **Estrategias/Interacciones**

8. ¿Conversa usted con el estudiante en práctica acerca de su desempeño? ¿Sobre qué? ¿Cómo lo hace?
9. ¿Es importante para usted que reflexione acerca de su práctica? ¿Usted ha hecho algo para ayudar en su desarrollo reflexivo? ¿Qué? ¿Puede darme algunos ejemplos concretos?
10. ¿Qué de lo que usted ha hecho en este sentido le ha dado mejores resultados? ¿en qué lo nota? ¿a qué lo atribuye?

#### **Condiciones intervinientes**

11. ¿Qué factores cree usted que inciden en el desarrollo reflexivo de los estudiantes de pedagogía?
12. ¿Cuáles son problemas que ha enfrentado para ayudar al desarrollo de la reflexión docente en el estudiante? ¿Qué ha sido lo más difícil/frustrante en el proceso de desarrollar la reflexión docente en la supervisión de práctica profesional? ¿y lo más satisfactorio?
13. ¿Estima que los estudiantes tienen suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos en la universidad? ¿y en la práctica? ¿qué le hace pensar eso?
14. ¿Se siente usted preparado para ayudar en el desarrollo reflexivo del estudiante en práctica? ¿Qué necesitaría para hacerlo mejor?

#### **Consecuencias**

15. ¿Siente que la universidad está formando un profesor reflexivo? ¿En qué lo nota?
16. ¿Siente que usted está contribuyendo a formar docentes reflexivos? ¿en qué lo nota?
17. ¿Cómo evalúa hoy la capacidad de reflexión docente del estudiante? ¿a qué lo atribuye?



18. ¿Qué habría que hacer para mejorar el desarrollo reflexivo en la formación docente? ¿y en la práctica profesional? ¿y qué podría hacer usted para ayudar más y mejor al desarrollo reflexivo de los estudiantes en práctica?

## **Anexo 8**

### **Guión entrevista individual supervisor práctica**

#### **Parte 1**

##### **Antecedentes**

El formador debe completar en hoja aparte: formación de base, especialización y posgrados, años de experiencia en formación docente, años de experiencia en formación en esta carrera, rol en esta carrera y universidad, experiencia en este rol.

##### **Contexto**

###### **El programa formativo**

1. ¿Cuáles son los pilares formativos de este programa?
2. ¿Cuál es su evaluación respecto de las fortalezas y debilidades del plan de estudios de la carrera?
3. ¿Cuál es su opinión respecto del nivel de preparación de los egresados en las distintos saberes pedagógicos?(disciplinarios, didácticos, conocimiento de los niños, de los contextos, etc.)
4. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que usted recibe?

###### **Concepto de reflexión y formación de docentes reflexivos**

5. ¿Qué es para usted la reflexión pedagógica? ¿para qué sirve? ¿Cómo es un profesor reflexivo?
6. ¿Cuál es el rol de la formación de docentes reflexivos en el programa? ¿y en la escuela?¿Qué opinión le merece ese rol? ¿Qué opinión le merece la forma en que se aborda el desarrollo reflexivo de los estudiantes en la carrera? ¿y el de la práctica profesional?
7. ¿Cómo estima usted que se debe formar un docente reflexivo? A su juicio, ¿cuán cerca está eso de lo que hace el programa?
8. ¿Cuál es el rol que usted cumple en el desarrollo reflexivo de los futuros docentes?
9. ¿Cómo evalúa la reflexión pedagógica de los estudiantes con que llegan los estudiantes a la práctica profesional? ¿y particularmente la del estudiante que usted supervisa para este estudio? ¿a qué lo atribuye?

###### **Estrategias/Interacciones**

10. ¿Cómo se organizan en la carrera para formar docentes reflexivos? ¿En qué se basan (lecturas, autores, enfoques, etc.)? ¿Cuentan con algún dispositivo especial?¿en qué consiste?
11. ¿En qué consisten las sesiones de supervisión de prácticas?
12. ¿Qué hace usted como supervisor de práctica para formar docentes reflexivos? ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje de la reflexión docente ofrece? ¿Puede darme algunos ejemplos concretos?
13. ¿Sobre qué reflexionan? ¿cuándo, en qué circunstancias y por qué/para qué reflexionan? ¿cómo lo hacen?
14. ¿Cómo se enteran los estudiantes de su progreso en la capacidad de reflexión docente?
15. ¿Qué ha sido lo que le ha dado mejores resultados? ¿A qué lo atribuye? ¿qué ha sido lo que usted estima que funciona menos?
16. ¿Qué rol cumple el profesor guía de la escuela en el desarrollo reflexivo del estudiante? ¿Cómo se relacionan entre ustedes, profesor supervisor, guía y practicante?

## Parte 2

Según lo que observa en el video de una sesión de supervisión de uno de sus estudiantes en práctica:

### Estrategias/Interacciones

17. ¿Qué hizo usted para promover el desarrollo reflexivo del estudiante en práctica? ¿por qué hizo esto? ¿cómo evalúa que funcionó?
18. ¿Cuál le parece que fue el momento mejor aprovechado para desarrollar la reflexión docente? ¿qué momento fue menos exitoso para esto y por qué?
19. ¿Qué obstáculos encontró para promover la reflexión de su estudiante? ¿qué podría haber hecho para que la sesión hubiese sido más útil al desarrollo reflexivo?
20. ¿Cuál estima que fue el rol de la promoción del desarrollo reflexivo en esta sesión?
21. ¿Qué de lo que observa en el video le parece que es una constante en sus sesiones de supervisión? ¿qué de esto le parece que sólo ocurrió en esta oportunidad? ¿qué de esto debería hacer más a menudo para ayudar a desarrollar la reflexión pedagógica? ¿qué debería cambiar?

### Condiciones intervinientes

22. En general, durante la práctica profesional, ¿Cuáles son los problemas que ha enfrentado para desarrollar reflexión docente? ¿Cómo los ha abordado?
23. ¿Qué factores estima ud. son los que influyen en el desarrollo reflexivo de sus estudiantes? (plan estudios, condiciones personales, profesores...)
24. A su juicio, ¿qué se requiere para que un supervisor de práctica incida en el desarrollo reflexivo de sus estudiantes?
25. ¿Se siente usted preparado para desarrollar la reflexión docente en sus estudiantes? ¿a qué lo atribuye? ¿Se siente usted exitoso en la promoción de la reflexión pedagógica de sus estudiantes? ¿a qué lo atribuye?
26. ¿Qué elementos usa usted para reflexionar acerca de su práctica o de la de otros? ¿cuándo, en qué circunstancias y por qué/para qué reflexiona? ¿qué necesita para reflexionar mejor acerca de su propia práctica?
27. ¿Estima que durante la carrera los estudiantes tienen suficientes y apropiadas oportunidades de aprender a ser profesores reflexivos? ¿qué le hace pensar eso?

### Consecuencias

28. ¿Cómo evalúa hoy la capacidad de reflexión docente de su estudiante? ¿a qué lo atribuye?
29. ¿Cuál es la contribución de la práctica profesional al desarrollo de reflexión de los docentes en formación? ¿a qué lo atribuye?
30. ¿Estima usted que el programa está efectivamente formando profesores reflexivos? ¿En qué lo nota? ¿A qué lo atribuye?
31. ¿Qué habría que hacer para mejorar el desarrollo reflexivo en formación docente? ¿y en la práctica profesional?

## **Anexo 9**

### **Guión entrevista evaluativa estudiante en práctica profesional**

Según lo que observas en el video de una clase de tu práctica profesional, a partir de las notas que has tomado del video y usando los distintos saberes de la profesión docente que has adquirido en tu formación, en didáctica general, didáctica específica, acerca del desarrollo infantil, de los contextos de enseñanza, y de otros aprendizajes que puedas haber experimentado, analiza y dime:

1. ¿Qué puedes decir acerca de qué estabas enseñando?
2. ¿Y respecto de cómo lo enseñaste?
3. ¿Por qué lo hiciste de esa manera?
4. ¿Qué podrías haber hecho para enseñar mejor y que los niños aprendan más y mejor?

Anexo 10

Codificación axial de los elementos asociados al desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID (entrevistas)<sup>1</sup>

Desarrollo de la capacidad reflexiva en la FID		
Categoría	Dimensiones	Propiedades
CONTEXTO	Características universidad	Prestigio académico
		Carácter confesional/laico
		Rol social
		Carácter combativo
	Características estudiantes	Compromiso con el cambio social
		Criticidad
		NSE bajo
		Trabajan remuneradamente
		Esfuerzo
		Proactividad
		Competencias básicas descendidas
	Características formadores	Cercanía
		Empatía
		Comprensión
		Reflexividad*
		Criticidad
		Compromiso social
	Temas de reflexión	Compromiso político
		Clima de aula*
		Gestión de aula*
		Contextualización de la enseñanza*
		Estrategias pedagógicas*
		La práctica*
		Rol docente*
		Intencionalidad de la escuela*
		Aspectos disciplinares*
		Didáctica*
		Evaluación*
		Metacognición*
		Fortalezas formativas
	Formación didáctica *	
	Formación de especialidades	
	Preparación para llegar a la práctica	
Apoyo de los docentes		
Prácticas		
Formación en psicología		
Organización del proceso formativo		
Formación pedagógica general		

<sup>1</sup> Ejemplos de listas de citas codificadas del análisis de las entrevistas en el anexo 11.

	Debilidades formativas	Desarrollo del lenguaje escrito
		Articulación curricular *
		Articulación teoría / práctica *
		Fragmentación por especialidades
		Formación por especialidades
		Tematización del rol del profesor guía
		Didácticas *
		Formación para el trabajo con padres
		Formación para el manejo de la diversidad y comportamiento
		Formación para el trabajo con necesidades educativas especiales
		Línea de prácticas *
		Vinculación institución, escuela, profesor guía
		Falta de claridad en los aprendizajes esperados para cada práctica
		Brevedad práctica
		Escasa integralidad de la práctica
		Externalización de didactas
Formación disciplinar *		
Debilidad del itinerario para estudiantes menos aventajados		
<b>FACTORES ANTECEDENTES</b>	Características personales	Disposición
		Lenguaje
		Formación escolar crítica
		Haber participado en el movimiento estudiantil.
	Características FID	Formadores reflexivos*
		Trabajo colaborativo. Formación pedagógica, disciplinar, didáctica sólida*
<b>CONDICIONES INTERVINIENTES (DE LA FID)</b>	Características de la Formación	Pilares formativos de la carrera
		Representaciones de los actores acerca de la reflexión docente*
		Lugar que la reflexión ocupa en el proceso formativo
		Rol que asumen los profesores supervisores en las prácticas*
		Rol que asumen los profesores guías en las prácticas*
	Favorecedores del desarrollo reflexivo	Muchas oportunidades de reflexionar*
		Promover explícitamente la reflexión*
	Fortalezas formación reflexiva	Formación reflexiva *
		Evaluaciones consistentes con formación reflexiva

		Prácticas reflexivas *
		Talleres de Reflexión
		Reflexión pedagógica constante *
		Estructuración de la reflexión
		Proceso de titulación reflexivo
	Obstaculizadores del desarrollo reflexivo	De la escuela y sociedad*
		De la formación*
		De las características personales
	Debilidades formación reflexiva	Reflexión como algo implícito y obvio
		Falta de consensos, sustentos y estrategias de enseñanza y evaluación
		Desarticulación o inconsistencia en el currículum *
		Escasas oportunidades para reflexionar sobre la práctica *
		Dispositivos (catarsis/contención)
		Tensión: reflexión disciplinar/didáctica o pedagógica*
Insuficiencia Talleres		
Talleres tardíos		
Falta tematización de la reflexión		
<b>ESTRATEGIA</b>	Dispositivos y espacios formativos de desarrollo reflexivo	Talleres de Reflexión*
		Cursos formación general*
		Círculos de Integración
		Didactas*
		Prácticas*
		Evaluaciones
		Talleres de práctica *
	Cursos de investigación *	
	Estrategias constructivistas de la formación teórico-práctica en la universidad	Lectura, escritura y reescritura
		Bitácoras o cuadernos de reflexión*
		Ejercicios de articulación entre teoría y práctica: fundamentar decisiones*
		Análisis de casos*
		Análisis de videos de clases*
		Modalidad colaborativa, grupal*
	Estrategias directivas de la formación teórico-práctica en la universidad	Opinar (el formador)
		Juzgar
		Hacer notar errores
		Evaluación formativa
		Enseñar categorías
	Modelamiento reflexivo	
	Estrategias constructivistas usadas por supervisores de práctica	Preguntas*
		Lecturas
		Trabajo con Incidentes Críticos
		Fundamentación *
		Autodescubrimiento

	Estrategias directivas usadas por supervisores de práctica	Retroalimentación
		Estructurar*
		Evaluar
		Sugerir
		Hacer observaciones
		Mostrar lo que practicante no ve
		Modelo: Descripción del problema, comparación y transformación
	Estrategias directivas usadas por profesores guías de práctica	Sugerir
		Evaluar
		Mostrar errores
	Estrategias constructivistas usadas por profesores guías de práctica	Reuniones grupales para reflexionar sobre la experiencia*
		Reflexión entre pares tras observación mutua de clases*
		Preguntas*
		Implementación de proyectos
	Nivel de estructuración de la reflexión	Necesidades diferentes de andamiaje según: Nivel formativo y Capacidades básicas*
		Aspectos pedagógicos, Aspectos disciplinares, Aspectos didácticos*
		Describir la clase, identificar aspectos logrados, aspectos mejorables, vincular a teoría, replantear*
		Pautas referenciales*
		Conflicto con demanda de autonomía*
Conflicto por respuesta utilitaria*		
Evidencias de progreso reflexivo	Gruesas	
	Específicas*	
<b>CONSECUENCIAS</b>	Positivas	Buen nivel reflexión pedagógica *
		Buen nivel reflexión acerca de la propia formación
		Capacidad fundamental*
		Tránsito desde la crítica a la construcción de soluciones
		Capacidad resolver problemas pedagógicos*
		Generación hábito reflexivo*
		Buen nivel de reflexión acerca del sistema educativo
	Limitadas	Evidencia insuficiente para emitir un juicio
		Debilidad autorreflexión*
		Falta integración*
		Debilidad uso aprendizajes cursos*
	Propuestas de mejoramiento	Resultados dispares
		Más oportunidades de trabajo reflexivo y colaborativo entre



		formadores
		Adelantar las oportunidades de prácticas en el sistema educativo*
		Mejoramiento de las condiciones para la formación reflexiva*
		Mejoramiento de insumos para la reflexión*

\*Propiedad a la que alude la literatura en torno a reflexión pedagógica  
Fuente: elaboración propia

## Anexo 11: Ejemplos de codificación abierta de entrevistas

### a) Código: Estrategia: Nivel de estructuración

#### ESTRATEGIA

#### NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN

Alta: genera estereotipo

#### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 13:48:38

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Estructura alta: genera respuesta estereotipada, esperada**

#### **P11: PROGRAMA A Profesores Pedagogía Básica completo.rtf - 11:50 [PH: Yo creo que, mi impresión ..] (202:202) (Super)**

Codes: [Estructura alta: genera respuesta estereotipada, esperada - Family: Nivel estructuración rflx]  
No memos

PH: Yo creo que, mi impresión personal es que eso funciona desde la lógica de la progresión el cómo se reflexiona. Es decir, es necesario dar un marco pero es necesario también abrir necesidades, porque al menos con los estudiantes que nosotros trabajamos, ellos funcionan como cualquier estudiante sobre la perspectiva de la evaluación. Entonces uno puede estructurar muy detalladamente un formato reflexivo pero si el objetivo de la reflexión es que el estudiante se apropie de ésta como un instrumento de formación profesional y desempeño. Lo que pasa inicialmente al menos, siente que pareciera que te están dando el gusto a ti. O sea, están haciendo la reflexión en función de lo que uno quiere escuchar y no de la apropiación real y efectiva.

#### Report: 3 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 13:49:52

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Nivel de estructuración:alta cuando hay debilidades, baja cuando hay habilidades**

**P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:50 [dentro de tus aprendizajes yo ..] (400:400) (Super)**

Codes: [Nivel de estructuración:alta cuando hay debilidades, baja cuando hay habilidades - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

dentro de tus aprendizajes yo me voy haciendo como una especie de guía y esa guía, en una lógica muy sutil y, particularmente con Gerardo, porque, como te digo, él tiene competencias de base muy buenas, distinto es si, por ejemplo, yo trabajara con otro tipo de estudiante que tiene más debilidades disciplinares y conceptuales en las cuales yo necesito que esa guía, a veces, sea un poquito más forzada, que esa guía sea un poquito más obligada;

**P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:53 [y en esa conversa que tuvimos,..] (416:416) (Super)**

Codes: [Nivel de estructuración:alta cuando hay debilidades, baja cuando hay habilidades - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

y en esa conversa que tuvimos, que fue la última sesión del taller de titulación, yo les planteé, concretamente, la categoría de reflexión de aspectos pedagógicos, reflexión de aspectos pedagógicos disciplinares como categoría explícita.

**P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:57 [cuando yo empiezo como a direc..] (465:465) (Super)**

Codes: [Nivel de estructuración:alta cuando hay debilidades, baja cuando hay habilidades - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

cuando yo empiezo como a direccionar un poco más la conversación, cuando le empiezo a preguntar cosas, le empiezo a recordar... yo creo que ahí, sí, se enriqueció harto la conversación, tanto de parte de lo que él ya estaba describiendo, de lo que él ya estaba desarrollando y como que las preguntas que yo fui planteando como que fueron orientando, etcétera. Es lo mejor logrado, diría yo, pero al mismo tiempo, es lo que también me deja con una sensación más incompleta, porque las preguntas no lograron conducir, por ejemplo, una reflexión más didáctica. Pero sí, el fue ordenando temas con eso ¿no?

**ALTA programa B Y ESTUDS programa A**

**Report: 17 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 13:50:52

---

**Mode: quotation list names and references**

## Quotation-Filter: All

### Nivel estructuración: alta

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:118 [A: Yo creo que la tuve recién ..] (701:701) (Super)**

Codes: [Estrategia: describir, identificar aspectos mejorables - Family: Estrategia] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

A: Yo creo que la tuve recién cuando implementé, y mi didacta me evaluó, la reflexión. Me dijo "Como sigues esta metodología para realizar tu reflexión". Primero realizas la descripción de la clase, ves los aspectos negativos, los aspectos que pueden mejorar. Y ahí, entre conversa y conversa, uno se va nutriendo de cómo debería ser, y hacia dónde debería ir, porque tampoco me encuentro una seca de la reflexión.

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:146 [A: A mí me pasa eso que dice l..] (819:819) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

A: A mí me pasa eso que dice la Jose, cuando después de hacer una clase, mi tutor me dice "¿Y qué te pareció tu clase?". En el fondo es algo super amplio, porque uno puede decir "Bien, pero mal esto". Entonces él siempre me dice "¿Y tu acción didáctica cómo fue?", "Bien", "¿Tu acción disciplinaria cómo fue?", "Bien". Ahí a uno le cuesta crear categorías para ordenar las reflexiones. No sé si yo soy muy dispersa, pero cuando él me pregunta "Cómo te fue en tu clase", yo digo "Bien, porque todos hicieron la tarea bien". Pero en el fondo es necesario hacer una estructura.

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:147 [A: Y ahí uno descubre más rápi..] (823:823) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

A: Y ahí uno descubre más rápidamente dónde está el problema. Cuando a veces uno mira la clase, cinco minutos después de la clase, uno queda medio tiritón. El profe cuando ve la clase ya no se sorprende, ya ha visto tantas clases que es capaz de tranquilizarme.

#### **P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:89 [E2: Para cada actividad, cada ..] (373:373) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

**E2:** Para cada actividad, cada actividad tiene nombre y se enseña a los niños y primero se hace esto, segundo esto, tercero esto y cuarto esto y eviten ojalá el quinto, si ya son cinco nos desordena. En el primer paso son indicaciones para entender que vamos a hacer, en el segundo y en el tercero el que hacer de lectura, escritura y en el cuarto la reflexión sobre lo realizado.

**P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:27 [Segundo, que hay que ser tambi..] (278:282) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Segundo, que hay que ser también muy sistemático, y de ahí ya me combino con un aspecto que, yo diría que debiese ser para toda la formación, no solo a la que podamos denominar reflexiva; pero, muy sistemático con los procesos formativos. Es decir, instalar dispositivos que se repiten en el tiempo, y vas sosteniendo la actividad, la estrategia, y estar rindiéndole, identificando los frutos que rinden las mismas. Hay que trabajar sobre métodos muy explícitos, o sea, la reflexión no se hace en el aire, la reflexión se hace sobre pilares que son , por una parte, la teoría y la práctica, que son como obvias, pero al mismo tiempo, OK, descripción del problema, y por lo tanto, con herramientas...

E: Con una estructuración súper explícita.

R: Claro, y muy concreta.

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:49 [E: Bueno, primero, ponerme reg..] (888:904) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

E: Bueno, primero, ponerme reglas y órdenes, y tiempos, y estructuras de trabajo.

G: Te da la estructura, ya.

E: Que me sirvió bastante.

G: ¿Como qué tipo de reglas?

E: O sea, por ejemplo, yo decía que... los avances solamente hasta el jueves.

G: O sea, todo tenía sus plazos, tenía su manera de...

E: Todo con sus plazos, claro. O cuando partía uno, el otro, todo muy ordenadito...

G: Te rayó la cancha.

E: Y eso me hizo bien, porque yo no soy tan ordenado.

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:50 [E: Bueno, ella lo divide en as..] (912:916) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

E: Bueno, ella lo divide en aspectos pedagógicos y didácticos. Bueno, en realidad ella hace varias clasificaciones: lo curricular, lo organizacional, un montón de... pero, principalmente de nuestra praxis: qué hacemos, cómo lo hacemos. Entonces... si es que las estrategias que utilizamos están bien utilizadas, si es que responden a algún planteamiento teórico...

G: ¿se los pregunta a ustedes, se lo responde ella?

E: No, nos pregunta a nosotros directamente y nosotros empezamos a...

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:57 [G: Bueno, me fue ordenando. Me..] (1050:1050)  
(Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

G: Bueno, me fue ordenando. Me fue separando, primero, las etapas de la clase. Primero, segundo, tercero, como la secuencia. Fue, prácticamente, escribiendo oralmente el desarrollo de la clase para presentármelo así sin tanto vínculo emocional o alguna idea asociada, sino que más objetivo, entre comillas. Y, sobre esa objetividad, me hacía reflexionar.

**P 8: PROGRAMA B Yocelyn Didacta practicante.rtf - 8:42 [M: Mira, primeo lo que hago es..] (155:161)  
(Super)**

Codes: [Comprensión rflx: indiv y tb colaborativa - Family: Comprensión rflx] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

M: Mira, primeo lo que hago es que trato de ponerlo en un escenario en que ellos son profesores y que necesitan lograr aprendizajes específicos con niños y niñas que ellos conocen y que son su curso y a partir de eso les pido que hagan un listado, les pido que escriban cuáles son las fortalezas del curso para lograr sus objetivos y cuáles son sus desafíos que ellos tiene que sortear y que tiene que ver muchas veces con inclusión, con los niños con necesidades educativas especiales, con niños con déficit atencional etc. y luego que tienen definido con qué, para qué y con quienes para decirlo de alguna manera, vamos a este diseño y que es un poco lo que te decía yo, tengo una pauta en donde les pido que analicen cada uno de los elementos curriculares, didácticos y pedagógicos de esta secuencia que ellos tienen que implementar.

E: ¿Ellos usan esta pauta?

M: Sí, yo les entrego una pauta.

E: ¿Y saben sobre qué tienen que ir pensando y tú les vas dando las pistas?

M: Yo les voy dando las pistas y luego que ellos tienen esta pauta nos juntamos los tres y la conversamos.

E: ¿Y lo haces con todos?

M: Con los tres, de manera que exista una posibilidad de interacción y de contribución de unos y otros. Entonces por ejemplo a la Yocelyn cuando yo le preguntaba ¿Cuáles son los conocimientos didácticos y disciplinares que tú tienes que manejar para poder trabajar este contenido? y ella no sabía. Entonces después le decía a Jonathan ¿Tú qué crees, cuáles son los conocimientos

disciplinarios que tiene que manejar Yocelyn para lograrlo y de repente se producía un silencio profundo, pero de repente la Paulina dice que pueden servir los tres momentos didácticos de la lectura. Ya, qué más, habrá algo más... será suficiente y si ella quiere producir textos didácticos.

**P 8: PROGRAMA B Yocelyn Didacta practicante.rtf - 8:45 [M: No. Yo he probado de todo, ..] (165:167) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

M: No. Yo he probado de todo, porque yo también necesito estructura y tiene que ver con estilos personales y yo puedo ser una profesora reflexiva o más bien en proceso y siempre he sido una profesora en proceso permanente de desarrollar competencias reflexivas y es posible que exista otra profesora que sea mucho más profunda en esas reflexiones y que tenga muchas más herramientas que yo acá en la misma universidad y por lo tanto me tengo que hacer cargo de mis propias debilidades y de mis propios procesos reflexivos y así como yo quiero que mis estudiantes avancen y sean profesores reflexivos críticos, yo también tengo que lograr haciendo ejercicios con mi propia práctica. Entonces en ese sentido he ido descubriendo que lo que me ha resultado más con algunos estudiantes con ciertas características es la estructura, entonces les voy dando estructura y voy como paso a paso.

E: ¿Y saben a qué punto tienen que ir?

M: Exacto y lo que te decía antes, primero que ellos vean, reconozcan y caractericen su curso, sus niños, sus niñas, conozcan el contenido y reconozcan sus fortalezas, sus debilidades y reconozcan lo que saben y lo que no saben, qué tienen que profundizar en el diseño, elementos curriculares, elementos didácticos, etc. Luego la implementación misma, lo cual conversamos mucho de cómo lo van a hacer. Pero ahí yo hago algo que no sé si es importante pero para mí es importante: Yo trabajo con ellos en la primera clase y doy todas las pistas respecto de la estructura de la clase, el trabajo con los tiempos y los contenidos de los que se tienen que preocupar y después los dejo solos; porque yo no quiero ser la persona que elabora sino que quiero darles herramientas para que ellos tengan la estructura y puedan trabajar con sus propias capacidades, yo también tengo que evaluar lo que ellos puedan hacer.

**P 9: PROGRAMA B Yocelyn practicante.rtf - 9:38 [Y: De la acción pedagógica, de..] (331:331) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Y: De la acción pedagógica, del contenido y de lo otro se me olvidó. Pero todas las dimensiones.

**P 9: PROGRAMA B Yocelyn practicante.rtf - 9:54 [Y: Que las dimensiones las fra..] (533:533) (Super)**

Codes: [Fortaleza formativa: ofrece estructura - Family: Fortaleza formativa RFLX] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Y: Que las dimensiones las fragmenta, eso me ayuda mucho más a ver más claras las cosas.

**P13: PROGRAMA A Estudiantes.rtf - 13:45 [AM: Tenemos una bibliografía, ..] (138:138) (Super)**

Codes: [Estrategia: lectura, pauta análisis práctica, rflx - Family: Estrategia] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

AM: Tenemos una bibliografía, u opciones, tenemos una pauta también que se sigue, para analizar la práctica y, posterior a eso, se realiza esta reflexión. Por lo tanto, igual está ceñida bajo alguna circunstancia.

**P13: PROGRAMA A Estudiantes.rtf - 13:47 [AM: La última que yo tuve igua..] (140:140) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

AM: La última que yo tuve igual fue estructurada.

**P16: PROGRAMA A MJosé practicante.rtf - 16:23 [Sí, en esta práctica si porque..] (212:212) (Super)**

Codes: [Fortaleza formativa: práctica con énfasis rflx - Family: Fortaleza formativa RFLX] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx] [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Sí, en esta práctica si porque aparte de diagnosticar un problema didáctico y tratar de darle solución en base a la teoría. También tenemos una pauta de reflexión. Ellos nos entregan una pauta de siete preguntas de reflexión, que no se hace en la práctica profesional uno, en la que tratan de abordar todos los aspectos de la reflexión sobre tu unidad, sobre las decisiones que tomaste, sobre cómo te diste cuenta que de verdad fue efectivo, hay un intencionalamiento de reflexión.

**P22: PROGRAMA A Entrevista practicante Anette.rtf - 22:51 [A: Yo creo que el mejorar la i..] (759:788) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

A: Yo creo que el mejorar la instancia de auto-cuestionamiento, la autocrítica, creo que dentro de la carrera, claro, a uno lo hacen reflexionar bajo ciertos parámetros, como ciertas preguntas, pero falta más trabajo autónomo, creo yo.

El hecho de que otra persona te cuestione, no es lo mismo que cuestionarse uno mismo.

E: A ver, déjame entender esas dos cosas. Uno, dices que te hacen preguntas que son como súper estructuradas.

A: Claro.

E: Dame un ejemplo.

**MEDIA**



## Report: 9 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 13:52:23

---

### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Nivel estructuración: media, guiada

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:43 [EM: Yo no creo que nos digan o..] (259:261) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]  
No memos

EM: Yo no creo que nos digan opinemos de o nos den una pauta. Se abre el espacio y depende, podemos opinar de diversas cosas y es una gama muy amplia. Pero va a depender mucho de nuestro profesor, en nuestro caso a todos nos dan los espacios y es -debatan y él está de monitor por decirlo así. Pero no hay una pauta de está bien o está mal.

EM: Como para que no nos vayamos por las ramas. Nos aterrizan porque igual somos buenos para hablar.

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:112 [A: La teoría. Yo pude ver esa ..] (692:692) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]  
No memos

A: La teoría. Yo pude ver esa diferencia, por ejemplo. En tercero se volvía, esto del muro delos lamentos, los profesores trataban de aterrizar nuestras experiencias y llevarlo a un plano más teórico, pero era tanta la necesidad, era tanto el agobio, que al final ellos nos ponían el hombro y daba lo mismo, nos contenían todo el rato. Siento que en cuarto, con Rosita, se pudo hacer eso, porque quizás ella es muy estructurada, pero ni siquiera era contar la experiencia, sino que ella ocupaba una metodología donde no todos nos podíamos extender tanto, entonces había manejo del tiempo,

#### **P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:120 [A: Yo creo que la estructura s..] (713:713) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]  
No memos

A: Yo creo que la estructura sí existe, pero implícita. No es que a uno le digan "Haz esto y esto", sino que de manera implícita se va generando.

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:90 [E1: Claro, por supuesto, siemp..] (381:381) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

**E1:** Claro, por supuesto, siempre va un par de preguntas, siempre va el registro de lo que ellos conversan, el intercambio siempre, siempre. En ese sentido también hay estructura y un cierre de alguna manera a veces más marcado y a veces un poco más laxo.

**P 8: PROGRAMA B Yocelyn Didacta practicante.rtf - 8:60 [M: A algunos si y a otro son y..] (229:229) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

**M:** A algunos si y a otro son y lo que pasa es que es contradictorio, yo creo que en algunos que son mas estructurados les sirve porque se focalizan y también tiene la desventaja porque yo quisiera que de ellos surja y a veces sirve, pero a veces no pasa y cuando no pasa hay que cerrar y eso no lo hice.

**P11: PROGRAMA A Profesores Pedagogía Básica completo.rtf - 11:51 [Entonces a mí me parece que ha..] (202:202) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Entonces a mí me parece que hay momentos que son críticos, donde uno combina esas dos modalidades. Necesita una estructura porque la cosa así muy abierta puede terminar en una especie de psicoterapia. Pero hay mucha contención emocional sobretodo cuando trabajamos con estudiantes más pobres. María Elena lo enmarcó más sistemáticamente, pero uno no sabe la caja de pandora que abre cuando los chicos están reflexionando ellos como sujeto, porque las historias de vida son dramáticas. Entonces uno tiene que tener ojo con eso, pero tiene que ser eso uno de los ingredientes de apropiación, porque los chicos finalmente cumplen con ese proceso de conocerse más a sí mismos para reflexionar en torno a su labor docente que está haciendo y la que proyecta. A mí me parece que el mestizaje es un elemento de resolución del enfoque. Y ahora cuándo ser más abierto reflexivamente, cuándo ser más estructurado va a depender del objeto central de enseñanza.

**P13: PROGRAMA A Estudiantes.rtf - 13:46 [AH: Nosotros en el proceso, al..] (139:139) (Super)**

Codes: [Compr rflx: deriva de experiencia, práctica genera rflx - Family: Comprensión rflx] [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

**AH:** Nosotros en el proceso, al final, era una conversación, era sobre lo personal y lo subjetivo, no era de autores. Ahí van surgiendo. Pero no era tan estructurado.

**P16: PROGRAMA A MJosé practicante.rtf - 16:23 [Sí, en esta práctica si porque..] (212:212) (Super)**

Codes: [Fortaleza formativa: práctica con énfasis rflx - Family: Fortaleza formativa RFLX] [Nivel estructuración: alta - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx] [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Sí, en esta práctica si porque aparte de diagnosticar un problema didáctico y tratar de darle solución en base a la teoría. También tenemos una pauta de reflexión. Ellos nos entregan una pauta de siete preguntas de reflexión, que no se hace en la práctica profesional uno, en la que tratan de abordar todos los aspectos de la reflexión sobre tu unidad, sobre las decisiones que tomaste, sobre cómo te diste cuenta que de verdad fue efectivo, hay un intencionamiento de reflexión.

**P19: PROGRAMA A M José Supervisora Pract María Elena.rtf - 19:42 [Generalmente, claro, atender c..] (532:534) (Super)**

Codes: [Estrategia supervisión: debilidades, fortalezas - Family: Estrategia] [Nivel estructuración: media, guiada - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

Generalmente, claro, atender cierto a los elementos que son los facilitadores para su implementación, cuáles fueron los obstáculos, cuales los desafíos. Siempre como que divido esto en cuatro, como un análisis FODA.

P

Si un FODA de las clases

NULA

**Report: 4 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 13:52:58

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Nivel estructuración: nula**

**P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:19 [EM: Yo creo que se puede ir co..] (90:90) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: nula - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]

No memos

EM: Yo creo que se puede ir construyendo con el tiempo y ya en primero hemos ido construyendo algo de lo que es reflexión pedagógica en torno a todo no sé si las materias o a un todo integral de lo que ha sido la carrera. Hemos ido reflexionando harto en torno a cómo queremos ser como profesores, porque nosotros tampoco tenemos como un ramo que se llame reflexión, no tenemos una pauta ni nada por el estilo. En mi caso personal, son los niveles de reflexión a los que quizás desde primero hasta ahora que tenemos las cosas claras. Es un poco tiempo pero igual lo podemos comparar.

**P 3: PROGRAMA B Estudiantes Pedagogía Básica.rtf - 3:21 [no tenemos una pauta ni nada p..] (90:90) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: nula - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]  
No memos

no tenemos una pauta ni nada por el estilo.

**P13: PROGRAMA A Estudiantes.rtf - 13:5 [AM: A mí que estoy en primero ..] (27:27) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: nula - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx] [Obstáculo des rflx: falta modelo docente rflx durante escolaridad - Family: Condiciones intervinientes de la FID]  
No memos

AM: A mí que estoy en primero me pasa mucho eso, de la autonomía. Yo no era autónoma, y me tuve que encontrar en el abismo, se podría decir, y yo casi autoformarme. Yo tenía que ver qué era lo que quería leer, porque los profes tampoco te dicen “Lea esto y esto”, uno tiene que ver qué es lo que quiere aprender. A mí me pasó que hice un trabajo crítico reflexivo, cómo tenía que ser un profe crítico reflexivo, cuando yo nunca tuve un profe crítico reflexivo, cómo tenía que empezar con el tema, y también me costó mucho la parte de la autonomía. Como dice ella, yo tuve que auto-aprender a ser autónoma, porque los profes de verdad que no te ayudan a eso. Te tiran como a una laguna, a un océano perdido sin saber qué hacer. Yo creo que dicen mucho ser críticos, una pedagogía distinta, que el estudiante es importante, pero tampoco nos dan una ayuda real. Nos pasó que en muchos momentos estábamos realmente perdidos, y nos daba miedo preguntar, porque nos podían quitar puntaje en los trabajos.

**P13: PROGRAMA A Estudiantes.rtf - 13:57 [AM: Y ahí uno se da cuenta de ..] (201:201) (Super)**

Codes: [Nivel estructuración: nula - Families (2): Estrategia, Nivel estructuración rflx]  
No memos

AM: Y ahí uno se da cuenta de que uno es muy cuadrado en realidad. Después igual a mí me pasaba a veces que faltaba que te guiaran más, pero después lo tomé como algo positivo y lo vi como una oportunidad de la autoformación.

## 11b) Código: Consecuencias

### CONSECUENCIAS

positivas

AMBAS

#### Report: 4 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:36:23

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: buen nivel**

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:87 [E2: Yo creo que sí, porque tam..] (337:337) (Super)**

Codes: [Resultados: buen nivel - Family: Resultados]

No memos

**E2:** Yo creo que sí, porque también me toca con otras universidades y la comparación con egresados de otras universidades, los nuestros se caracterizan por eso. En el magíster este año tenemos tres egresados y el año pasado teníamos dos egresados nuestros y cuando hablan los demás dicen “¿y donde aprendieron eso ustedes?”, y no son necesariamente los alumnos más brillantes que tenemos, tenemos algunos debiluchos que no tienen tan buenas notas, pero se destacan, cuando intervienen y toman la palabra para analizar una situación, tenemos algunos egresados bien jóvenes, y los otros dicen “yo en mi universidad nunca vi eso, no nos pusieron esta situación”.

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:63 [E: Si, me siento reflexivo. G:..] (1156:1180) (Super)**

Codes: [Resultados: buen nivel - Family: Resultados]

No memos

E: Si, me siento reflexivo.

G: Te sientes un profe reflexivo.

E: Sí, me siento un profe reflexivo.

G: ¿Y cómo te sentías cuando entraste a la carrera, en comparación como te sientes ahora? ¿Cuál es la diferencia?

E: De cara... claro, cuando empecé era demasiado entusiasmo. Ahora ya, después de sus dosis de realidad, me siento mas grande, obviamente, como mas concreto, mas realista, no se, igual una mezcla entre varias cosas... si igual el sistema me ha corrompido, me ha...

G: ¿Y eso no corresponde, ese no eres tu, o no eras tu?

E: Si, si soy yo.

G: Ah ¿debajo estás tu?

E: Tengo una (ininteligible).

G: (risas) Pero ese es tu lado adaptativo.

E: Si, eso. Por eso antes... antes yo no era, era todo "no, no, no, no"...

G: Rebelde.

E: Pero antes yo no me integraba. Ahora me integro y me siento con esa tranquilidad de no estar como pajarito nuevo aleteando para cualquier parte. Ahora como, mas o menos, se que no se, por ejemplo, se que me falta, se que tengo hartito... como que estoy en una perspectiva de vida mucho mas segura, por decirlo así. Mas tranquila.

**P15: PROGRAMA A Anette supervisora práctica.rtf - 15:14 [E: ¿Cómo evalúas la reflexión ..] (132:138) (Super)**

Codes: [Resultados: buen nivel - Family: Resultados]

No memos

E: ¿Cómo evalúas la reflexión pedagógica de los estudiantes que llegan a la práctica -entiendo que lo que dices es que te parece un buen nivel?

AM: Me parece un buen nivel. Pero es un buen nivel en cuanto a lo que ellos traen como insumos.

E: Eso te iba a preguntar.

AM: Sí. Pero durante la práctica es cuando ellos resuelven finalmente esto de la reflexión, porque tú les enseñas acá. A través de los talleres tú los vas guiando, los vas orientando y ellos aprenden a que tienen que ser reflexivos. Como te decía, ellos traen todos los insumos y las herramientas y acá las empezamos a ocupar. Eso.

**P15: PROGRAMA A Anette supervisora práctica.rtf - 15:23 [AM: Sí, se le iluminaba y empe..] (234:237) (Super)**

Codes: [Resultados: buen nivel - Family: Resultados]

No memos

AM: Sí, se le iluminaba y empezó a crear cosas también. Entonces hizo trabajos muy bonitos, ponte tú, estaba viendo geometría -que yo fui a ver esa clase -entonces había material concreto en la biblioteca para ver volumen. Pero ella, por las características del curso se da cuenta que si les traía ese material, los chiquillos lo iban a ver y se iban a aburrir; entonces por eso que les hizo unas redes y las fotocopió en papel cartulina de colores para que ellos recortaran, pegaran, armaran y funcionó pero a la perfección. Yo chocha, le saqué millones de fotos al curso porque me encantó esa actividad. Entonces te fijas que ella como que logró decir -“no, con este curso no me va a resultar esto, no me va a resultar llevarles los cubos, los conos para que los vean y los toquen, los midan, no. Hay que hacerlos trabajar” y se dio cuenta que así resultaba.

E: Perfecto. ¿Y esa capacidad a qué la atribuyes? ¿De dónde sale?

AM: Bueno de la reflexión. De darse cuenta qué es lo mejor para el alumno. De darse cuenta que si este alumno es más inquieto a lo mejor necesito mantenerlo ocupado con algo.

positivas PROGRAMA B

#### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:37:51

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: buen nivel rflx acerca sistema ed nacional**

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:36 [falta mucho, yo creo que no lo..] (131:131) (Super)**

Codes: [Resultados: buen nivel rflx acerca sistema ed nacional - Family: Resultados]

No memos

falta mucho, yo creo que no lo estamos consiguiendo tanto, algunos si, pero yo creo que son muy reflexivos en la cuestión de país, a las debilidades de nuestro sistema educativo, mucha reflexión sobre eso pero externa, son capaces de reflexionar sobre la realidad de la escuela donde les toca

#### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:45:21

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: profes rflx, y no de otras ues**

**P 7: PROGRAMA B Gerardo Profesora Guía.rtf - 7:22 [P: Es que acá con los chicos y..] (356:356) (Super)**

Codes: [Resultados: profes rflx, y no de otras ues - Family: Resultados]

No memos

P: Es que acá con los chicos yo he visto que sí, pero no me ha tocado otras universidades.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:46:09

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: profesores estudiantes cuestionadores**

**P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:66 [Y fíjate que eso se conecta, l..] (583:583) (Super)**

Codes: [Resultados: profesores estudiantes cuestionadores - Family: Resultados]

No memos

Y fíjate que eso se conecta, lo estoy pensando ahora, esto se conecta con algo que te decía, a propósito de cómo llegan los estudiantes a cuarto, que en el fondo llegan en una parada que no es, que es una parada como bien cuestionadora.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:46:40

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: progresión rflx**

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:4 [O sea, las reflexiones eran mu..] (153:153) (Super)**

Codes: [Resultados: progresión rflx - Family: Resultados]

No memos



O sea, las reflexiones eran muy superficiales en un principio y, claro, como todos. Pero me sentía bien, me di cuenta que los profesores me retroalimentaban de que mi trabajo era bueno, estaba bien hecho, entonces bien, eso mismo me incentivaba a... y llegaba un momento en que estuve bien motivado haciendo trabajos reflexivos bien interesantes

### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:50:42

---

### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Resultados:definición reciente objetivos des rflx

#### P 5: PROGRAMA B Gerardo Didacta de practicante.rtf - 5:9 [Yo te diría que hace par de se..] (54:54) (Super)

Codes: [Resultados:definición reciente objetivos des rflx - Family: Resultados]  
No memos

Yo te diría que hace par de semanas, un mes atrás, no más que eso, logramos llegar como a una formulación al interior del equipo de la carrera y, a propósito del análisis del plan de estudios, sobre bueno, qué es lo que nosotros realmente esperamos que los estudiantes tengan como capacidades al momento del egreso respecto a la reflexión. Y, en ese momento, llegamos a decir un poco bien en genérico, a que sean capaces de dar cuenta de su quehacer profesional. Que sean capaces de pensar su quehacer profesional, un poco tomando distancia de él, y que sean capaz de modificar su quehacer profesional a partir de esa toma de distancia. Y, en esa toma de distancia, lo que conduce, digamos, hoy día como meta es como la lógica de la formación permanente, es decir que ellos, a propósito de la reflexión, ellos tengan esa capacidad de visibilizar por donde tienen que ir sus metas formativas una vez egresados de la universidad. Ahora, en la declaración, es bien compleja, yo creo que, te insisto, que no quiere decir que hoy día tenga un correlato exacto con lo que se está haciendo.

#### positivas PROGRAMA A

### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:34:18

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultado: nueva malla genera rflx crítica, fortaleza discip, identidad**

**P12: PROGRAMA A Director Pedagogía Básica.rtf - 12:11 [DPB: Esta es una opinión que t..] (219:219) (Super)**

Codes: [Resultado: nueva malla genera rflx crítica, fortaleza discip, identidad - Family: Resultados]

No memos

DPB: Esta es una opinión que tenemos todos los que hemos hablado del asunto. Esta malla genera un profesor de educación básica muy distinto. Muy distinto en su personalidad; porque sabes que efectivamente la malla logra resolver el asunto de un profesor de básica, con una fortaleza disciplinaria y de hecho la manera que ellos hablan, ellos se adueñaron mucho de la identidad profesional. Qué se yo, el alumno o la alumna que estudió historia o ciencias te habla desde allí muy fuertemente y eso hace que sea muy reflexivo y crítico respecto a su formación, te pide explicaciones de la fundamentación teórica de las cosas. Eso yo lo encuentro un gran valor.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:38:42

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: cambios profundos, aunque no se sabe bien cómo**

**P11: PROGRAMA A Profesores Pedagogía Básica completo.rtf - 11:65 [No sé, yo esta transformación ..] (292:292) (Super)**

Codes: [Resultados: cambios profundos, aunque no se sabe bien cómo - Family: Resultados]

No memos

No sé, yo esta transformación la veo cuando los chiquillos al principio no quieren nada y después empiezan a escribir, a inventar y hablar de ellos desde las disciplinas. Nosotros les hacemos algunos trabajos donde ellos tienen que hablar y relacionarlos con historia, con sus vidas personales y después ya llegan y se paran frente a un curso y tú los ves cómo son capaces de resolver problemas con los niños.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:40:03

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: de la crítica a la rflx para la solución**

**P15: PROGRAMA A Anette supervisora práctica.rtf - 15:45 [AM: Esta niña me sorprendió...] (473:473)  
(Super)**

Codes: [Resultados: de la crítica a la rflx para la solución - Family: Resultados]  
No memos

AM: Esta niña me sorprendió. Porque como te digo, al principio la vi tan como joh! Y hasta parecía un gato engrifado. Y la verdad es que ella supo resolver todo este proceso de ayuda entre todos y supo resolver y salió adelante y fue sino la mejor, una de las mejores estudiantes en práctica.

**Report: 2 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:43:52

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: genera hábito**

**P22: PROGRAMA A Entrevista practicante Anette.rtf - 22:41 [A: Ella es así siempre, qué me..] (507:519)  
(Super)**

Codes: [Resultados: genera hábito - Family: Resultados]  
No memos

A: Ella es así siempre, qué mejorarías tú. Entonces, por ejemplo, yo le contaba cuando usted vio la otra entrevista, yo había planificado mi clase y después empecé a ver, porque hay cosas que a uno realmente le cuesta llevar a cabo en la clase, cuestan en el sentido de que son actividades muy fomes. Por ejemplo, eso de los segmentos perpendiculares y paralelos, el MINEDUC daba la actividad de hacerlo con figuras simples: cuadrados, triángulos, rectángulos, y qué fome. Ya habíamos partido con juegos entretenidos, ya habíamos partido con clases dinámicas.

E: Volver a la fomedad.

A: Claro. Yo le podía pasar a los chiquillos figuras geométricas que había en el colegio, de plástico y lo podían marcar, pero yo decía “qué fome, una figura tan simple, ¿qué hago?”. Y ahí dije, ya cráneo, me acordé de los materiales que había en el colegio y dije “ya, tangramas”. Porque ya habíamos hecho juegos constantemente y volver a algo como tan simple, tan fome para ellos.

E: No era la idea.

A: No era la idea. Entonces, de alguna manera la profe está ahí y dice “no, pero ¿cómo mejoras esto?”, esa pregunta ya no es necesario que ella me la haga, porque el hecho de que yo plantee una actividad al tiro se me viene a la mente la profe diciendo “pero ¿cómo lo mejorarías?”.

E: Ella te genera un hábito.

A: Un hábito.

Negativas ambas

Negativas PROGRAMA B

**Report: 4 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:47:07

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: tendencia a enjuiciar a otros y menos rflx sobre sí mismos**

**P 2: PROGRAMA B Directora Pedagogía Básica.rtf - 2:34 [DPB: Ellos son capaces de refl..] (540:546) (Super)**

Codes: [Resultados: tendencia a enjuiciar a otros y menos rflx sobre sí mismos - Family: Resultados]

No memos

DPB: Ellos son capaces de reflexionar -tal vez no lo hagan -pero de instalar una conversación que vaya un poco más allá y ser capaces de mirarse, que sean capaces de decir -mira esto se hace así. Creo que les cuesta y yo creo que nosotros tenemos que insistir bastante más. Cuando yo les pido a los alumnos que hagan una bitácora, ellos tienden a contar del resto y no contar sobre lo que les pasa a ellos -que los niños tuvieron problemas, que los niños no entienden.

E: Ya. ¿No es que sólo describan, describen pero además hacen interpretaciones?

DPB: Sí, son muy rápidos para hacer interpretaciones y levantar juicios de valor.

E: Pero no mirarse, menos mirarse a sí mismos.

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:35 [y yo creo que nos va mejor en ..] (131:131) (Super)**

Codes: [Resultados: tendencia a enjuiciar a otros y menos rflx sobre sí mismos - Family: Resultados]

No memos

y yo creo que nos va mejor en construir herramientas en nuestros estudiantes que egresan para reflexionar sobre otro, más que sobre sí mismo, porque cada vez que a uno le toca ir a un examen de titulación, tú le preguntas a los estudiantes ¿qué reflexiones te surgen? y te empiezan a describir, es que yo hice esto, lo otro o a proyectar responsabilidades, es que en esta escuela, es que los profesores, no, pero tus reflexiones sobre...

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:37 [cuando tú los pones a reflexio..] (131:131) (Super)**

Codes: [Resultados: tendencia a enjuiciar a otros y menos rflx sobre sí mismos - Family: Resultados]

No memos

cuando tú los pones a reflexionar sobre sus propios procesos y tal vez eso se vincula con lo primero que había dicho la Ceci de ciertas debilidades en la construcción de identidad de nuestros estudiantes, yo creo que eso tiene mucho que ver con inseguridad, no se atreven mucho a mirarse y a criticarse porque ya se sienten débiles.

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:49 [Yo creo que la debilidad nuest..] (183:183) (Super)**

Codes: [Resultados: tendencia a enjuiciar a otros y menos rflx sobre sí mismos - Family: Resultados]

No memos

Yo creo que la debilidad nuestra en lo reflexivo es la mirada a sí mismo.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 19:05:27

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultado: débil uso de conocimientos de cursos anteriores en la rflx taller**

**P 4: PROGRAMA B profesores.rtf - 4:47 [E1: Nosotros el taller, claro,...] (175:175) (Super)**

Codes: [Resultado: débil uso de conocimientos de cursos anteriores en la rflx taller - Family: Resultados]

No memos

**E1:** Nosotros el taller, claro, es lo que hemos percibido y lo que hemos sentido también, no sabemos si en psicología sobre el aprendizaje hay una reflexión, porque cuando nuestros trabajos piden que por ejemplo que de sugerencias o actúo o reflexione aunando lo que ha aprendido en psicología, lo que ha aprendido en lenguaje oral, o sea que articule buscando una respuesta y yo tengo la sensación de que pocas veces logran poner temas sobre psicología que debiese ser los temas de clima, debería estar ahí muy presente, en psicología del aprendizaje, de qué manera el clima favorece el aprendizaje y qué tipos de aprendizaje, por ejemplo, no sé Jorge si se me escapan otras que preguntamos

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:31:54

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultado: mediocre**

**P 2: PROGRAMA B Directora Pedagogía Básica.rtf - 2:37 [¿Y qué habría que hacer, a tu ..] (614:635) (Super)**

Codes: [Resultado: mediocre - Family: Resultados]

No memos

¿Y qué habría que hacer, a tu juicio, para mejorar el desarrollo reflexivo específicamente en la práctica profesional? ¿Hay algo que se pueda hacer ahí para mejorar el proceso reflexivo?

DPB: Yo creo que es bastante reflexivo. A ver pasan dos cosas: una que este año como es primer año que estamos haciendo esto, ha costado hartito que los chiquillos finalicen su mención 1. Están con notas y todo, pero tienen un producto que es mediocre.

E: ¿A qué atribuyes eso?

DPB: Un producto didáctico, pero no han logrado cumplir con los productos de buena manera. Tal vez porque son dos menciones -que es mucho -que un semestre es muy poco. No lo tengo tan claro por ahí. Pero en términos de reflexión ellos tienen una tutoría.

E: ¿Es uno a uno?

DPB: Están bombardeados de preguntas: Por qué no colocas esto, porqué no colocas esto otro, escribe, revisa la escritura, etc. Hay un trabajo de revisión que es arduo.

E: Tú dices que la estrategia de llegada son las preguntas. Tú le estás cuestionando siempre -qué haces esto, cómo lo podrías hacer de otra manera.

DPB: Claro. En general es la lógica que se ha instalado acá. Ponte tú: ayer llegó una estudiante con su marco teórico general, donde en una primera parte ella me hace un space de política educativa y de deber ser y de lo que no tiene que ser y con una serie de juicios sin fundamentos.

E: ¿Y cuál es tu devolución?

DPB: “Explícame por qué, cuéntame”.

E: ¿Ése es el tenor de la retroalimentación?

DPB: Es importante la educación. “Si le preguntas a mi gata, ella me va a decir que es importante la educación” vamos más atrás. Ella escribe una cosa larga y entremedio se desconcentra. Yo le decía -yo encuentro que hay tres conceptos, porque no sé si te entendí, porque hay algo que le hace falta, qué le hace falta en términos de -me mira y me dice -subtítulos -claro. Si tienes tres conceptos, tú no puedes escribir de corrido. En el fondo es un trabajo que tú haces de reorganización del pensamiento, de estar cuestionando, revisando.

## Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-03-29 18:34:55

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: baja conciencia de progresión, falta integración, suman elementos**

**P 6: PROGRAMA B Gerardo Practicante.rtf - 6:46 [E: Claro. Entonces, yo me voy ..] (856:856) (Super)**

Codes: [Resultados: baja conciencia de progresión, falta integración, suman elementos - Family: Resultados]

No memos

E: Claro. Entonces, yo me voy dando cuenta que voy como ampliando la reflexión. Porque mi idea máxima de la vida es la integración, es ir integrando todo: todo lo que sea desintegrar, no, veamos la manera de ir integrándolo todo. Entonces, la reflexión, yo siento que va... porque voy manejando más dimensiones de las cosas. Pero así como explícitamente, no lo se. No lo... yo creo que no hay como saberlo.

---

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:43:02

---

**Mode: quotation list names and references****Quotation-Filter: All****Resultados: dispar rflx****P 8: PROGRAMA B Yocelyn Didacta practicante.rtf - 8:28 [M: Con los que yo tengo, porqu..] (105:105) (Super)**

Codes: [Resultados: dispar rflx - Family: Resultados]  
No memos

M: Con los que yo tengo, porque te diría que acá es bastante diverso y hay estudiantes que son como todos. Como en todo universo de estudiantes hay estudiantes que están, que han logrado avanzar y tienen capacidades más desarrollada y están en una línea donde uno está más tranquilo y otros con los que nos quedan bastante dudas y tengo tres estudiantes promedio con bastante debilidades, pedagógicas, didácticas, y también yo diría algunas vinculada con capacidades reflexivas tal vez por lo anterior y es lo que te decía antes y es que en la medida que tengo más información, que yo conozco más y yo sé más, puedo lograr mayor profundidad en mi reflexión, porque tengo más herramientas. Entonces yo diría que tengo estudiantes promedio, con una capacidad de mirar el fenómeno de manera muy superficial, le cuesta profundizar y les cuesta mirar dónde están las debilidades y eso ha sido complejo.

**Negativas PROGRAMA A****Faltan elementos****ambas**

---

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral



File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:41:07

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: desconocimiento**

**P 2: PROGRAMA B Directora Pedagogía Básica.rtf - 2:33 [¿Cuáles creen que son los acie..] (526:536) (Super)**

Codes: [Resultados: desconocimiento - Family: Resultados]

No memos

¿Cuáles creen que son los aciertos que hay en la formación reflexiva de este programa? ¿Qué cosas crees tú que se están haciendo bien?

DPB: ¿En términos de reflexión?

r

E: De todo aquello que tenga que ver con reflexión pedagógica.

DPB: No lo sé, honestamente no lo sé.

E: ¿No está claro lo que estaría funcionando mejor?

DPB: No, como te digo, yo creo que se está dando pero faltan evidencias. Pero creo que se está dando, pero te hablo de mi curso.

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: Análisis entrevistas tesis doctoral  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2016...\Análisis entrevistas tesis doctoral.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-03-29 18:44:46

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Resultados: impresiones, no evidencias de avance**

**P11: PROGRAMA A Profesores Pedagogía Básica completo.rtf - 11:64 [PH: Yo creo que tenemos impres..] (268:268) (Super)**

Codes: [Resultados: impresiones, no evidencias de avance - Family: Resultados]

No memos

PH: Yo creo que tenemos impresiones y tenemos anécdota que tienen que ver con el tema de la formación práctica y la sabida. Cuando uno dice -para mí fue muy significativa la actividad de seminario de portafolio del año pasado -que es una actividad que ellos hacen en décimo semestre, último semestre de la carrera y que se desencadena con las prácticas. Y a mí me sorprendió que eso con lo complejo que resultaba, ellos mismos lo transformaron en un espacio de rigorización del cierre de la carrera, pero no en función de la parafernalia que examen que no existe en la carrera. Sino que, la percepción que tenían ellos de que eran distintos a cómo eran antes, que se habían movido.

## Anexo 12: Codificación de citas que contienen reflexión crítica o transformadora

<b>PROGRAMA A</b>	<b>Análisis, fundamenta , propone</b>
<b>semestre 2 12 de 39</b>	Este método sería el ideal a utilizar en la educación, ya que está construyendo seres autónomos que poseen una libertad de autodeterminación lo cual les da por consiguiente un espíritu crítico y participativo, lo cual son características ideales en un adulto profesional.
<b>1</b>	Sinceramente me pareció una gran clase, una clase ideal y muy difícil de encontrar. Yo creo que el mayor aporte que podría hacer esa profesora es llevar esta metodología de trabajo a una escuela pública y así generar una igualdad de oportunidades para todos. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>2</b>	Este tipo de clase, no es el más visto dentro de una realidad nacional, donde los alumnos no se muestran interesados en la materia, o solo un grupo pequeño lo está. El contrastar esta clase con una que sea impartida en un colegio municipal será muy diferente, ya que, no será la misma participación y los elementos audio visuales no estarán, o deberán ser agendados para poder ser usados. Esta clase podría ser considerada como "perfecta", debido a los factores que así lo indican, como la participación. Pero, ¿se logrará obtener los mismo resultados en otros colegio donde no se presenten estas oportunidades?. Es una interrogante que se debe responder, para así poder lograr una homogeneidad de aulas y así todos podamos ser educados de la misma forma. (Estudiante PROGRAMA A hombre, semestre 2)
<b>3</b>	La docente no aprovechó el espacio que generaba el contenido que estaba pasando, ya que podría haber sido una clase mucho más creativa para generar una obra dramática y aprender su estructura, lo que afecta claramente en el desarrollo de los niños que se acostumbran a solo recibir ordenes, esto genera niños y niñas sumisos/a que generalmente no desarrollan su libertad y creatividad debido a estas clases tan estructuradas donde además existe un miedo de castigo o mala nota en las/ los niños/a, por lo que las cosas que hacen o saben son por obligación y no porque realmente genere un interés real en ellos. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>4</b>	El por qué enseña de ese modo es porque en Chile se enseña de una forma tradicional y conductista, y en esto quiero poner énfasis, ya que me parece realmente preocupante que se siga enseñando de esa manera, sin ocupar otros espacios en donde los y las estudiantes se sientan cómodos. Además la malla educativa que el gobierno nos impone a los y las profesoras/es no tiene en ningún sentido el objetivo de educar a los y las estudiantes frente a hechos reales que ocurren en Chile, es decir, en las escuelas no se cubren las reales necesidades de los y las estudiantes, ya que se utilizan pruebas estandarizadas, Psu, etc. Lo que ella debería hacer para mejorar sus clases es poner en cuestión a los y las estudiantes, a esto me refiero con que debería preguntar si realmente cubren las necesidades de ellos, qué les gustaría a ellos como estudiantes que ella realmente enseñe, no basta con sólo hacer una clase que a los y las estudiantes no les va a servir a futuro, se trata de hacerlos reflexionar aún más y de dejar que todos participen, no solo los mismos. En mi opinión las clases no se imponen, se construyen en base a las reales necesidades que tienen los y las estudiantes para lograr formarlos/as de calidad, para crear un desarrollo crítico y reflexivo, para crear base y fundamentos en ellos/ellas. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>5</b>	El porqué es relevante revisar este tipo de contenidos, me parece simple cultura general a esta edad, ya que si dicho aprendizaje no es significativo se perderá en alguna poda sináptica posterior, y probablemente las niñas y niños no encuentren

	aspectos importantes al momento de preservar dicho conocimiento, me parece fútil e infructuoso el intento por enseñar este contenido a individuos que probablemente lo olvidarán, creo fielmente en la separación al momento de impartir contenidos a base de los intereses de los estudiantes, el modelo funciona en base a las pruebas estandarizadas y al conocimiento obligatorio para rendirlas, más allá de eso no existe una profunda conexión y todo lo que podría ser retenido se pierde por lo inservible que resulta este tipo de conocimiento para ellas y ellos. (Estudiante PROGRAMA A hombre, semestre 2)
<b>6</b>	Pienso que un aprendizaje para una prueba no es un aprendizaje significativo que no te deja un enseñanza importante para la vida, en el vídeo queda demostrado que lo que le esta enseñando no les sirve para la vida, y considero que esto se debe a que ellos no aprendieron nada significativo o que fue tan aburrida que no le tomaron mayor atención lo que ella quería enseñarles... A esta profesora le falta compromiso con sus estudiantes según yo por la forma de enseñar que ella tiene es muy mecánica sin nada que los motiva a querer aprender o a preguntar por eso tiene que ser así, claramente estos niños y niñas no tienen una practica critica-reflexiva, donde se pregunten por que eso tiene que ser así o la forma que les están enseñando es la correcta. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>7</b>	Al pensar el por qué la profesora enseña así, creo que es debido a que no hay una reflexión de parte de ella, en relación a cual es el rol del docente. Luego de prepararse varios años sale al sistema y replica lo mismo que viene pasando desde hace tiempo y esa no es la idea. Creo que es importante romper con esas cadenas y hacer un trabajo real. La oportunidad para generar cambios está ahí, en la sala de clases, en la escuela, en la forma como soy parte del proceso aprendizaje, como me relaciono con los niños, con mis colegas, trabajar con ellos, crear un proyecto educativo en comunidad. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
	<b>Análisis</b>
<b>8</b>	Pero todo lo anterior debe verse desde un contexto de educación básica pagada en un colegio particular, por tanto, los niños que acceden a este tipo de educación vienen desde sus hogares con un perfil psicológico distinto, pre dispuestos a cosas diferentes y metodologías que solo se quedan ahí, en colegios de paga, esto puede llevarnos a pensar que el método utilizado por la profesora en este caso solo resulta conveniente cuando es posible aplicarlo dentro de un contexto social delimitado por determinaciones económicas y cotidianas en los que se ve envuelto. (Estudiante PROGRAMA A hombre, semestre 2)
<b>9</b>	Sería interesante ver a esta profesora o este método de hacer clases en un colegio municipal o subvencionado, ya que en estos establecimientos los estudiantes no se comportan de igual manera y se vería si el método funciona para todos igual o solo en ciertos casos, con ciertos estudiantes. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>10</b>	sentí una clase muy pauteada, y si no fue así, los niños estaban muy doctrinados... Lo más probable es que en la próxima clase más de alguno no recordará nada de lo que "aprendió" la clase pasada. Ese es el problema actual con la educación, que no hay un interés en el desarrollo personal del alumno, no desarrolla ni habilidades ni capacidades particulares del individuo, siendo esto primordial en un proceso de aprendizaje. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>11</b>	Para mejorar la enseñanza la docente podría distribuir a los estudiantes de diferente manera para que todos puedan observar bien lo que se distingue en la pizarra; hacer participar a los demás que no han participado identificar si hay algunos que no entienden y generar mas el trabajo grupal, que sean los estudiantes los que guíen la clase, ella solo hace preguntas relacionadas a la materia que esta dictando, pero no hace consultas que generen los niños a partir de lo enseñado, solo pregunta del contenido mostrado por ella, no genera mayor

	análisis o crítica en los estudiantes. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>12</b>	La profesora maneja la totalidad de los tiempos y direcciona las respuestas de los niños en base a lo que ella necesita enseñar. Esto limita la creación de nuevo conocimiento, al existir una enseñanza lineal y no basada en las necesidades de aprendizajes que los estudiantes poseen. . El condicionar la acción de los niños bajo la existencia del premio, relega directamente a que sus necesidades por aprender pasen a un segundo plano, y que el aprendizaje que puedan lograr no sea el objetivo que los niños valoren finalmente, actuar que me parece lamentable. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 2)
<b>Semestre 7</b>	<b>Análisis</b>
<b>13</b>	Si bien, el desarrollo de la clase se da de una manera adecuada, mediando-nos en el contexto que nos exponemos, los estudiantes están disciplinados bajo la lógica de estructuración, mi pregunta de esta clase, se dará de igual manera la misma clase en un colegio municipal vulnerable, donde la concentración de los niños es baja y no están sistematizados para responder levantando la mano o escuchando al compañero. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>14</b>	. Probablemente, enseña de esa manera ya que al ser "joven" tiene una idea de pedagogía diferente pero en muchos momentos se ajusta más a una manera tradicional de enseñanza. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>15</b>	Los modos de enseñar dependerán de múltiples factores, desde como concibe la educación y el concepto de infancia de un profesor(a), hasta la influencia que el establecimiento pueda tener sobre el docente, es por esto que decir y responder por que enseña de ese modo, es una pregunta casi imposible de responder de manera adecuada, ya que si bien existen definiciones y orientación de como enseñar, siempre estará ligada a las construcciones que cada docente hace de su labor docente, la educación y lo que significa enseñar. . (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>16</b>	Considero que varias de las cosas que realiza la profesora bastante buenas, considerando las exigencias del sistema educativo en el que estamos insertos, el cual, a mi parecer, reprime agresivamente la libertad de los niños, tanto en su aprendizaje como respecto al espacio. Creo además que el curso que aparece en el vídeo está bastante alejado de la realidad educativa, puesto que es muy difícil ver niños que se comporten de una manera tan tranquila dentro de una sala de clases y que se adecuen de forma tan eficiente a la formalidad de la escuela. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
	<b>Analiza, Propone</b>
<b>17</b>	Si bien es cierto, que utiliza la página como apoyo, para corregir un error de conceptualización, por ejemplo, cuando se genera una confusión entre escena y cuadro, ella no es capaz de problematizar ese error y hacer que el propio estudiante se dé cuenta de éste o que entre los propios compañeros se aclare la duda, lo que sería mucho más significativo para el aprendizaje del niño que el leer nuevamente la definición.  Desde mi punto de vista, esta profesora enseña de ese modo, debido a que es la forma que más fácil le resulta para conseguir los resultados que espera (buenas notas, tal vez), no podría decir que es debido a su formación en la universidad, porque muchas veces en la universidad se nos enseña a enseñar de la forma más didáctica posible, pero finalmente en el ejercicio se termina enseñando de la forma que requiere menos tiempo, menos profundización e incluso de la forma en que ellos aprendieron. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>18</b>	Finalmente, pensando en el desarrollo de los niños de quinto básico, discrepo con la visión que ella plasma tener de los niños a esa edad y sobre todo insertos en un contexto sociocultural enriquecido, ya que perfectamente son capaces de generarse dudas, cuestionamiento para alcanzar reflexiones por sí mismos, es

	decir, hacerlos más partícipes de su aprendizaje, no en cuanto a responder solo preguntas si no que de generar las situaciones que en el vídeo eran provistas única y exclusivamente por la docente. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>19</b>	los niños participan con entusiasmo, por lo que creo que hay que aprovechar esos espacios para entregarles más herramientas y más espacios de participación, donde realmente sean ellos los que sean el rol central de la educación. No limitarlos a lo más sencillo, ni limitarnos a nosotros como docentes con las ideas de educación que están impuestas, sino buscar nuevas estrategias que lleven al alumno a la reflexión y a niveles de comprensión más elevados. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 7)
<b>Semestre 10</b>	<b>Análisis</b>
<b>20</b>	si me pongo en un lado comprensible y justificable para el actuar de la profesora con respecto a la enseñanza del contenido, podría decir que su establecimiento le exige trabajar con el texto escolar, que aparentemente era Santillana. Lo que es una realidad en muchos establecimientos y quizá por eso se enseña el contenido de manera pasiva y rígida.  En cualquier contexto es muy malo el abuso del trabajo con el texto escolar, más aún con contenidos como éste que se pueden trabajar de manera más interactiva (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)
<b>21</b>	a la profesora le falta abrir los ojos para no seguir reproduciendo el modelo de escuela tradicional que hemos arrastrado por años como sistema. La invitaría a leer acerca de didáctica en lenguaje y comunicación y a contextualizarse ya que está trabajando con niños y no máquinas. El profesor (a) debe ser un crítico e innovar en sus prácticas docentes. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)
<b>22</b>	El texto escolar Santillana Casa del saber está enmarcado en un proyecto que propone-impone cierta estructura de clase, que en si es un completo material y bastante bueno en su rol de auxiliar de la clase, no como eje articulador, ya que, reduce el rol del docente reduciendo la capacidad que tiene este último de decidir, proponer y contextualizar su clase, para que el estudiante logre tener una participación activa dentro de la misma. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)
<b>23</b>	deja de lado la discusión, el cuestionamiento y la reflexión autónoma de muchos de los estudiantes ya que como todo o la gran mayoría se hace con preguntas de manera pública sin que ellos puedan conjeturar previamente antes del analisis grupal que ya debería ser como cierre de clases.  Solo al final de la clase se puede observar que la profesora pregunta por aquellos que piensan distinto al compañero que responde. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)
<b>24</b>	Si tuviera que mencionar como enseña la docente, sólo podría decir que no lo hace, sólo transmite y reproduce información. No logro captar que exista un real interés por generar aprendizaje en los educandos y formar ciudadanos conscientes y transformadores de la sociedad. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)
<b>25</b>	Uno como docente debe mediar intencionales reflexiones más complejas en sus estudiantes. De lo contrario educación se convierte en un acto mecánico, vacío y sin sentido. La contextualización es la base de la significación. Si no es así ¿Para qué enseñamos? ¿ Qué sentido tiene la educación si no abre nuestras mentes y nuestros espacios y rumbos de conocimiento?  Clases como la observada no aportan al ser, a nuestros estudiantes ni el sistema que pretendemos cambiar, sino que, interactúan en la lógica del quehacer diario, esos caminos que nos llevan al sin sentido de la vida, al actual giro y mecánico de nuestros pasos. Para mí es la reflexión crítica la clave de significación del aprendizaje nuestros estudiantes. (Estudiante PROGRAMA A mujer, semestre 10)

	<b>Análisis, Propone</b>
<b>26</b>	<p>El metodo expositivo que utiliza la profesora es el metodo mas utilizado por los docentes en la mayoría de las escuelas de chile, es la forma tradicional en que se enseña y segun mi opinion este video muestra un correcto uso de este metodo ya que el dialogo implica un trabajo por parte del estudiante, mas esto no significa que el conocimineto adquirido sea el mas eficiente ya que los aprendizajes memoristicos no son aprehendidos por los estudiantes, siendo finalmente olvidados a largo plazo. Se emplea este metodo, segun mi opinion, ya que: 1) a lo largo de todo el proceso de educación y no solo en la escuela se le da relevancia a este tipo de clases magistrales como "la unica" via para adquirir información. 2) Es validado por la escuela. 3)Es efectivo para el sistema que los estudiantes memoricen contenidos sectorizados, sin integrar procesos mentales mas avanzados de manera que no realicen un mayor analisis del mundo actual y con la finalidad de ser trabajadores eficientes para el sistema. 4) Los estudiantes estan acostumbrados a trabajar bajo esa dinamica, por lo que cambiarla conlleva un trabajo mayor por parte del docente, lo que provoca que se desestime el cambio. 5) Baja preparacion por parte de los participantes del proceso educativo, para poder realizar estos cambios.</p> <p>D) Que se deberia hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Una preparación de todos los participantes del proceso educativo, que valoren la utilización de niveles superiores de pensamiento como algo indispensable para la comprensión del entorno, la búsqueda de soluciones a las problematicas propias de los estudiantes dentro y fuera del aula.</p> <p>Considerar a la escuela y el entorno en el que se ve inmersa, hacer interactuar los contenidos con la realidad del estudiante de manera que el aprendizaje sea valido para ellos.</p> <p>Construir el aprendizaje desde los estudiantes, haciendo que ellos se hagan responsables de su proceso invitandolos a hacer uso de la auto-educacion en base a sus propios intereses y habilidades por sobre la imposicion del curriculum. (Estudiante PROGRAMA A hombre, semestre 10)</p>
	<b>Análisis, Propone, Fundamenta</b>
<b>27</b>	<p>la profesora está inserta en un sistema al cual debe responder, además de responder al modelo específico de la escuela en la que participa, por lo que la evidencia muestra un trabajo tradicional y técnico de la enseñanza y el aprendizaje, lo que finalmente no permite una transformación del conocimiento por parte de los estudiantes, ya que la clase se centra en la reproducción de este.</p> <p>El sistema educativo actual compromete una rigidez en el modelo de enseñanza y aprendizaje, donde los profesores tienen, en su mayoría, mínimas posibilidades de construir prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes. En este sentido se hace necesario que los profesores se enfrenten a la acción pedagógica desde una posición política que finalmente guie su quehacer, dando real sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje. (Estudiante PROGRAMA A hombre, semestre 10)</p>
<b>PROGRAMA B</b>	
<b>Sem 2</b>	<b>Análisis, Propone, Fundamenta</b>
	<b>Análisis, Propone</b>
<b>28</b>	<p>Haciendo un analisis profundo, me apena profundamente que la calidad en la educación se base en el capital culturly monetario. Es una realidad chilena ver en los liceos de las comunas más segregadas un 3ero medio que están viendo el mismo contenido.</p> <p>Aspectos a mejorar.</p> <p>Más que mejorar aspectos del docente o el aula, mejorar la educ. En las clases</p>

	sociales más vulnerables, mejorar y enviar a docentes capaces para hacer un cambio en los estudiantes de menores recursos. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 2)
<b>29</b>	Quizás si no se miraran la espalda al opinar, si estuviesen sentados en un círculo a crear una situación de más diálogo entre ellos/as para socialmente, me explico, trabajar en conjunto la autonomía y la autoformación para la estructuración crítica que necesita el modelo y buscar la alegría necesaria en el aula, para aprender contentos/as y alegres, explotar las habilidades y los gustos de cada uno/a. Ignorar la sumisión y el autoritarismo, preocuparse de la independencia y la autonomía (autogestión) sin competitividad y sin educación normalista. (Estudiante PROGRAMA B hombre, semestre 2)
	<b>Análisis</b>
<b>30</b>	En conclusión la educación debe ser flexible, cercana, motivante y creativa, porque debemos abrir la mente y la imaginación de los niños desde su primera experiencia escolar, para lograr formar a personas íntegras, con varias y buenas habilidades, que sean capaces de ver más allá, de querer descubrir y experimentar, personas que quieran crecer y cultivar nuevos métodos para sembrar un mejor mundo, una mejor sociedad. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 2)
<b>31</b>	En base a ello nos instruyeron a nosotros y son pocos los que hacen algo sin tener algo a cambio. En base a lo que en este corto tiempo de universidad nos han enseñado. se puede decir que nos están preparando para cambiar aquello, cambiar esas clases tradicionales y buscar nuevas metodologías, para implementar ellas en las nuevas generaciones y no seguir en las mismas condiciones en que a los estudiantes se les cree como pizarras en blanco, sin emociones, que el profesor es un ser superior, etc. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 2)
<b>32</b>	Ella enseña de la manera tradicional, la misma metodología que se usaba al comienzo de la creación del sistema educativo: la reproducción de información, donde el docente explica la información y los chicos deben retenerla, aprenderla de memoria. La diferencia que puedo destacar es que los recursos de la actualidad colaboran a que la entrega de información sea más rápida, pero en esencia, sigue siendo utilizado el mismo método arcaico de enseñanza: reproducción. El por qué de su enseñanza, puedo inferir que aquella es la forma y metodología que el gobierno exige para poder cumplir con el perfil de "profesor". Esto quiere decir que su enseñanza está previamente planificada y es escogida por otros entes, que de manera obligatoria exigen que sea entregada por la profesora. (Estudiante PROGRAMA B, semestre 2)
<b>Sem 7</b>	<b>Análisis, Propone, Fundamenta</b>
	<b>Análisis, Propone</b>
<b>33</b>	Por último, para que esta docente mejore –en esta clase- su modelo de enseñanza-aprendizaje debe potenciar mayormente el trabajo grupal, ya que con esto potenciaría también el desarrollo integral de los educandos, de manera de obviar el individualismo en el que está impregnada la educación y que es el fin último del modelo neoliberal. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 7)
	<b>Análisis</b>
<b>34</b>	la profesora para poder "ordenar" a los estudiantes y guiar sus respuestas, hace énfasis en las respuestas correctas y pide aprobar o desaprobado esta moción, uniéndose a esta aprobación/desaprobación lo cual resulta , en cierto modo, confuso para los estudiantes que no tiene bastante claro o desaprueban la moción, ya que al ser ella la figura de "autoridad de conocimiento" frente a los estudiantes, se entiende como correcta la afirmación sin mayor cuestionamiento (se observa bastantes estudiantes que no levantan la mano en una de las situaciones, sin embargo cuando ella lo hace la gran mayoría le sigue, y no se observa mayor refuerzo hacia los que no apoyaron esta idea), lo que debe considerarse un punto a mejorar, pensando en formar individuos críticos y no reproductores de



	conocimiento. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 7)
<b>Sem 10</b>	<b>Análisis, Propone, Fundamenta</b>
	<b>Análisis, Propone</b>
<b>35</b>	En el sentido de la realidad escolar chilena, es real que existen colegios que condicionan a los profesores a trabajar con cierto material porque así ha sido determinado, sin embargo, siempre se pueden aprovechar estas instancias para proponer diversas formas de ver lo mismo que se te exigen desde el colegio, contextualizando y trabajando desde los intereses de los estudiantes, generando un vínculo entre lo que aprenden y lo que realmente les interesa. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 10)
	<b>Análisis</b>
<b>36</b>	. El predominio de la comunicación oral como mecanismo de expresión y exteriorización del pensamiento, se vislumbra –además– como un medio de democratización del poder, lo que se traduce en un equilibrio entre los perfiles (roles) de docente y dicentes: la primera, en cuanto facilitadora y los segundos, como responsables primordiales en la construcción de su conocimiento... ¿qué sucede cuando el seguimiento de dicha estructura no cuenta con la consciencia suficiente del profesor sobre el objetivo específico de cada momento? ¿Qué sucede cuando avanzamos en la tecnologización de la enseñanza, pero seguimos estancados en las metodologías tradicionales?... Esta “ambición” por abarcar la mayor parte del contenido dentro de una sola sesión, direcciona la clase en un trabajo permanente sobre el texto escolar. Más allá de servir como apoyo, el material entrega todos los cimientos de la clase: desde las preguntas, hasta la evaluación. Incluso, cuando la educadora decide utilizar el dataShow, este último sirve únicamente para proyectar las páginas del libro que refieren al tema: nuevamente nos encontramos con una equivocada homologación entre tecnología y metodología. (Estudiante PROGRAMA B hombre, semestre 10)
<b>37</b>	Si se mira desde la perspectiva que la profesora tuvo en la clase, se podría afirmar que la sala de clases está aislada de la vida, que es una especie de burbuja donde se ingresa para aprender estructuras de comportamiento y de conocimientos aislados a la realidad cotidiana de los y las niños/as. (Estudiante PROGRAMA B mujer, semestre 10)

## Anexo 13: Ejemplos codificación entrevista evaluativa practicantes

### Anexo 13 a) Código: Análisis Instrucción Específica

#### AMBOS

#### Autocríticas didácticas: toma consciencia aspectos logrados, mejorables y distancia entre teoría y práctica

#### Report: 6 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:19:05

---

#### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Análisis: I. Esp. Autocrítica

#### P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:4 [Quizás leerlo primero de forma..] (16:16) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

Quizás leerlo primero de forma individual hubiera sido más fácil para la lectura en voz alta, se me pasó ese detalle.

#### P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:7 [A: Yo creo que me costó el man..] (91:95) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

A: Yo creo que me costó el manejo del concepto.

E: Que ellos comprendieran.

A: Al final ellos comprendieron el concepto o sea se logró el objetivo, pero faltó el construirlo, quizás, pero en base a lo concreto. Que es lo que siempre he estado haciendo, que en base a lo concreto ellos construyen el concepto.

#### P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:11 [A: ¿El cómo lo hice? El hecho ..] (139:154) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

A: ¿El cómo lo hice? El hecho de utilizar guías fue un error. La guía para mí fue un error y yo creo que debí haber dejado que siguieran jugando con el material.

E: ¿Una clase completa de aproximación al material?

A: Sí. Para así volver a retomarlo o volver a utilizarlo y no sé si hubiese salido mejor la clase, pero hubiesen comprendido mejor el concepto.

E: ¿Y en el minuto que tomaste la decisión por qué decidiste hacerlo así? ¿Por qué tomaste una decisión en esa clase, qué te empujaba a tomar esa decisión respecto a usar la guía, respecto de usar ese material, de hacer ese tipo de ejercicios?

A: Es que yo igual tenía contemplado quizás no 45 minutos de clases, pero sí por lo menos 30. Entonces yo dije -van a ocupar el material, van a estar un rato jugando -porque igual a veces se aburren y después podemos hacer la guía bien y la idea era -hacer la guía, revisarla, conversar de la guía y todo. Pero el problema fue que llegaron tan eufóricos que igual costó comenzar la clase.

E: ¿Te faltaba tiempo?

A: Sí me faltaba tiempo. Entonces claro, costó comenzar la clase, dar las instrucciones entonces fue mucho tiempo en lo que no se hace la actividad. Entonces por ende yo creo que la guía estuvo de más por lo mismo.

E: Podrías haberla hecho en otra sesión.

A: Sí. Pero fue a lo mejor una mala decisión haberla hecho ese mismo día y haberla dejado de lado nomás y -ya sigan jugando y sigan creando. Pero igual a la semana siguiente retomamos la clase y pudimos conversar al respecto.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:12 [A: A ver, a mí me costó mucho ..] (162:170) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

A: A ver, a mí me costó mucho relacionar el tema del material concreto, lo que pusieron el material con lo que realizaron en la guía.

E: ¿Por qué crees tú que pasó?

A: Por lo mismo, porque no se logró entender bien el concepto a través del material

E: ¿Trasladar lo concreto a lo gráfico?

A: Claro. Entonces como no se comprendió el concepto a través del material, no se iba a entender tampoco a través de lo pictórico.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:13 [A: Preguntándoles qué era el c..] (178:178) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

A: Preguntándoles qué era el concepto de traslación. Entonces si lo volvíamos a ver qué hacíamos en el plano cartesiano o volver a los contenidos ya, a los conocimientos previos. Entonces cuando les dije -recuerden lo que hacíamos en el plano cartesiano, que cuando trasladábamos un punto, trasladábamos los otros puntos en la misma línea y ahí cuando dije eso, se acordaron de lo que tenían que hacer -si traslado un punto de la figura tengo que trasladar también los otros puntos -y ahí pudieron hacer la guía. Bueno, es lógico que uno tiene que tomar los conocimientos previos de los niños y quizás los tomé muy tarde dentro de la clase. Pero claro, yo tenía de alguna manera vista la clase y el hecho que surjan estas cosas que los chicos llegaron con la mentalidad de que íbamos a hacer origami y después vieron que íbamos a ocupar otro material, para ellos igual fue un quiebre. Entonces si disposición era distinta.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:14 [A: Bueno, ahí ya la clase sólo..] (182:182) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Autocrítica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

A: Bueno, ahí ya la clase sólo se enfoca en la guía y ahí me gusta ir por los puestos porque a los chicos les cuesta preguntar delante de todos los compañeros; porque hay muchos que se burlan o bien es una timidez que tienen. Tuve el error quizás de decir que está malo, no, tuve el error de decir que está malo en vez de decir revísalo o fíjate bien en lo que hiciste.

**Report: 7 quotation(s) for 1 code**

---

HU: análisis rflx practicantes

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-04-21 09:24:32

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Análisis: I. Esp. estrategia didáctica**

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:22 [trabajar los tres momentos de ..] (78:78) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

trabajar los tres momentos de la lectura. Bueno, el tema de los tres momentos de la lectura es fuerte del lenguaje y eso lo apliqué. La segunda era esa clase y en la siguiente también, la siguiente fue más leve. En esa clase sí trabajamos mucho la activación de conocimientos previos, la historia, la lectura y durante la lectura las preguntas y yo les iba haciendo mucho a los estudiantes que volvieran al texto, volvieran al texto y en la práctica eso era interesante porque uno se va dando cuenta de que hay un efecto en los estudiantes mayor a la mera lectura, porque generalmente al que lee le toca leer y sabe que no le va a tocar de nuevo, entonces no se sigue interesando en la lectura. Pero si le hacen preguntas sobre lo que van viendo ahí mismo, ahí mismo sin perder ese hilo conductor puede tener a 45 estudiantes leyendo un texto de historia de internet por 30 minutos y ese es un logro de la clase y creo que es parte por el método, porque permitió que todos estuvieran participando y que todos estuvieran conectados.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:24 [Sí. Bueno a mí lo que me llama..] (82:86)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

Sí. Bueno a mí lo que me llama la atención fue la realización de las preguntas, ya que también fue un tema que vi en la universidad y le decíamos a los profes: Profes no sabemos hacer preguntas.

E: ¿El que los niños hicieran las preguntas?

G: Sí, ellos hicieron las preguntas. Igual estuvo bien modelado el tema de las preguntas y había que hacerlo así. Yo modelé bastante las preguntas al principio para que ellos entendieran la dinámica, preguntas que solicitaran la información y después cuando me entregaron todas las tarjetas de vuelta, estaban bastante buenas las preguntas.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:26 [En esa clase la primera parte ..] (98:106)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

En esa clase la primera parte entre la revisión de las pautas de comunicación y cuando sus chicos comentaron sus experiencias, no sé si fue la sinergia entre las dos cosas, porque en la primera hicimos hincapié en escuchar al otro, en no interrumpirse y la actividad siguiente era de escuchar al otro y no interrumpirse y lo comprobamos cuando el que tenía la palabra tenía que decir lo que dijo su compañero anterior y todos dijeron lo que dijo el compañero anterior y yo pensé que muchos iban a decir -ah profesor no lo escuché.

E: ¿Focalizaron?

G: Claro y eso a mí me sorprendió, por ejemplo, porque lo que yo había estado viendo es que los chicos no se escuchan, hablo yo y después sigo hablando nomás.

E: ¿Y a qué lo atribuyes?

G: Yo lo atribuyo a quizás en parte, a haber hecho esta activación de las pautas de comunicación. Eso en la primera clase. En la segunda clase era porque son importantes. La tercera clase era ejemplos. Y la cuarta era porque ellos creen cada uno cuál era la más importante. Entonces me imagino igual que buena parte fue por eso, porque lo tenían bien fresquito y porque igual los tienen ahí y la profe me dijo -pégalas en la pared -y lo encontré raro y después cuando vi que los chicos las miraban y los otros profes también lo utilizaban me di cuenta que era súper útil, tremendamente útil.

### **Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:47:28

---

### **Mode: quotation list names and references**

#### **Quotation-Filter: All**

#### **Análisis: I. Esp. Factores éxito estrategia múltiples**

#### **P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:7 [Y creo que en la última los en..] (17:17) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Factores éxito estrategia múltiples - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

Y creo que en la última los enganché muy bien, incluyendo su experiencia no había forma de callarlos, participaron super bien. Algunos que son más tímidos incluso participaron. Entonces creo que logré el objetivo de que ellos engancharan con la actividad, que entendieran el objetivo, que era que la vida de una persona conocida también tiene relación con ellos, hacerlos más cercanos. Antes de la lectura comencé con una pregunta de “pienso y comparto”, y esa pregunta también permitió tenerlos más activos, que no se me durmieran. Terminé esas preguntas, después de que ellos analizaran la vida de Pablo Neruda, y después que se dieran cuenta de que había una cronología, que no eran hechos al azar, sino que había un orden cronológico. Creo que logré que comprendieran la mayoría de eso, que hay un orden cronológico y todo.

#### **P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:28 [G: Bueno ahora se me viene a l..] (118:118) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

G: Bueno ahora se me viene a la mente la primera parte pensé que iba a funcionar mejor. La primera -primera parte que era recibirlos con esta pregunta y con el trabajo.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:30 [porque claramente en el libro ..] (134:134)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

porque claramente en el libro te cuentan como escenarios y todo funciona maravilloso. Entonces claro, yo me imaginé que iba a poner eso y los niños iban a llegar inmediatamente a hacerlo y que iban a entender automáticamente la pregunta y que iba a ser todo muy a pedir de boca. No fue así y muchos tarde se dieron cuenta de la pregunta, después no la entendían. O sea no fue tan rápido como yo pensé que iba a ser, que era súper simple y llegar y hacerlo. Eso fue como un aspecto medio malo y fue al inicio. Entonces me quedó ahí grabado y profundizar igual cosas que con la clase se hace corto.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:31 [G: Profundizar, es que a todo ..] (138:150)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

G: Profundizar, es que a todo faltó profundizar.

E: ¿Te pareció como que todo lo ibas tocando como encima de lo que querías?

G: Tengo unos comentarios por ahí -pautas de comunicación oral o la metacognición haberlas trabajado en el tipo de preguntas. No recuerdo que si trabajé o sólo lo mencioné -que una pregunta está asociada más o menos a una respuesta -si preguntas cuánto van a responder un número por qué -vas a responder de otra forma.

E: ¿Dar esas pistas?

G: Claro. Ellos sean capaces porque lo hicieron. ¿Cuántos usuarios tienen Facebook? 30 millones es una respuesta acorde a una pregunta. Y eso desde esta visión no es obvio, entonces hay que hacer metacognición frente a esas cosas, para que el niño entienda que las preguntas llegan a dar las respuestas. Eso es súper importante y tampoco en la universidad lo explican tan explícitamente, por eso creo que es tan importante.

E: ¿No lo explican dónde?

G: En ninguna parte, así como en el colegio, en la vida. Yo me di cuenta en la universidad que de repente me equivocaba porque el profesor decía -te pedí tal cosa -y los profesores insisten -responda lo que yo les estoy pidiendo. Entonces cada vez que tengo una prueba subrayo la pregunta -qué, cómo, por qué, defina, mencione.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:32 [G: Hacer lo que me piden, resp..] (154:158)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. estrategia didáctica - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

G: Hacer lo que me piden, responder lo que me están preguntando. Esa idea me parece importante, es la conciencia de la pregunta. No fue tan explícito ese tema del objetivo de la pregunta.

E: ¿Te empezó a pasar lo mismo que te pasaba a ti, que sentías que tú no dabas suficiente información explícita de lo que necesitabas?

G: Claro, sí. Eso pasó también que hay que repetir, hay que repetir y es una reflexión que tuve este año a partir de las clases de reflexión o con la profe -que hay que repetir -sostiene, sostiene, repite, repite. Distintas formas -les dijiste, lo escribiste en la pizarra y les pasaste una guía. De todas formas los niños tienen que ser capaces de entender lo que tienen que hacer. Yo me doy cuenta en clases que la profe explica y chao pescado y no entienden nada y tampoco preguntan. O hacen lo que así entendieron y lo hacen por cumplir y es porque de repente la profe no da ni el número de la página.



## PROGRAMA A

### Autocrítica como pivote para plantear soluciones: clase no exitosa como oportunidad de aprendizaje profesional cuando hay recursos personales disponibles

#### Report: 4 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-04-21 09:32:18

---

#### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Análisis: I. Esp: Autocrítica y PROPONE cambios

#### P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:5 [A: Yo creo que hubiese podido ..] (63:67) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp: Autocrítica y PROPONE cambios - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

A: Yo creo que hubiese podido utilizar mucho mejor el material?

E: ¿Por ejemplo?

A: Bueno, el modificar -con respecto a la última pregunta de cómo modificaría la clase. Hubiese ocupado el mismo material pero hubiese hecho un video antes, mostrarles un video con respecto a la traslación y en vez de utilizar la guía, utilizar un geoplano como la guía. Que los chicos hicieran la traslación al geoplano pero ya comprendido el concepto, quizás con un video o un video más didáctico.

#### P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:6 [A: Claro. Entonces yo creo que..] (79:79) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp: Autocrítica y PROPONE cambios - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

A: Claro. Entonces yo creo que tendría que haber iniciado con un video que fuese, quizás, explicativo o que llamara más la atención y que de alguna manera los llevara hacia el concepto de traslación. Quizás un video que vea la traslación de la tierra, algunos conceptos que se trabajen normalmente. Y en el mismo video, quizás, colocar las instrucciones y entregar los geoplanos y haber utilizado el mismo geoplano para la guía, como guía en realidad. Como guía de estudio, porque la guía que utilicé era, a ver, era lo que habíamos trabajado con anterioridad en plano cartesiano pero aún así se les hizo difícil. Pero creo que a lo mejor hubiese sido mejor algo solamente práctico.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:22 [A: Con el tema de la traslació..] (268:280)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp: Autocrítica y PROPONE cambios - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

A: Con el tema de la traslación de la tierra, yo creo. Eso me faltó.

E: ¿Cómo lo habrías planteado?

A: Chicos, cómo nacen las estaciones del tiempo y me hubiesen dicho -no, es que la tierra da vueltas alrededor del sol -ya pero cómo se llama ese movimiento -traslación. ¿Ya, qué pasa con la tierra, cambia de forma, cambia de tamaño? Y haber sacado ahí el concepto de traslación.

E: ¿Y eso lo habrías hecho en qué momento de la clase?

A: Al principio.

E: ¿Y después de eso el video?

A: Sí. Hubiese hecho un video o buscado un video corto sobre la traslación y el concepto en sí. Porque ya el hecho de hablar de la traslación de la tierra y hubiéramos hecho la contextualización del concepto y hubiésemos creado, de alguna manera, o haber tenido la noción del concepto de traslación y ya después con el video tener el concepto ya concreto, en duro. Entonces haber tenido el concepto de la traslación, mostrar qué es una traslación dentro de un plano, después -ya chicos, ahora tomen los geoplanos, formen una figura y me la trasladan según lo visto en el video. Entonces ya la guía -adiós guía. Haber trabajado solamente con el geoplano y un video y habría sido genial la clase.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:29 [A: Yo creo que uno tiene que a..] (346:350)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp: Autocrítica y PROPONE cambios - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

A: Yo creo que uno tiene que abocarse al contexto. A ver, muy bien pueden estar las teorías, pero las teorías se toman como si los niños fueran estatuas y no son así. Todos tenemos ánimos diferentes en diferentes días. Entonces uno tiene que tomar en consideración de alguna manera. Yo lo que debí hacer y no lo hice fue un ejercicio de relajación; entonces a lo mejor ahí se hubiesen tranquilizado, sentado y ahí haber dado las instrucciones, pero fueron cosas que yo no consideré y que tenía que haber considerado sí o sí.

E: ¿No era que Brunner se hubiera equivocado?

A: No, si es una la que tiene que adecuar. La idea es que uno se tenga que amoldar de alguna manera a las situaciones que están. Las teorías para mí son cosas transversales, no son una biblia ni nada por el estilo, es algo que tú tienes que adoptar e ir modificando según en el contexto en que estás. Hay veces que lo concreto quizás te resulte o no te resulte por el tema que o los chicos están en otra o bien nunca han trabajado con el material -como me tocó a mí -entonces están enfocados más en jugar y todo eso. Pero eso no implica que la teoría esté mala sino que es la situación es la que cambia. Es la situación en la que te estás enfrentando, entonces eres tú la que tiene que tomar decisiones para que vuelvas a retomar la clase que tú tenías planificada y que salga como tú lo planteaste.

---

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:58:38

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Análisis: I. Esp: más tiempo**

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:10 [A: Porque de alguna manera uno..] (131:135) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp: sentido común - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

A: Porque de alguna manera uno quiere seguir con el hilo de las clases y es difícil tener la clase de 45 minutos después de un recreo, porque los chicos llegan muy hiperactivos, cuesta relajarlos y bueno, mi método fue el origami, eso me ayudó bastante. Es más, hubo aprendizajes significativos, pero fenomenales con el origami porque pasé conceptos como reflexión, figuras congruentes y los chicos lo utilizaron en las clases siguientes. Pero ahora ver con un material nuevo quizás fue un cambio muy brusco para ellos. No creo que haya estado mal.

E: ¿Primera vez que trabajaban con el geoplano?

A: Primera vez que trabajaban con el geoplano. No creo que haya estado mal, porque es necesario que tengan una primera vez en trabajar con algo novedoso. Sí es necesario volver a trabajar con él, eso es lo necesario. No me siento frustrada para nada, son gajes del oficio, los chicos no tienen el mismo ánimo todos los tiempos, uno tampoco tiene el mismo ánimo todos los días y son las cosas a las que uno se enfrenta cuando quiere hacer cosas novedosas.

## Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-04-21 09:57:39

---

### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### **Análisis: I. Esp. tensión con demandas sistema**

#### **P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:18 [Tratar de no solo abocarme a I..] (147:147) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. tensión con demandas sistema - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

Tratar de no solo abocarme a la comprensión, sino que también abocarme a la escritura, a lo oral, entender que uno puede trabajar las tres cosas, como tal tuvimos que trabajar teatro, porque no poder trabajar, pero de repente nos encerramos mucho en que oh que tiene que desarrollar, es que el simce me pide esto.

## PROGRAMA B

### Conciencia de funcionamiento novato: necesidad de planificación detallada

#### Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:36:38

---

#### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Análisis: I. Esp. Construye sobre experiencia

#### P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:38 [Porque como te comento, yo est..] (241:245) (Super)

Codes: [Análisis: I. Esp. Construye sobre experiencia - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

Porque como te comento, yo estaba tratando de hacer una idea similar, ahora el tema cuando tú dices y el profe se complica cuando dice -copio una actividad, invento una actividad, la adapto, cómo lo hago. Entonces cuando uno inventa una actividad y la aplica seguramente se da cuenta de inmediato.

E: La otra ya estaba aprobada.

G: Claro, la otra estaba más o menos preparada. Entonces creo que me hubiera pasado eso, creo que hubiera hecho una actividad bastante parecida donde los estudiantes tengan que estar constantemente volviendo al texto y las preguntas, no sé, quizás hubiera tenido otro tipo de problemas que no tuve ahora porque estaba todo claramente identificado, claramente detallado con los tiempos. Bueno, igual cambié la parte de los puntos, porque esa actividad era con puntaje y no daba para puntaje y no entusiasmó la idea de los puntajes sí la idea de regalar palitos preguntones, que se entusiasmaron hartos con ese premio. Yo creo que hubiera hecho algo más, como te digo, seguramente lo hubiera trabajado hartos con Rosi y hubiera sido otra actividad. Pero así sólo a la mía, creo que hubiera tratado de mezclar algunas cosas, pero como me falta todavía tener esta mirada integradora, integral y como junta con el inicio, con todo, todo tiene que ver con todas las partes y todo al mismo tiempo; es una idea bien compleja de entender la pedagogía. Porque los profes, la Rosi me dice -después cuando eres profe no haces un guión de 10 páginas, tú pones un par de actividades nomás y qué vas a hacer, el orden para que tú te guíes cognitivamente y chao y después ya sabes. Después las actividades sabes cómo funcionan y por qué no funcionan, entonces como me falta esa experiencia, creo que me hubiera complicado

hacer una actividad como no planificada cien por ciento al objetivo que era en este caso la extracción de información.

**Dificultad rflx en la acción: consciencia de error cometido tras la clase**

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:49:32

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Análisis: I. Esp. Error no abordado**

**P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:10 [me equivoqué en algo pero no l..] (20:28) (Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Error no abordado - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]  
No memos

me equivoqué en algo pero no lo aclaré en el momento, después de la case me di cuenta, lo tuve que haber aclarado en algún momento, y todavía siento eso, que no aclaré el punto de que Pablo Neruda no era el que se había casado, sino que era el papá. Hubo una mala comprensión de lectura en general, con ese entusiasmo que teníamos todos, nos equivocamos y en ningún momento me di cuenta yo. No sé si estaba con la adrenalina muy arriba, pero nunca me di cuenta de que me había equivocado.

E: ¿Te diste cuenta tú sola?

Y: Sí.

E: ¿Pero no en la clase? ¿Ya no estabas ahí?

Y: No, cuando estaba viendo lo de la siguiente clase me di cuenta que no me coincidían algunas cosas. Volví al texto y dije "Me equivoqué".

**Propuestas de sentido común que terminan siendo más entrampes en la dificultad**

**Report: 1 quotation(s) for 1 code**

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 09:56:16

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Análisis: I. Esp. Propuestas sentido común, pero más entrampe**

**P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:23 [Y: Quizás escribiendo en la pi..] (121:133)  
(Super)**

Codes: [Análisis: I. Esp. Propuestas sentido común, pero más entrampe - Families (2): Análisis, Análisis I. Esp]

No memos

Y: Quizás escribiendo en la pizarra lo que era cada párrafo, más o menos la estructura que sigue una biografía, ahí los chiquillos se me perdían, y yo perdía momentos en que tenía que explicarle a uno individualmente mientras los otros estaban esperando.

E: ¿Y en las llaves ellos anotaban estas pistas? ¿Qué es lo que dices tú que faltaba?

Y: Marcar en la pizarra las llaves y escribir al lado. Algunos se me perdían.

E: ¿Lo hicieron ellos en forma individual?

Y: Sí, les decía pero algunos estaban en el aire y miraban al compañero. Perdía tiempo porque preguntaban “¿Qué iba aquí? ¿Qué tenía que poner acá?”.

E: ¿Y cuando te preguntaban eso, qué hacías tú, cómo lo resolvías?

Y: A lo mejor me faltó decirles: “Fíjate en las pistas. ¿Qué conclusión sacas tú?”

## Anexo 13 b) Código: Fundamentación Instrucción Específica

### Fundamenta I. Esp.

#### AMBOS

#### Justifica técnicamente

#### Report: 8 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 11:56:14

---

#### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente

#### P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:24 [E: Tú me dijiste que “Me preoc..] (143:145) (Super)

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]  
No memos

E: Tú me dijiste que “Me preocupé de que una fuera explícita, implícita, y una que fuera de opinión personal”.

Y: Hay tres tipos de pregunta, que me han enseñado acá, hay tres y cuatro, para agregar una cuarta. La primera tiene que estar totalmente en el texto, poco menos salen luces de “Aquí está la respuesta”. Después otra, que ellos infieran de lo que está en el texto la respuesta, que sean capaces de ver las pistas aquí, aquí, entonces la respuesta sería tal. Entonces estoy desarrollando tanto las habilidades de buscar información explícita, implícita, y después la opinión de ellos, que era relacionar el texto y se apuntara qué talentos tenían, cómo lo presentarían.

#### P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:26 [A: Sí. Entonces era como una f..] (304:315) (Super)

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]  
No memos

A: Sí. Entonces era como una forma de trabajar concretamente y pictóricamente. Al final era verbalmente que me dijeran cuál era el concepto realmente.

E: ¿Estás usando entonces una fundamentación de una progresión?



A: Bueno Brunner, él es mi mentor?

E: ¿En qué sentido?

A: En que esas son las etapas de aprendizaje significativo de Brunner; el trabajar concretamente, después pictóricamente y luego simbólicamente.

E: ¿Eso fue lo que tuviste presente a la hora de tomar esa decisión?

A: Sí. En realidad todas mis clases han sido así.

**P 4: PROGRAMA A Reflexión practicante Anette.rtf - 4:27 [A: También en Brunner en el he..] (323:323) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

A: También en Brunner en el hecho de la contextualización. Es necesario contextualizar y Solé también dice que es necesaria la contextualización y que el niño construya el conocimiento para que sea significativo. Pero son necesarios los conocimientos previos; Brunner es el que llama mucho a que para comprender un concepto es necesario tener conocimientos previos y que esos conocimientos previos te ayudan a formalizar un nuevo conocimiento. Entonces por lo mismo me fijé y preferí utilizar el plano cartesiano porque los chicos lo habían comprendido súper bien.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:10 [Su construcción del significad..] (55:55) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Su construcción del significado a través de las imágenes, tratar de entender que no existe solo un camino para comprender, existen muchos caminos. Y que a veces dejamos de lado las artes, arte hay súper poco, ¿dos horas a la semana?, en cambio lenguaje hay ocho, pero porque no mezclar artes con lenguaje. Yo creo que es algo que hace falta, ósea, siempre trato, no sé, trata de interrelacionar un poco los contenidos eso que estábamos viendo, no sé, un día estábamos viendo el cuento de los Caballeros de la Mesa Redonda, de la edad media, chiquillos ustedes saben algo de la edad media, saben cómo se relacionan, que tiene que ver con el texto. Entonces uno trata de abarcar otro tipo de conocimientos porque el lenguaje por si solo es una habilidad, pero trabajarla con otros contenidos es importante, porque tampoco los profesores de otros ramos se hacen cargo del lenguaje, porque piensan que es responsabilidad del profe de lenguaje. Entonces, ya están trabajando con el pensamiento cuando trabajan con lenguaje, entonces, porque no situar ese contenido, solo en algún contexto específico o en alguna específica y en este, como en esa ocasión, porque no hacerlo con artes y porque no meter escritura también, poder hacer de todo pero que girara en torno a un proyecto, que los chiquillos se supieran también que el día lunes hacíamos esto, que el día martes esto y el viernes esto.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:12 [Fue una idea mía, una idea mía..] (67:71) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Fue una idea mía, una idea mía de conjugar estos elementos de otras asignaturas, de contar habilidades, conjugando. Porque como te decía denante está abocado y empeñado en que los niños comprendan, pero dejan mucho de lado la escritura, y la escritura con la comprensión son actividades reciprocas si no hay una buena lectura, no hay una comprensión y viceversa, por eso trate de trabajar lectura, escritura y comprensión, pero comprensión está pegada a la lectura. Tratar de trabajar todo, expresión oral también y trate de conjugar todos los ejes. Que de repente uno dice ya voy a tratar estos objetivos de aprendizaje, pero ¿Por qué solo esos? Porque no trabajar tres, si las tres habilidades, los tres ejes en lenguaje son recíprocos.

P

Exacto.

E

Se necesita de los tres, a veces dejamos mucho de lado la expresión oral, mucho de lado, yo creo que de los tres ejes, expresión oral es el menos tocado. Nos abocamos mucho a la comprensión y la escritura ahí, entonces, después nos preguntamos ¿Por qué a los niños les va mal comprendiendo? Porque nunca los hacen escribir. ¿Por qué los niños son tan tímidos? Porque nunca los hacemos hablar. Como tampoco generamos instancias para que ellos pierdan el miedo, nos avocamos mucho al contenido, a lo disciplinar.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:14 [Resulta significativo a la hor..] (87:103) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Resulta significativo a la hora de aprendizaje significativo. En el fondo, es eso que el trabajo final resultara más significativo para ellos. Que se dieran cuenta, que a la vez tuvieron que trabajar en grupos, tuvieron discusiones, tuvieron profe, es que yo no quiero trabajar con él y él no está haciendo nada, entonces, también, tuvieron que aprender a tolerarse y a trabajar porque, yo no los iba a dejar, ni los iba a separar, ni que hicieran los trabajos separados. Tenían que trabajar.

P

¿Y cuál era tu rol?

E

Mi rol era de mediadora, mediadora porque eh

P

¿Tú eliges ese rol?

E

Porque es una decisión que se toma

P

¿Por qué tomas esa decisión?

E

Es por lo que te decía igual delante el tema de responsabilizar igual a los chiquillos sobre ese aprendizaje, ósea dejar de demostrarle o dejar que ellos observen o interpreten que el profesor es el que sabe todo y que ellos no saben nada. O de que el profesor es superior a ellos, porque es mayor y tiene más conocimiento. La idea es también que entiendan que ellos son participes de su aprendizaje y que tienen que hacerlo. Que tienen que hacerse responsable de sus decisiones, que tienen que ser responsables del trabajo en equipo, de que no están solos y de que pueden lograr algo mayor si trabajan en conjunto.

P

Y eso que me estás diciendo ¿de dónde lo sacas? ¿Por qué tu estas convencida de eso? ¿Dónde lo aprendiste o porque lo aprendiste? O tú creciste sabiendo eso.

E

No, yo creo que tiene que ver con mis experiencias desde primer año en práctica. Porque claro uno entra en el primer año y tiene ciertas nociones. Uno tiene la noción del colegio donde conoció al profesor.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:27 [Lo pasan bien. Yo de repente h..] (267:287) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Lo pasan bien. Yo de repente hago una clase y de repente les hecho una talla o me río, en la misma clase yo les dije, pero como su profesora siempre lo soluciono todo, y se ríen, entonces, yo encuentro que quizás es algo que todos deberíamos generar un poquito porque los buenos momentos generan aprendizajes. Está comprobado que los buenos momentos de verdad generan aprendizajes.

P

Cuando dices está comprobado ¿a qué te refieres?

E

Al tema del aprendizaje significativo, a las experiencias que yo pueda generar en el colegio, porque como tal yo sé que lenguaje no es uno de los ramos favoritos de los chicos, yo lo sé, lo comprobé con los test que les aplique de hecho es lo que menos, es lo que más baja nota tienen, entonces tenía que entrar de alguna forma a encantarles un poquito con este lenguaje, entonces que mejor que la profe te motive un poco siendo que la clase no sea tan tediosa, no tener que leer todo el rato, no hacer no mismo de siempre, proponer cosas nuevas.

P

Y donde aprendiste tu que estaba comprobado que eso era bueno, porque eso es una ventaja tuya, sin duda, pero tú además sabes que eso sirve, donde aprendiste ah! Esto que yo tengo como característica personal, además, es útil en mi pega, ¿dónde lo aprendiste? Lo leíste

E

Si lo leí. Es que a nosotros en primer año nos empiezan a pasar psicología, no hay ramos disciplinarios, porque elegimos la mención en segundo año

P

Si

E

Entonces ahí vemos todo lo que es Vygotsky, Piaget, constructivismo, un sinfín de cosas, yo creo que lo que más me quedo marcado el tema del aprendizaje significativo.

P

Perfecto. Que pasa por las emociones

E

El recuerdo que la memoria funciona en base a las emociones.

P

Y eso estas aplicando...

E

Y eso estoy aplicando ósea con mi fortaleza personal.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:30 [Mi decisión paso por un tema d..] (317:317) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. justifica técnicamente - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Mi decisión paso por un tema de prioridades. Mi prioridad no era que entregaran el trabajo rápido, mi prioridad era que organizaran y que trabajaran en equipo y que

pasaba si yo les decía, haber chiquillos entreguen, iban a empezar a discutir, ya po apúrate y eso genera conflicto, porque siempre hay uno que quizás no hace mucho, se empiezan a criticar, no yo lo hago, conflicto entre ellos mismos. Entonces, yo por eso dije no los voy a apurar, porque fui yo quien no calculo bien, no es su responsabilidad es la mía, entonces porque tengo que apurarlos a ellos por una mala decisión que tome yo, no puedo hacer eso. Y tampoco es la idea que se sientan presionados con el trabajo y que generen emociones negativas con el trabajo, la profe no me dejó terminar, pucha me va a poner un dos, si no termine, no po si la idea era que ellos terminaran sus trabajos de manera tranquila, quizás con un poco más de tiempo, pero son cosas que pueden pasar. Yo no tengo porque hacerlos cargo a ellos de mis malas decisiones, de hecho ellos lo saben, si yo me equivoco, oh me equivoque, porque también trato de reconstruir la imagen que yo conocí de profesor, porque también tuve profesores muy buenos, como tuve profesores muy autoritarios. Si hay algo que sí, siempre hablamos en la universidad, es que si nosotros con los profesores la idea es no reproducir, porque funciona así, funciona, es excelente el sistema de auto montaje, pero no es la idea, porque se supone que si nosotros somos transformadores de la realidad. Para transformar, hay que innovar y hay que cambiar no podemos seguir haciendo lo mismo, entonces, yo a ellos no los voy a hacer cargo de mis decisiones como si me hicieron sentir a mi cargo de sus decisiones, por eso fue mi decisión.

---

**Report: 5 quotation(s) for 1 code**

HU: análisis rflx practicantes

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-04-21 12:05:03

---

**Mode: quotation list names and references****Quotation-Filter: All****Fundamenta: I. Esp. didáctica****P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:20 [Y está en la U con un enfoque ..] (62:62) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. didáctica - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Y está en la U con un enfoque muy teórico, le falta didáctica. Entonces ahora tenía muchas actividades, igual como los objetivos que elegí que son oralidad, el objetivo final era crear una dramatización espontánea a partir de la información extraída en las clases anteriores; eso vinculaba la comunicación oral con la extracción de información.

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:29 [G: Claro, eso que de decía de ..] (122:122) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. didáctica - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

G: Claro, eso que de decía de llevar la energía desde el recreo hacia la sala y yo lo había leído de un libro, de una profesora que igual tenía esa rutina de tener actividades previas a la sala; mientras llegaba y pasaba lista.

**P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:2 [Leer su autobiografía era para..] (16:16) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. didáctica - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Leer su autobiografía era para analizar elementos: qué compone una autobiografía, cómo comienza, cómo se desarrolla una idea y cómo termina una biografía.

**P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:14 [la profe Diana es la que usa m..] (48:48) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. didáctica - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

la profe Diana es la que usa más esa estrategia, y me enseñó esa estrategia a principios del año pasado. Y después traté de usarla en los tres momentos de la lectura. Siempre nos han inculcado acá en la universidad que hay que hacer los tres momentos de la lectura, que es super importante. Y tienen razón, porque los chiquillos se activan al estar pendientes de qué vamos a hacer ahora. Como a ellos les gusta mucho compartir su experiencia, no se callan nunca cuando uno les pregunta cosas, incluí eso, les hice la pregunta de Pienso y Comparto.

**P 3: PROGRAMA B reflex practicante Yocelyn.rtf - 3:16 [De las clases de la universida..] (56:56) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. didáctica - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

De las clases de la universidad, tengo mi torpedo de las clases, de las actividades antes, durante y después de la lectura. Entonces trato de ir mirando ahí qué actividades corresponden para los chiquillos, porque como les gusta conversar, encontré que era super adecuado para ellos, y creo que la gran mayoría respondió, y hasta incluyeron a la profe. Creo que agarramos confianza y los fui conociendo un poco más a través de esas actividades, y yo les di la oportunidad de que me conozcan, porque al responder yo también la pregunta, me acerco más a ellos, que no soy un ser superior ni un dios. Con la imagen es lo mismo, activar visualmente de quién estábamos hablando, presentar la imagen de Pablo Neruda y supieran visualmente que estábamos hablando de él, y que me dijeran qué sabían de él. Ya hablamos de que se querían cambiar el nombre algunos, y relacionándolo con cómo Pablo Neruda se cambió el nombre. Y aprovechando eso, qué conocen de Pablo Neruda, algunos sabían que era poeta, que era famoso, que era conocido, no sabían tantas cosas de su vida. Entonces aparte de preguntarles qué querían conocer, me permitió decirles: "Con la biografía vamos a conocer a este personaje, y solamente saben que es poeta y es famoso".

**Contextualizar: Ajustada a necesidades estudiantes**

**Report: 2 quotation(s) for 1 code**

HU: análisis rflx practicantes  
File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-04-21 12:06:35

---

**Mode: quotation list names and references**

**Quotation-Filter: All**

**Fundamenta: I. Esp. elección según necesidades estudiantes**

**P 2: PROGRAMA B Reflex practicante Gerardo.rtf - 2:12 [Esta clase trabajamos con text..] (14:14) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. elección según necesidades estudiantes - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]  
No memos

Esta clase trabajamos con textos obviamente, con la lectura por turnos porque los estudiantes necesitan trabajar todavía mucho el tema de la dicción, la modulación en la lectura. Entonces ahí con la profe determinamos la lectura por turno y con el tema de Los Palitos Preguntones, donde sale al azar algún alumno a leer, se les obliga en cierta forma, motivaba a eso. A romper un poco el hielo y a hablar en voz alta frente al curso y a eso estaba orientada la lectura en voz alta.

**P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:13 [¿Por qué el arte? ¿Por qué inc..] (73:79) (Super)**

Codes: [Fundamenta: I. Esp. elección según necesidades estudiantes - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]  
No memos

¿Por qué el arte? ¿Por qué incorporas el arte?

E

Porque yo hice un diagnóstico previo de estos chicos, desde gustos e intereses en el aprendizaje y ahí me di cuenta...

P

Eso es lo que te pide hacer la práctica.

E

Si, la práctica. Ósea, yo me di cuenta, como eran preguntas abiertas, ¿Qué te gusta hacer después de clases? ¿O participas de algún taller? Y todos los chiquillos participaban de algún taller artístico, todos. Algunos, iban a tocar instrumentos musicales, otros iban a talleres de pinturas y siempre se manejaban mucho con el tema del arte, porque a ellos, claro, quizás le hacen pocas horas de arte, pero le enseñan técnicas de verdad para trabajar, más allá de deporte, igual les enseñan otro tipo de habilidades, entonces dije, ¿Por qué no aprovecharlo? Si conocen si pueden investigar, tuvieron que investigar sobre una técnica de dibujo para presentar.

## Report: 1 quotation(s) for 1 code

---

HU: análisis rflx practicantes

File: [C:\Users\Andy\Desktop\andrea\Desktop\doctorado\2017\Cuali\atlas ti rflx\análisis rflx practicantes.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-04-21 12:07:28

---

### Mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

#### Fundamenta. I. Esp. Contextualiza

##### **P 5: PROGRAMA A Rflx clase María Paz.rtf - 5:11 [Como te decía, esto lo volví a..] (63:63) (Super)**

Codes: [Fundamenta. I. Esp. Contextualiza - Families (2): Fundamentación, Fundamentación: I. Esp]

No memos

Como te decía, esto lo volví a partir de un problema didáctico, que es lo que pide la universidad para un problema didáctico, después en el camino me fui encontrando con otros problemas didácticos, pero fue el primero que pude utilizar para hacer la dinámica eh, claro, ósea, partió de los problemas didácticos que es la poca utilización de los recursos para enseñar lenguaje, porque por lo general el profesor hablaba, ósea basaba sus clases en el libro o en una guía, en el libro o en una guía, entonces yo trate de mezclar todo, no es que no ocupara el libro, pero el libro era solo una parte de lo que ocupábamos, ocupábamos el computador, unas herramientas de Word. Entonces uno puede, yo creo que lo que intente hacer, era ambicioso, era ambicioso.



## Anexo 14: Ajustes prueba RPEC, aspectos técnicos y prueba RPEC

### Prueba de reflexión pedagógica en base a casos (RPEC)

#### Sobre el proceso de ajuste de la prueba RPEC

El instrumento RPEC diseñado y validado por Concha et al., 2013 fue revisado y ajustado por dos profesoras de Lenguaje y Comunicación, ambas académicas universitarias en esta disciplina para carreras de formación docente. Una de ellas formó parte del equipo de investigación de Concha et al. (2013) que diseño y validó el instrumento.

Los ajustes fueron de cuatro tipos. El primero se refiere a la producción de un video de clases ajustado a las características del estudio. Las especificaciones del instrumento indican que la prueba permite ser adaptada a cualquier disciplina y nivel educativo, siempre y cuando se utilice un video pertinente. De este modo, se seleccionó un video de una clase de un estudio paralelo acerca de la iniciación docente y distintos momentos de una clase de Lenguaje y Comunicación para cuarto básico en un establecimiento particular pagado, impartida por una profesora de educación básica durante su tercer año de ejercicio docente, y se selecciona un conjunto de momentos claves dando origen al video de 15 minutos de duración para la prueba.

#### Sobre el proceso de producción del video de clases

Dos expertas y la investigadora seleccionaron un video de clases que cumpliera con algunos requisitos como: claridad de la imagen y sonido, escaso ruido ambiental, corresponder a una clase relativamente típica, susceptible de evaluar en ella aspectos mejorables y otros apropiados a fundamentar teóricamente.

Se identificaron los momentos claves y fueron rotulados, para facilitar el llenado de las dimensiones específicas y la construcción de la rúbrica. A continuación, los detalles de los momentos seleccionados:

Inicio sección	Fin sección	tiempo	código
1,45	1,58	18''	LSS
4,45	4,50	5''	LSS
10,07	11,27	20''	Inicio: activación conocimientos
12,45	13,23	38''	Inicio: activación conocimientos
14,37	15,40	1,06'	Inicio: activación conocimientos
15,53	16,28	35''	Inicio: activación conocimientos
16,48	17,43	55''	Inicio: Objetivo de la clase
18,25	19,03	38''	Inicio: Metodología de trabajo: lectura individual, lectura en voz alta, apoyo en compañeros, construcción colectiva de ideas principales.
20,04	20,15	11''	Inicio: Opción por trabajo individual
20,38	20,42	4''	Desarrollo: Opción por música de fondo
21,23	21,27	4''	Desarrollo: Opción por música de fondo
25,53	26,06	13''	Desarrollo: Refuerzo a la buena conducta
26,50	27,06	44''	Proyección de la tarea que deben realizar

40,13	42,00	2,13'	Identificación de párrafos + discusión en torno a cuántos estudiantes deben leer en voz alta. Estudiantes dan su opinión.
44,22	44,49	27''	Lectura en voz alta del texto escolar proyectado
46,35	48,05	1,30'	Construcción colaborativa de ideas principales de un texto
55,45	58,9	2,24'	Uso pedagógico emergente de la experiencia de los niños
59,38	1,00:00	22''	Cierre: Monitoreo de comprensión de conceptos de la clase
1,03:25	1,03:43	18''	Cierre: Monitoreo cumplimiento objetivo de la clase y transferencia de utilidad a la vida real
1,07:58	1,09:25	1,27'	Transferencia de utilidad a la vida real
7,38	7,48	10''	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JXoAmDDPz4">https://www.youtube.com/watch?v=JXoAmDDPz4</a> los tres chanchitos refuerzo a la buena conducta

Imagen previa al video (fondo negro, letras blancas):

Video editado de una clase de Lenguaje y Comunicación en un 5° básico de un establecimiento particular pagado de la Región Metropolitana.

**Objetivo de la clase:**

- Conocer la estructura de una obra dramática

**Estructura de la clase:**

- Lectura silenciosa sostenida
- Activación conocimientos previos relevantes
- Objetivo y metodología de la clase
- Trabajo individual
- Trabajo colectivo: Lectura e identificación ideas principales
- Monitoreo de aprendizajes
- Aplicación a la vida cotidiana

Antes del 1,45'	Lectura silenciosa sostenida
Antes del 10,07'	Activación conocimientos previos relevantes
Antes del 16,48'	Objetivo y metodología de la clase
Antes de 40,13'	Lectura e identificación ideas principales
Antes de 59,38'	Monitoreo de aprendizajes
Antes de 1,07:58'	Aplicación a la vida cotidiana

El segundo ajuste se refiere al llenado del contenido de las dimensiones de la clase específica del video elegido para la evaluación: Aprendizices y aprendizaje; Conocimientos sobre la asignatura; Evaluación /calificación; Instrucción: general e Instrucción: específica.

**Tabla 1: Llenado de las 5 dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógica en el**

<b>Aprendices y aprendizaje</b>	<b>Conocimientos sobre la asignatura</b>	<b>Evaluación /calificación</b>	<b>Instrucción: general</b>	<b>Instrucción: específica</b>
---------------------------------	--	---------------------------------	-----------------------------	--------------------------------

**video (Concha et al. 2013, p.13, adaptación de Davis 2006, p.296) Ajustada a video estudio Ruffinelli 2015**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Capital cultural de los estudiantes</b></li> <li>2. <b>Conocimientos previos y experiencia de los estudiantes</b></li> <li>3. <b>Involucramiento de los estudiantes en la construcción colaborativa del objetivo de la clase</b></li> <li>4. <b>Participación activa de los estudiantes en la lectura y trabajo individual con texto escolar</b></li> <li>5. <b>Participación activa de los estudiantes en la síntesis colaborativa de ideas principales de la lectura</b></li> <li>6. <b>Sintonía de los estudiantes con los</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Vocabulario</b></li> <li>2. <b>Estructura externa del género dramático.</b></li> <li>3. <b>Estructura textual</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Monitoreo del aprendizaje: enfoque evaluativo para el aprendizaje, evaluación auténtica</b></li> <li>2. <b>Evaluación formativa de comprensión de conceptos</b> <b>Evaluación formativa del logro del objetivo de la clase</b></li> <li>3. <b>Autoevaluación : Alineación entre enseñanza y evaluación</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Enfoque de enseñanza centrado en el profesor, directivo, combinado con elementos participativos y de construcción colaborativa</b></li> <li>2. <b>Condiciones para el aprendizaje</b></li> <li>3. <b>Activación de conocimientos previos</b></li> <li>4. <b>Gestión de aula:</b> <b>Clima positivo:</b></li> <li>5. <b>Manejo de grupo</b></li> <li>6. <b>Estructura de clase</b></li> <li>7. <b>Implementación de la clase</b></li> <li>8. <b>Construcción colaborativa del objetivo de la clase</b></li> <li>9. <b>Apoyo al trabajo individual y grupal</b></li> <li>10. <b>Atención a la diversidad</b></li> <li>11. <b>Aplicación</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lectura silenciosa sostenida</b> Conocimiento del género dramático y estructura interna y externa obra dramática mediante:</li> <li>2. <b>Lectura individual</b></li> <li>3. <b>Lectura en voz alta</b></li> <li>4. <b>Comprensión de lectura</b></li> </ol>
---	---	--	---	---

<b>refuerzos</b>			<b>de lo aprendido en la vida cotidiana</b>	
------------------	--	--	---	--

**Tabla 2: Las 5 dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógica en el video,**

<b>Aprendices y aprendizaje</b>	<b>Conocimientos sobre la asignatura</b>	<b>Evaluación /calificación</b>	<b>Instrucción: general</b>	<b>Instrucción: específica</b>
---------------------------------	--	---------------------------------	-----------------------------	--------------------------------

desarrolladas (Concha et al. 2013, p.13, adaptación de Davis 2006, p.296) Ajustada a video estudio Ruffinelli 2015

<p>7. <b>Capital cultural de los estudiantes:</b> similar al promovido por la escuela y al de la profesora, favorece participación y aprendizaje</p> <p>8. <b>Conocimientos previos y experiencia de los estudiantes:</b> elementos del género dramático tratados en clase anteriores, obra de teatro Pinocchio a la que asistieron los estudiantes</p> <p>9. <b>Involucramiento de los estudiantes en la construcción colaborativa del objetivo de la</b></p>	<p>4. <b>Vocabulario:</b> texto dramático, estructura interna y externa, Virtualidad teatral texto dramático, obra de teatro, dramaturgo, director tipos de personajes tipos de lenguaje: paraverbal, kinésico y verbal.</p> <p>5. <b>Estructura externa</b> del género dramático.</p> <p>6. <b>Estructura textual:</b> reconocimiento de párrafos y</p>	<p>4. <b>Monitoreo de aprendizajes:</b> enfoque evaluativo para el aprendizaje, evaluación auténtica</p> <p>5. <b>Evaluación formativa</b> de comprensión de conceptos mediante rúbrica: preguntas, definiciones, ideas principales, constante, durante toda la clase</p> <p>6. <b>Evaluación formativa</b> del logro del objetivo de la clase</p> <p>7. <b>Autoevaluación:</b> ¿quiénes sienten que han logrado el objetivo de la</p>	<p>12. <b>Enfoque de enseñanza centrado en el profesor:</b> directivo, combina con elementos participativos y de construcción colaborativa del conocimiento, de orden más constructivista.</p> <p>13. <b>Condiciones para el aprendizaje:</b> promueve silencio, hábitos por turnos, participación de todos.</p> <p>14. <b>Activos conocimientos previos:</b> pregunta por temas tratados en clases previas, incorporación de la experiencia de los estudiantes</p>	<p>5. <b>Lectura silenciosa sostenida</b> Conocimiento del género dramático y estructura interna y externa obra dramática mediante:</p> <p>6. <b>Lectura individual</b> del texto escolar</p> <p>7. <b>Lectura en voz alta</b> del texto escolar</p> <p>8. <b>Comprensión de lectura:</b> ejercicio inductivo o lectura y construcción colaborativa de conceptos y definiciones.</p> <p>9. <b>Enfoque de la enseñanza de la lectura</b> Conceptión psicolingüística de la</p>
--	--	--	---	---

<p><b>clase:</b> da cuenta de rutinas de trabajo conocidas</p> <p>10. <b>Participación activa de los estudiantes en la lectura y trabajo individual con texto escolar:</b> interés y motivación por realizar actividad propuesta, da cuenta de rutinas de trabajo conocidas</p> <p>11. <b>Participación activa de los estudiantes en la síntesis colaborativa de ideas principales de la lectura:</b> interés y motivación por realizar actividad propuesta, da cuenta de rutinas de trabajo</p>	<p>puntuación</p>	<p>clase?</p> <p>8. <b>Alineación entre enseñanza y evaluación</b></p>	<p>es que vieron obra Pinoccio, orientación a construcción de aprendizajes significativos</p> <p>15. <b>Gestión de aula:</b> <b>Clima positivo:</b> cercanía (usa sus nombres y diminutivos), complicidad (bromea, juega), no alza ella voz, sonríe a menudo, promueve el trabajo con música del gusto de los niños, favorece la participación de todos, pide la opinión de todos, promueve votaciones para la toma de</p>	<p>lectura, énfasis en la construcción de sentido y no en la interacción social de los textos (Cassany, 2006)</p>
--	-------------------	--	--	---



<p>conocidas</p> <p><b>12. Sintonía de los estudiantes con los refuerzos:</b> se alegran con la posibilidad de los tres chanchitos</p>			<p>decisiones</p> <p><b>16. Manejo de grupo:</b> buen nivel, conocimiento del curso por parte de la profesora, foco en respeto por normas de interacción, evidencia instalación de rutinas: organización sala, normas, turnos, ritos, refuerzo positivo (hoy se levantaron 'con todo'), premios por conducta (los tres chanchitos) y respuestas correctas, gestión no punitiva de la emergencia (trabajo en parejas)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>los sin libro), desajuste a la etapa del ciclo vital de los estudiantes de las estrategias de refuerzo de la buena conducta</p> <p><b>17. Estructura de clase:</b> inicio, desarrollo y cierre claramente delimitados, manejo de tiempos.</p> <p><b>18. Implementación de la clase:</b> Incorpora TIC, datos, proyección de texto escolar, música online; seguridad, manejo de contenidos, secuencia que responde a planificación clara.</p> <p><b>19. Construcción</b></p>	
--	--	--	--	--

			<p><b>ión colaborativa del objetivo de la clase:</b>  involucramiento estudiantes</p> <p><b>20. Apoyo al trabajo individual y grupal</b></p> <p><b>21. Atención a la diversidad:</b>  preocupación por los más lentos y por los que no van comprendiendo</p> <p><b>22. Aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana:</b>  estimula a encontrar vínculos entre lo aprendido y la vida diaria  ¿para qué sirve saber esto?, valida las distintas utilidades encontradas.</p>	
--	--	--	---	--

--	--	--	--	--

El tercer ajuste se refiere al de los criterios de evaluación de la prueba. Las expertas estimaron que el último de los cuatro criterios originales duplicaba una capacidad a medir, por lo tanto, la rúbrica se redujo a tres criterios, fusionando los criterios duplicados.

**Tabla 3: Comparación criterios RPEC original e instrumento ajustado**

<b>Criterios prueba RPEC Concha et al. 2013</b>	<b>Criterios ajuste prueba RPEC Ruffinelli 2015</b>
Capacidad de inferir explicaciones que fundamentan las decisiones pedagógicas de un docente	Analiza la toma de decisiones pedagógicas: mediante este criterio se busca identificar si el estudiante realiza una descripción o bien un análisis de las decisiones docentes observadas.
Capacidad de articular en una reflexión escrita diferentes saberes relevantes para la enseñanza y el aprendizaje	Cantidad de dimensiones: mediante este criterio se busca identificar el número de dimensiones (conocimiento sobre la disciplina, sobre los niños, sobre la didáctica general y sobre la didáctica específica) a las que el estudiante se refiere para analizar las decisiones docentes observadas. A su vez, lo relevante en este criterio es evaluar si el estudiante solo menciona estas dimensiones o bien las explica con detalles.
Capacidad de evidenciar solidez de conocimientos teóricos implicados en la toma de decisiones pedagógicas	Fundamentación teórica de los juicios: mediante este criterio se busca identificar cómo usan los estudiantes la teoría para analizar las decisiones pedagógicas observadas.
Evidenciar capacidad de análisis que involucren distintas perspectivas, fundamentando, evaluando y proponiendo alternativas	

Gracias a esta diferenciación en el foco evaluativo de cada criterio, se logró evitar el cruce de los criterios y, en consecuencia, sancionar dos veces a los estudiantes por el mismo error. De esta manera, en esta nueva versión de los criterios de evaluación de la rúbrica, si un estudiante solo amplía de manera parcial las dimensiones, pero usa de manera adecuada la teoría, solo será castigado en el nivel 2; a diferencia de lo que ocurría en las versiones anteriores de la rúbrica, en las que tanto en el criterio 2 y 4 se evaluaba si el estudiante nombraba o bien ampliaba sus ideas.

El tercer y último ajuste se refiere a la rúbrica de evaluación, definiendo los indicadores de cada nivel de reflexión, a partir de los nuevos criterios. Este ajuste tuvo como objetivo diferenciar, de manera precisa, cada uno de los niveles de desempeño de los estudiantes.

Tabla 4: Rúbrica de evaluación RPEC ajustada desde la de Concha et al. (2013)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la

		parcialmente con algún detalle.	teoría en la práctica.	de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo o identificar la teoría en la práctica.	mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos</b>	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación incluye</b>

			términos técnicos.	de enseñanza .	modelos, enfoques o métodos de enseñanza. (ej: cada una de estas estrategias corresponden a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	--------------------	----------------	--

La puntuación total de la prueba se define calificando cada una de las tres dimensiones en la escala de 1 a 5, y luego se determina la calificación final según sea la que se repite dos o tres veces. Ejemplos: Análisis: 3, Dimensiones: 2, Fundamentación: 3: Puntaje final: 3. Si los tres valores son diferentes, se asume el valor medio: 2. El puntaje final se expresa como un numeral del 1 al 5 sin decimales.

A continuación, el instrumento RPEC:

## Anexo 15: Prueba de Reflexión Pedagógica en base a casos

Tomada del Manual de Uso de la prueba homónima, desarrollada en el marco del estudio financiado por el Consejo Nacional de Educación 2012.  
Concha, Hernández, del Río, Romo, Andrade, 2013.

Este instrumento tiene el objetivo de evaluar de manera cualitativa la capacidad de los profesores en formación para reflexionar pedagógicamente por escrito respecto de un caso de enseñanza, en base a los distintos conocimientos propios de la pedagogía.

### Identificación

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la carrera: \_\_\_\_\_

### Instrucciones:

A continuación observará un video de 15 minutos de duración, que corresponde a un fragmento de una clase de (asignatura) realizada en un (nivel escolar).

1. Antes de observar el video, lea con atención el reactivo que se presenta a continuación.
2. Observe el video completo una vez. Vuelva a verlo en su totalidad o en partes, las veces que estime necesario para realizar su análisis.
3. Mientras observa el video, tome notas que puedan serle de utilidad para realizar el análisis que se solicita.
4. Redacte en un máximo de tres carillas.
5. Se estima que usted demore alrededor de una hora en responder.

### Reactivo:

A partir del video observado, realice un análisis que considere de manera integrada **qué** está enseñando la profesora, **cómo** enseña, **por qué** enseña de ese modo y qué debería **hacer para mejorar** la enseñanza y el aprendizaje.

Para responder, utilice los distintos saberes de la profesión docente que ha adquirido en su formación: disciplinarios, de didáctica general, de didáctica específica, del desarrollo de los niños, de los contextos de enseñanza, u otros.

Video



### **Sobre la aplicación de la prueba RPEC**

La aplicación de la prueba se realizó por cohortes, en los laboratorios de computación de cada universidad. Tras la presentación del video en pantalla gigante o visualización individual en el computador personal (dependiendo de las condiciones del lugar), los estudiantes redactan su reflexión directamente en un formulario electrónico que es enviado a una dirección web para ser automáticamente almacenado en formato digital en una base de datos.

## **Anexo 16: Ejemplos reales de puntuación de reflexiones en la prueba**

Una reflexión puede obtener distinto puntaje, desde el nivel 1 al 5, en cada dimensión de la prueba. Para exponer los ejemplos, se han seleccionado reflexiones que obtienen un mismo puntaje en las 3 dimensiones:

### **Ejemplo Nivel 1**

**Análisis: Nivel 1**

**Dimensiones: Nivel 1**

**Fundamentación: Nivel 1**

#### **Muestra A**

*“La profesora está enseñando las características del género dramático, sus elementos y la estructura de los textos dramáticos. A través de preguntas que responden los estudiantes se va generando la clase. Antes de iniciar la actividad en conjunto, la profesora activa los conocimientos previos de los estudiantes que anteceden el tema a tratar.*

*Por otro lado la docente enseña de ese modo para hacer partícipes a los estudiantes y de esa forma hacer la clase más dinámica. A mi parecer la clase está muy completa, ya que en primer lugar activa conocimientos previos, luego deja que los estudiantes trabajen de forma autónoma, para terminar con una actividad en conjunto. Al finalizar pregunta si hay alguna duda y si se cumplieron las metas que tenían para la clase. Por esa estructura de la clase encuentro que no se deberían hacer grandes cambios en el modo de enseñar ese contenido.” (Estudiante Programa A, semestre 2)*

#### **Muestra B**

*Me gustó la forma que maneja o controla a los niños para que puedan hablar todos, no me gusto que ellos leyeran solo hubieran leído juntos y haber entendido de mejor manera (aprendizaje colectivo).*

*Me parece excelente que incluya a los niños para elegir la “meta de aprendizaje de la clase”, so hace que los niños se sientan incluidos y no obligados a aprender. Aplica la dinámica y el entusiasmo en los niños. (RPEC Estudiante programa B, semestre 2)*

## **Ejemplo Nivel 2**

### **Análisis: Nivel 2**

### **Dimensiones: Nivel 2**

### **Fundamentación: Nivel 2**

#### **Muestra A**

*“En la clase observada, se advierten resueltas las distintas etapas que puede tener una clase; Activación de conocimientos previos, planteamiento del objetivo y metodología, monitores de aprendizaje, ¿cumplimiento del objetivo?*

*Realiza una clase en donde se trabaja, en un comienzo activando los conocimientos previos, con preguntas ¿Qué hemos estado hablando las clases anteriores? ¿Cuáles son las características del género dramático?. Asumiendo que estos contenidos y conceptos ya están internalizando por los niños y niñas, al ver que quienes responden las preguntas lo hacen de forma correcta, ¿Pero qué pasa con quienes no respondieron?*

*Continuando su clase, pregunta ¿Cómo se forma una obra?, para así buscar en los niños y niñas un interés por el contenido que verán en la clase, pero ¿cómo abordarán este contenido? La docente plantea una forma de trabajar en un comienzo de forma individual, en donde tienen que leer una Obra Dramática, para así compartirla, identificando algunas partes de su estructura, puntos apartes, seguidos, etc. Luego la docente proyecta las definiciones de las partes que tiene una obra Dramática, relacionándola con una obra que ya habían visto al parecer. Con esto está intentando que sus alumnos comprendan las partes que componen una obra, pero se ve que sus alumnos solo reproducen lo ya escrito. No se ve una comprensión de estas partes.*

*“Y para terminar la clase, la docente pregunta ¿Qué fue lo que vieron hoy? ¿Para qué les servirá esto? , dando respuestas que reproducen que no existe una completa comprensión de lo visto en clase.*

*La forma de enseñar de la docente responde a una modelo de enseñanza, que quizás para ella es el mejor, o el que ahorra más tiempo, ya que se basa en la memorización de contenidos y conceptos por parte de los alumnos y no de una comprensión.*

*Como propuesta de mejora, esta docente podría preparar una clase basada en una clase de aprendizaje significativo. En donde todos participen. Quizás la forma más adecuada, es trabajo en grupo, en donde cada uno tendrá que ver una obra para así luego contarla a su grupo curso de qué trataba, personajes, lugar donde se desarrolla la obra, etc. (conocimientos que ellos conocen y pueden aplicar). Para así en la clase, la docente, pueda aprovechar eso y trabajar con ellos los partes que tiene una obra dramática, acercándolos con preguntas y no con una definición. Así ellos por si solo crearan su propia definición y la docente solo deberá corregir o acercarlos a una correcta definición.” (Estudiante programa A, semestre 7)*

#### **Muestra B**

*La profesora está enseñando la estructura de una obra dramática. En cuanto a cómo enseña recurre a estrategias como son lectura silenciosa y la activación*

*de conocimientos previos relativos al tema a tratar, mediante preguntas orientadas a que los niños vayan recordando conceptos y respondiendo.*

*Después plantea a través de una pregunta el objetivo de la clase y luego señala la metodología a utilizar. Se realiza una lectura compartida de un libro que está en la plataforma, el cual trata el contenido que es el objetivo de aprendizaje.*

*Después, mediante preguntas a los niños busca que vayan identificando las ideas principales de la lectura contenida en el texto.*

*Al mismo tiempo, va pidiendo que los niños identifiquen los signos de puntuación correspondientes al texto.*

*En todo momento, mientras recoge las respuestas va recordando que quién desee responder debe indicar; al mismo tiempo, va entregando la palabra a distintos alumnos, con el objetivo de que todos participen.*

*Finalmente, plantea mediante preguntas la aplicación de los conceptos aprendidos a la vida cotidiana, a través de preguntas dirigidas a identificar para que sirve aprender dichos contenidos.*

*Respecto del por qué enseña de ese modo, ella realiza una clase constructivista, para que los niños vayan construyendo sus conocimientos. Así, activando los conocimientos previos de los niños, permite que al enfrentarse a los nuevos conceptos se produzca un conflicto cognitivo con los que ya tenían, lográndose la construcción de nuevos conocimientos. Lo que debiera hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es hacer una sistematización de los contenidos vistos en la clase y relacionarlos con los que ya poseían. (RPEC Estudiante programa B, semestre 7)*

### **Muestra C**

*Cómo enseña?*

*-Mantiene la clase muy estructurada, tomando en cuenta los tiempos. Usualmente la presión del tiempo es determinante en la clase, ya que la profesora " avanza demasiado rápido" y no siempre se respetan los tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Esto se da porque ella sabe que la están grabando y quiere todo resulte bien.*

*-Realiza preguntas para activar conocimientos previos, pero sin darle mucha importancia a estos.*

*-Los niños participan de manera activa en la clase y levantan la mano para preguntar con mucho respeto.*

*-La lectura se realiza con el libro, pero solo por 10 minutos al inicio de la clase.*

- *Se da mucho énfasis al trabajo colectivo.*
- *Las preguntas se remiten solo al contenido, al "Sí" y "No", son muy simples, no generan pensamiento más elaborado a partir de la lectura.*
- *Las preguntas son de carácter explícito y no de inferencia*
- *El monitoreo de aprendizajes se dio de manera generalizada y no fue a revisar particularmente a cada niño.*
- *Cuando la profesora pregunta para que nos sirve este aprendizaje en la vida cotidiana, no realiza primero una metacognición para asegurarse de sintetizar el contenido.*

*Qué enseña?*

*Lenguaje y comunicación, conocer la estructura de la obra dramática*

*Porqué enseña?*

*Para que los estudiantes puedan identificar y conocer la estructura de la obra dramática, relacionándose con el contenido y conociendo que es parte del género lírico.*

*Qué hacer para mejorar?*

- *Respetar los tiempos de aprendizaje de los alumnos*
- *Si se está realizando una clase de lenguaje con lectura, las preguntas deben ser de todo tipo, explícitas, implícitas y de inferencia.*
- *Utiliza demasiado el libro de clases, sin realizar más actividades. Este abuso del texto escolar hace que se pierda la vitalidad de la clase y se torne en monótona.*
- *Podría realizar una actividad más lúdica para sintetizar el conocimiento y realizar metacognición. (RPEC Estudiante programa B, semestre 7)*

## **Muestra D**

*La profesora del video aparentemente enseña una clase de lenguaje y comunicación, puesto que en el video se puede observar que les habla de género dramático y les hace leer lecturas durante la clase; identificar diversos puntos ortográficos. La profesora enseña basándose en una forma conductista, ya que hace sentar a los niños en fila, les apela constantemente a que levanten la mano para habla y está clara la figura*

*del profesor como un ser superior a los pequeños estudiantes. Por qué enseña de esa forma, lo desconozco realmente, pero quizás en esa forma conductista se le instruyó a esta. Su formación como docente se basó en ese modelo y metodologías tradicionalistas. Para mejorar ese tipo de enseñanza claro está el replantearse las clases, hacerlas más didácticas porque en mi opinión personal, si bien obtuvo la atención de sus estudiantes fue bastante tediosa y aburrida. Tampoco comparto el hecho de que en los colegios se dé algo a cambio por “portarse bien” como se ve en el final que les pone un video. Esa doctrina hace que cuando a los estudiantes no se les da nada a cambio no dan el mínimo esfuerzo. En base a ello nos instruyeron a nosotros y son pocos los que hacen algo sin tener algo a cambio.*

*En base a lo que en este corto tiempo de universidad nos han enseñado. se puede decir que nos están preparando para cambiar aquello, cambiar esas clases tradicionales y buscar nuevas metodologías, para implementar ellas en las nuevas generaciones y no seguir en las mismas condiciones en que a los estudiantes se les cree como pizarras en blanco, sin emociones, que el profesor es un ser superior, etc. (RPEC Estudiante programa B, semestre 2)*

### **Ejemplo Nivel 3**

**Análisis: Nivel 3**

**Dimensiones: Nivel 3**

**Fundamentación: Nivel 3**

### **Muestra A**

*La profesora está enseñando la estructura de la obra dramática, principalmente a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y el trabajo individual en torno al texto escolar.*

*En primer lugar, considero que si bien los estudiantes se muestran dispuestos y motivados frente al aprendizaje, la profesora no utiliza estrategias diversas, por lo que en algunos momentos la clase se vuelve algo lineal y poco desafiante. La lectura silenciosa del inicio es una buena estrategia para incentivar la lectura de textos diversos. Ya que solo observamos una clase, me gustaría pensar que la profesora cambia la estrategia de lectura al inicio entre algunas clases y otras, ya que hay muchas formas en las que se puede incentivar la lectura, que no solo pasan por la estrategia silenciosa e individual.*

*La activación de conocimientos previos, la realiza mediante preguntas que permiten que los estudiantes expresen sus ideas sobre los contenidos que aprenderán durante la clase y además ayuda a la formulación y redacción de un objetivo común que esperan cumplir en la clase. Considero que esa instancia es significativa y desafiante, ya que invita a los estudiantes a ser parte de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas o propósitos propios, que no tienen que ver únicamente con lo que la profesora espera de ellos, sino que se combina con lo que los mismos estudiantes creen que deben y/o pueden*

aprender durante el desarrollo de las actividades. El desarrollo de la clase se basa principalmente en preguntas orales, lo que promueve la participación constante de los estudiantes, pero estas reflexiones no son registradas nunca, lo que puede traer como consecuencia que esas ideas se pierdan quedando únicamente en lo oral. Creo que el registro es fundamental, ya que ayuda a que los mismos estudiantes visualicen el progreso de sus propios aprendizajes. Si bien considero que no debe haber registro toda la clase, porque puede volverse tedioso, creo que es fundamental que al final se realice una sistematización de aprendizajes, ya sea mediante un mapa conceptual o algún instrumento que permita mantener registro y poder volver a él en otra oportunidad.

Desde la didáctica general, creo que es una clase con elementos sobre todo participativos. Los estudiantes activan conocimientos previos, generan objetivos propios de aprendizaje, trabajan de manera individual y luego comparten sus respuestas. Sin embargo los elementos de motivación son pocos, no hay cambio de estrategias durante el desarrollo de la clase, lo que puede volverse monótono y aburrido. Además no hay trabajo colaborativo claro, ya que la idea de ayudar al compañero nunca se vio durante la clase. La lectura de las páginas del libro, podría haberse planificado para ser realizada en parejas o grupos y que luego cada grupo comunicara sus ideas. Esto aporta a que el aprendizaje se construya con el otro, ya que si bien la participación de los niños es bastante, es únicamente desde la individualidad, cada niño expresa su idea por turnos y no hay muchos espacios para compararlas con las de los demás. Desde la didáctica específica del lenguaje, no utiliza lectura de un texto significativo en la construcción de aprendizajes sobre la estructura de la obra dramática. La profesora podría haber invitado a sus estudiantes a leer una obra dramática, realizando los tres momentos de la lectura, o bien haber mostrado partes de una obra donde, en conjunto o de manera individual, se identificaban elementos de la estructura que ella describe. Sin embargo, creo que la estrategia de la profesora, en este caso y contexto específico parece funcionar, ya que los estudiantes se muestran participativos durante toda la clase, mostrando interés por aprender. Se puede apreciar un espacio de confianza, donde cada uno de los niños siente libertad de expresar sus ideas, lo que sin duda se vuelve un factor fundamental para la generación y construcción de nuevos saberes. Finalmente, considero que el cierre de la clase es bueno, ya que los estudiantes verifican si el objetivo propuesto se cumplió y la profesora busca las dificultades que puede tener cada uno, además aplican los conocimientos a la vida cotidiana. (RPEC estudiante programa B, semestre 7)

## **Muestra B**

*Inicio clase: La clase cumplió con sus tres momentos, inicio, desarrollo, cierre. Cada momento se caracterizó por el rol del educador, preguntas mediadoras, función del estudiante y clima de aula.*

*En el inicio de la clase se demuestra mediante las preguntas de activación de*

conocimientos lo que los estudiantes aprendieron la clase anterior. La docente, en este caso, formula adecuadamente las preguntas puesto que se van evidenciando de manera pronta las respuestas, todo ello, permite que se vaya trabajando el nuevo contenido de clase, es decir, los estudiantes se aproximan al nuevo saber.

El tiempo del inicio de clase estuvo adecuado, fue el tiempo acorde para ir evaluando lo que aprendieron y la generación de posibles predicciones al nuevo contenido. Cabe señalar, que el objetivo de la clase lo deja en manos del estudiante, esto se ve claramente cuando les pregunta cómo ellos escribirían el propósito del día.

Relación docente/estudiante: Manifiesta altas expectativas en el inicio de la clase sobre las posibilidades de aprendizaje de los educandos, esto se debe al apelo constante a los estudiantes para seguir avanzando en la clase. No obstante, como sucede habitualmente en la mayoría de las salas, no todos los estudiantes participan de la clase, probablemente la docente en esos casos puntuales pudo haber generado un esquema de acción orientado al uso de intereses de cada estudiante, de tal manera que nazca una vinculación con las experiencias personales y no esperar hasta el cierre de la clase para hacerlo.

Desarrollo de clase: En este momento de la clase se vislumbra una constante participación de los estudiantes, ellos levantan la mano continuamente para opinar sobre lo que le está enseñando la profesora. No obstante, muchas de las respuestas fueron dadas por la docente lo que limita en medida que el estudiante potencia habilidades como reflexionar, abalzar e interpretar lo que está aprendiendo. La docente se adelantaba a pasos agigantados a los estudiantes. ¿Cómo se llama, ESTRUC.... esperando a que los estudiantes respondan). Esas situaciones inhabilitan el pensamiento del estudiante, poner en práctica lo que sabe.

Ausencia de trabajo individual: Considero que la clase estuvo buena, óptima para el aprendizaje de los estudiantes, no obstante, el trabajo se hizo de manera colectiva durante mucho tiempo. Para fomentar el trabajo individual y la autonomía en los educandos es necesario que tengan unos momentos, o un breve momento para realizar un trabajo más personal, con el fin de intensificar el manejo individualizado del aprendizaje y la consciencia de que se aprendió.

Cierre de la clase: Este momento es de suma importancia puesto que se evidencia que aprendieron los estudiantes. En este ejemplo, los educandos resumen de buena manera lo aprendido, la profesora mediante las preguntas mediadoras posibilita a que los educandos lleguen a sus conclusiones sobre el día. Asimismo, el clima de aula que genero durante todo la clase permitió que el cierre fuera más óptimo puesto que la metodología de trabajo se mantuvo en ese ritmo ( respeto, escucha activa).

La metacognición, en el sentido de hacer notar que aprendieron estuvo regular, quizás, una actividad de cierre hubiese podido evidenciar de mejor manera si realmente aprendieron sobre el género dramático, puesto que los estudiantes también necesitan de



*actividades que los hagan interactuar con lo concreto, con la imaginación, con los demás, pares, y eso no se vio durante la clase, solo se centró en la opinión, comentarios, pero no en actividades que fomentaran trabajo colaborativo, individual y tareas que permitieran que aplicaran lo visto.*

*Por lo tanto, faltaron cuestiones como Diversidad en la tareas educativas, Desarrollo autonomía en los estudiantes, Desarrollo trabajo colaborativo en los estudiantes, Retroalimentación, actividades significadoras de cierre. (RPEC estudiante programa B, semestre 7)*

### **Muestra C**

*En la clase orientada al quinto básico se están enseñando, además de contenidos disciplinares en cuanto al conocimiento de la estructura de las obras dramáticas, contenidos transversales como el respeto mutuo y prácticas democráticas dentro de la sala de clase.*

*Por un lado, los contenidos disciplinares son enseñados de forma poco motivante. Se les pide a los estudiantes que realicen una actividad en su libro para luego revisarla en conjunto, además de una activación de conocimientos que introduce de forma muy poco llamativa el tema (¿Qué hemos trabajado las clases anteriores?) Por otro lado, los contenidos transversales se trabajan de forma implícita, como por ejemplo, acordar la meta de la clase en conjunto, siendo luego ellos mismos quienes deciden si se cumplió o no, y por qué. Además se hace énfasis en respetar las palabras, solo se le permitirá hablar a quién levante su mano.*

*En cuanto a los contenidos disciplinares, me parece que la profesora lo enseña de esta forma porque es la forma en que lo va a preguntar para la prueba, es más, cuándo pregunta para qué les sirve a los niños lo aprendido, una de las primeras respuestas es "para la prueba". Muchos niños se tuvieron problemas con comprender los conceptos debido a que no los estaban trabajando de forma concreta, sólo trabajaron la definición de éstos, es más, uno de los niños tuvo la necesidad de trabajar los conceptos ejemplificándolos con una obra que habían visto anteriormente. A mi parecer, los contenidos curriculares disciplinares son comprendidos más efectivamente por los niños cuando son vistos en la práctica, no solamente porque se los dice el profesor, o en este caso, el libro de texto. Bajo esta lógica de enseñanza subyace la idea de que el profesor o los libros tienen el conocimiento absoluto, no hay una construcción de conocimiento. Es por esto que una buena forma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje podría ser trabajar el contenido (estructura de las obras dramáticas) a partir de una obra dramática, podría ser leyéndola o incluso actuándola, tal vez podrían crear una obra dramática después de que conocieran la estructura. Al menos podría haber aprovechado que los niños habían tenido la oportunidad de ver una obra para trabajar desde ese piso la estructura de la misma.*

*Finalmente, en cuanto a contenidos transversales, si bien la profesora propicia prácticas*

*democráticas cuando consensua entre todos una meta a lograr, falla cuando dice que el trabajo es estrictamente individual, y cuando sólo deja hablar a aquellos que levanten la mano (normalización). Por otro lado, me parece que hay una falta de énfasis al análisis crítico y la argumentación, ya que sólo se trabaja si se comprende la estructura y qué es importante de destacar (“¿Qué debemos destacar de la definición APA?”), en vez de un análisis profundo de la definición. Y en cuanto a la falta de argumentación se piden respuestas y no se fomenta la argumentación, la profesora sólo se conforma con la respuesta vacía (“¿Cuántos niños deberán leer?”)*

*Para concluir, me gustaría rescatar que el cierre de la clase promueve la metacognición, y que además, se le intenta dar un valor significativo a lo aprendido en la clase (“¿Dónde podríamos aplicar lo que aprendimos hoy?”). (RPEC estudiante programa B, semestre 7)*

#### **Ejemplo Nivel 4**

**Análisis: Nivel 4**

**Dimensiones: Nivel 4**

**Fundamentación: Nivel 4**

#### **Muestra A**

*Lo que está enseñando la profesora, tiene que ver con con los textos literarios, que bien aquí mencionaba, hablaron ya de los géneros narrativos, géneros líricos, para que en la presente clase se recordaran los textos dramáticos.*

*En el inicio de la clase, realiza un pequeño tiempo de (10 minutos) para lectura silenciosa. Luego en la activación de conocimientos previos le pregunta a los estudiantes que han visto en las últimas clases, considerando de este modo sus respuestas y de ahí, tomar como base para el desarrollo posterior de la clase.*

*Cómo enseña, como mencioné anteriormente, comienza con las ideas, con las respuestas de los estudiantes, logrando que sean agentes validos en la sala de clases. Además de destacar la cercanía y el cómo se comunica la profesora con los estudiantes.*

*En el desarrollo de la clase, se da a conocer la meta de la clase, pero la particularidad de esta, es que la profesora con ayuda de los estudiantes, escribe un objetivo; "Yo puedo conocer la estructura de la obra dramática". Comienzan con un trabajo individual, para que posterior la puedan compartir con sus compañeros. Las normas de convivencia a lo largo de la clase es evidente, se puede inferir que se ha trabajado arduamente para que el respeto entre los compañeros sea evidente, como también manejar una metodología de cómo participar en la clase.*

*Se proyecta una lectura en la pizarra (partes de la obra dramática), para crear un análisis en conjunto, siempre con el apoyo de los estudiantes, una participación activa.*

*Por lo que se puede apreciar, incluso la clase se sustenta en que anteriormente fueron a una obra de teatro, siendo realmente una experiencia importante para los estudiantes y de ese modo, hacer más significativo el aprendizaje.*

*Al final de la clase, ayuda a los estudiantes que no han comprendido, como también de realizar preguntas muy cercanas, por decirlo de algún modo, en que los estudiantes dan cuenta de sus conocimientos adquiridos en la presente clase, además de cuestionar para qué creen que les serviría en la vida, el aprendizaje que han construido.*

*De acuerdo a lo que he aprendido a lo largo de la carrera, ciertamente hay metodologías y/o estrategias que bien aquí en el video se representan, por ejemplo, en tener un clima de aula adecuado para la clase, tal como mencioné anteriormente, los niños saben que para contestar deben levantar la mano y escuchar al compañero que está hablando, rescatando la participación y las emociones positivas que bien aquí se evidencian, además, de destacar que así se potencia la confianza y autoestima de cada alumno.*

*A lo largo de la clase, se respetan los tiempos, que muchas veces en la experiencia laboral no se respetan o no se logran apreciar, en que hay un inicio, para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes, sustentado en las ideas y saberes que estos poseen, como también ser el "pie" para desarrollar la clase, así mismo, en el desarrollo de esta, se aprecia que hay un aprendizaje compartido, en que los estudiantes leen en voz alta y la docente no es quien da las respuestas, sino que espera o ayuda a que los propios estudiantes puedan ser los precursores de decir lo que aprenden, como también, ser ellos mismos que plantean un objetivo que entiendan y tengan noción de lo que aprenderán en la presente clase.*

*Lo que si me faltó es el trabajo en equipo, que bien no se mostró en el video, hubiera sido realmente interesante, pues allí se puede ver como es el manejo de grupo, como también articular preguntas para hacer partícipe a aquellos estudiantes que no participan, pero que si pueden hacerlo dentro de un pequeño número de compañeros.*

*En cuanto al contexto, se puede evidenciar un curso que no es numeroso, ayudando a que quizás sea una enseñanza más personalizada, como también, en ayuda del clima de aula, tampoco quiero decir que en un curso numeroso no se pueda, pero obviamente tiene sus ventajas. En este aspecto, es importante destacar el modo de llegada que tiene la profesora para con sus estudiantes, siendo definitivamente un punto a favor para que los estudiantes se sientan más tranquilos para tomar la palabra y argumentar.*

*La estructura de la clase suele ser bastante ordenada, en que los estudiantes pueden aprender de manera óptima y así se demuestra al final de clase, en que hay muchos que desean decir lo que han aprendido, y en aquellos en que tuvieron dudas, se rescata que no teman en decirlo y de ese modo, que el mismo exponga que no entendió y de ese modo clarificar, como también, me parece destacable que pregunte qué utilidad ven los mismos*

*estudiantes para aprender sobre el género dramático, así también en realizar salidas pedagógicas, en que efectivamente el aprender tiene su foco central en el colegio, pero así también aprovechar otros espacios para fomentar y potenciar ciertos conocimientos, entendiendo que por fuera de un establecimiento educacional, también se puede aprender y bastante.*

*En cuanto a mejoras, es realizar quizás una pequeña actividad grupal, tal como mencioné anteriormente, aprovechando que no son un gran número de estudiantes, en que allí se potencie la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, como también de compartir vivencias y apoyar a los estudiantes que suelen complicarse un poco, con aquellos que si aprenden de manera más rápida. De igual modo, el cierre hubiera sido interesante ver otras estrategias más lúdicas, quizás con una pequeña pelota, que se lance a uno, para que expresé que aprendió o qué le dificultó y así, crear una instancia más "entretenida", porque ver que solo el modo de participar sea "levantando la mano", suele ser muy típico, pero eso va de acuerdo a cada profesor y obviamente, aquí en la clase que vimos, funcionó.*

*En cuanto a la clase, el realizar una lectura previa a la clase, ciertamente ayuda en el interés de los estudiantes por la misma lectura, valga la redundancia, pero ¿Dónde queda el interés por la escritura? ese es un aspecto que a mi parecer no está totalmente desarrollado y no es algo que pude apreciar en el video, sino que más bien hay mayor énfasis en comunicación oral y de lectura.*

*Definitivamente fue una buena clase, en que obviamente hay aspectos que me hubiera encantado apreciar, pero son detalles que bien se pudieron omitir aquí, o que se trabajaran en clases posteriores, destaco el hecho que los mismos estudiantes puedan ayudar a redactar el objetivo de la clase, las normas de convivencia, el participar activamente, el modo de ser de la docente y el modo de enseñar, que logra un espacio en que no solo ella habla, sino que efectivamente hay una retroalimentación y por ende, una evaluación de parte de ella, en cuanto a cómo se desenvuelven los estudiantes y las respuestas que estos dan. (RPEC estudiante programa B, semestre 10)*

## **Muestra B**

*El tema a tratar en la clase recientemente vista es la estructura de una obra dramática. El modo de enseñanza que tiene esta profesora está basado en una serie de actividades que se presentan en orden cronológico, por ejemplo: lectura silenciosa, activación de conocimientos previos, se explica el objetivo y la metodología de trabajo de la clase, luego se procede al trabajo individual y posterior a esto un trabajo colectivo, donde existe identificación de ideas principales, para un posterior "monitoreo" de los aprendizajes y la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes. Antes de hacer un análisis del trabajo realizado por esta profesora, quiero aclarar que mis conocimientos en el área del lenguaje son bastante generales, por lo que la visión que*

*presentaré dentro de este análisis van de la mano con mis conocimientos que se reflejan en las menciones en las que me especializo, atendiendo el aprendizaje como una construcción conjunta entre estudiantes y docentes, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento e indagación.*

*El tema tratado en esta clase tiene relación con el género dramático, específicamente, las estructuras de una obra dramática. La manera que la profesora tiene para pasar el contenido anteriormente mencionado, en lo personal, me parece demasiado fuera de contexto, es decir, el contenido a tratar podría ser abordado de distintas maneras, específicamente, con un tema que fuera interesante para los alumnos, no meterse de lleno a trabajar con el libro y el ejercicio que ahí aparecen, lo que determina que la actividad y todo lo que le sigue, no sea significativa para los estudiantes, es más, un claro ejemplo de esto se ve reflejado al final de la clase, cuando la docente pregunta en qué situación de la vida cotidiana sería posible aplicar lo que acaban de aprender, a lo que una estudiante responde: "para la prueba del libro", lo que demuestra que un aprendizaje no centrado en los intereses del estudiante, es un aprendizaje al aire, que difícilmente será significativo para ellos, generando la idea de estudiar para la prueba.*

*En el sentido de la realidad escolar chilena, es real que existen colegios que condicionan a los profesores a trabajar con cierto material porque así ha sido determinado, sin embargo, siempre se pueden aprovechar estas instancias para proponer diversas formas de ver lo mismo que se te exigen desde el colegio, contextualizando y trabajando desde los intereses de los estudiantes, generando un vínculo entre lo que aprenden y lo que realmente les interesa.*

*Ahora bien, por otro lado, la metodología de trabajo tampoco me parece la más adecuada, porque no existe una construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos, sino que se intenciona la clase completa para que los niños lleguen a resolver lo que el libro dice, entonces, no hay aprendizaje ni por descubrimiento ni por indagación, puesto que todo lo que necesitan aprender está ahí en su libro; es decir, no se promueve el aprendizaje personal de los estudiantes, no se aprende haciendo. Hace falta la instancia de dejar a los niños explorar lo que se pretende que aprendan, para que ellos dentro de sus procesos, construyan el concepto al que se espera que lleguen, desde sus experiencias, desde sus vivencias, desde sus procesos, desde sus intereses, generando así, un aprendizaje realmente significativo para ellos. Por último, haciendo referencia al punto del monitoreo del aprendizaje: cómo saber si todos aprendieron? no todos los estudiantes levantan la mano para dar su opinión, cómo saber si el que no levantó la mano le que quedó todo muy claro, o realmente no entendió nada? Considero que este método de meta cognición no está bien trabajado, se da en todas las instancias de aprendizaje que algunos no comprenden nada y no lo dicen, cómo podría saber en que fallan mis estudiantes? Utilizar otra estrategia en la que TODOS los estudiantes tengan la opción de expresar dónde empezaron y a dónde llegaron en la clase. Personalmente, desde mis conocimientos de aprendizaje significativo, esta clase está lejos de ser significativa para el total de estudiantes, olvidándose de la importancia del*

*contexto, intereses y progresos de los estudiantes. (RPEC Estudiante programa B, semestre 10)*

**Ejemplo ficticio Nivel 5** (no hubo respuestas de nivel 5 para las tres dimensiones)

**Análisis: Nivel 5**

**Dimensiones: Nivel 5**

**Fundamentación: Nivel 5**

### **Qué está enseñando la profesora**

La profesora enseña la estructura de un texto dramático. Se focaliza en la **estructura externa** (acto, escena, cuadro), y no incorpora los elementos de la **estructura interna** del género dramático (inicio, desarrollo y desenlace), pese a que formula el objetivo de la clases a partir del conocimiento de la estructura externa e interna de la obra dramática.

Enseña un repertorio amplio de vocabulario específico de la disciplina, tales como: texto dramático, estructura interna y externa, virtualidad teatral, obra dramática, obra teatral, dramaturgo, director, tipos de personajes, acto, escena, cuadro, acotaciones, tipos de lenguaje: paraverbal, kinestésico y verbal, lo que bien puede demostrar una solidez en la preparación de la clase.

Asimismo, enseña a reconocer la estructura textual, es decir, a reconocer párrafos, y a juzgar por la respuesta de los estudiantes se puede inferir que se realiza de forma sistemática en las clases de la profesora.

### **Cómo enseña y Por qué enseña de ese modo**

La profesora inicia la clase con la estrategia de la **lectura silenciosa sostenida**. Se puede deducir que esta es una actividad cotidiana para los estudiantes, ya que conocen los tiempos y ajustan su conducta a lo solicitado. Esta práctica de lectura es importante porque promueve la motivación de los estudiantes, aspecto vital para fomentar la lectura y así mejorar la comprensión (Alonso, 2005; Colomer, 1999; Solé, 2006).

Luego **activa conocimientos y experiencias previas de los estudiantes** (por ejemplo, estimula recordar lo que son las acotaciones, tratadas en una clase anterior, y en otro momento incorpora la experiencia de sus estudiantes que señalan haber presenciado la obra teatral *Pinocchio*). Su clase comienza y se detiene extensamente en la activación de este tipo de conocimientos. Desde una **perspectiva constructivista**, se le otorga importancia a la activación de conocimientos. Ausubel, (1983) y Carretero (1997) señalan que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno. Por tanto, la organización y secuenciación de contenidos docentes debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno. Desde otra perspectiva, activar conocimientos previos en la lectura también es de suma importancia como una de las estrategias de lectura más eficaz para leer distintos tipos de textos (Amado y Borzone, 2011; Solé, 2006), ya que además esto también permite al lector realizar más inferencias (Alonso, 2006).

La profesora enseña la estructura interna y externa de una obra dramática mediante una **instrucción de lectura y trabajo individual a través del texto escolar**. Una de las estrategias necesarias para una eficaz comprensión lectora es comprender la instrucción y objetivo de la lectura. Desde el punto de vista de Isabel Solé (2006), este es un requisito que se debe abordar como una estrategia antes de la lectura, pues así se asegura la comprensión del estudiante. Por otro lado, Alonso (2005) plantea que el propósito de lectura –orientado por las instrucciones u objetivos que se proporcionan a los lectores– puede influir en la cantidad (número) y amplitud (distancia de la idea original) de las inferencias que se activan.

La enseñanza de la estructura del texto dramático se justifica desde al menos dos perspectivas vinculadas estrechamente, una de ellas es por su aporte al desarrollo integral del estudiante, y otra es su justificación curricular, que se sustenta en la anterior. Es importante trabajar el texto dramático, ya que ofrece la oportunidad de representar el contenido del texto con otros, en equipo, a fin de mostrar un acontecimiento social o personal. El texto dramático a igual que otras obras literarias, se alimenta de la cultura de una sociedad, y la alimenta. (García del Toro 2011).

La profesora asume un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y los estudiantes. Esto se evidencia en las siguientes prácticas observadas: **construye el objetivo de la clase en forma colaborativa**. Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje, Vygotsky (1988) señala que el desarrollo humano tiene la capacidad de aprovechar la ayuda de otra persona en la zona de desarrollo próximo, que define como la distancia que hay entre los resultados del aprendizaje autónomo del alumno/a (nivel actual de desarrollo) y los resultados posibles con intervención pedagógica, entendida como la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (nivel de desarrollo potencial).

El hecho que construya colaborativamente, hace que la metodología utilizada por la docente tenga un sustento en las **metodologías activas**. Esta se concibe como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y conduzcan al aprendizaje (Labrador, Andreu, 2008). Los planteamientos de Vygotsky fueron suficientes para cuestionar algunos supuestos de la "educación activa", centrada en los procesos de descubrimiento mediante la actividad espontánea del niño, y que limitaba el papel del educador a enriquecer las oportunidades de experiencia siempre dentro de los cánones que definían cada etapa.

En la misma línea, la profesora **incorpora la ayuda al compañero al terminar**. En este sentido, el aprendizaje cooperativo, involucra una serie de métodos de enseñanza en que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos. En las aulas cooperativas se apuesta a la complementariedad de roles, promoviendo que los alumnos se ayuden, discutan con sus compañeros, se evalúen mutuamente y los ayuden en problemas de comprensión. El trabajo cooperativo no intenta sustituir la enseñanza del docente, sino el estudio y la ejercitación individual. (Slavin)



De igual forma, la profesora genera una instancia en que se construye colaborativamente la **síntesis de ideas principales de la lectura**. Quintanal, J. y Tellez, J. (1999) plantean la importancia de construir de forma guiada y colaborativa las ideas principales de los textos. Esta es una forma de modelar cómo los estudiantes deben sintetizar la información o bien cómo deben construir las ideas centrales de lo que leen.

En el video se puede observar dos tipos de lectura: la **lectura individual y la lectura en voz alta en forma colectiva**, ambas del texto escolar. Para la enseñanza de la comprensión lectora se requiere de distintas estrategias. Swartz (2011) señala que tanto la lectura compartida, como la guiada y la independiente son importantes para modelar y enseñar explícitamente a los niños los procedimientos de una lectura eficaz.

Por otro lado, la lectura en voz alta está al servicio de la **comprensión de lectura**, como un ejercicio inductivo para la construcción colaborativa de conceptos y definiciones. Sin lugar a dudas, una de las estrategias más importantes para este ámbito es construir las ideas principales de forma colaborativa, pues se ayuda a los estudiantes a sintetizar lo más importante así como a jerarquizar las ideas de los textos (Alonso, 2006; Quintanal, y Tellez, 1999).

Asimismo, la comprensión de lectura se fomenta a través del **conocimiento de la estructura textual** mediante, **la identificación de párrafos y puntos**. Esta es una práctica que se fomenta en las bases curriculares (2012), y además, sirve como un insumo para identificar las ideas principales de los textos (Quintanal y Tellez, 1999). Se ha comprobado que la construcción del significado global se ve influida por el conocimiento de la estructura textual, esto es, del modo en que los textos pueden estar organizados (Alonso, 2005; García Madruga, 2006). A su vez, esto se fomenta con el ritual de **lectura compartida** en voz alta según la puntuación del texto, lo que es uno de los objetivos de aprendizaje en las nuevas bases curriculares (2012).

Por último, la profesora estimula la **aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana**. Desde una perspectiva constructivista (Carretero, 1997) los aprendizajes son significativos para los estudiantes cuando estos resuenan o pueden ser aplicados en distintas esferas de la vida de los aprendices.

Desde el ámbito de **la Gestión de aula**, se observa que la profesora es capaz de generar un buen **clima de aula**, lo que es relevante para la calidad de los aprendizajes según el Marco para la Buena Enseñanza (2003): se observa su cercanía (usa sus nombres y diminutivos), complicidad (bromea, juega, gesticula), no alza la voz, sonríe a menudo, promueve el trabajo con música del gusto de los niños, favorece la participación de todos, pide la opinión de todos, promueve votaciones para la toma de decisiones.

Adicionalmente, genera condiciones para el aprendizaje que dan cuenta de una serie de hábitos de trabajo: promueve y logra silencio, hábito de participación por turnos, y participación de la mayoría. Todos estos aspectos hacen que exista un buen clima para que los estudiantes puedan aprender en forma tranquila y participativa.

**En este contexto, la alta participación de los estudiantes en la clase se ve favorecida por su capital cultural (Bourdieu, 1993), que se observa** similar al promovido por la escuela y al de la profesora, lo que favorece la participación y el aprendizaje. También es evidente la conexión que se establece entre la docente y el curso, que sintoniza con los refuerzos positivos ofrecidos a su conducta o respuestas en la clase, dando cuenta de un conocimiento de los estudiantes por parte de la profesora.

Por otro lado, la profesora marca los **momentos de la clase** con la estructura: inicio, desarrollo y cierre (Gvirtz, S. y Palamidessi, 1998) Evidencia un buen manejo de los tiempos, observándose que se llevan a cabo los tres momentos.

Desde la perspectiva de la **evaluación**, se observa la adopción de un enfoque de orientación a la evaluación para el aprendizaje, desde una perspectiva más bien auténtica. Se observa alineación entre las actividades y el abordaje evaluativo, evidenciado en una permanente **evaluación formativa** a través de la comprensión de conceptos mediante preguntas, definiciones y construcción de ideas principales, a lo largo de toda la clase. Asimismo, la evaluación formativa se observa al final de la clase, cuando la profesora pregunta por si sienten haber alcanzado el objetivo de la clase, incorporando y reconociendo la subjetividad de sus estudiantes.

Un enfoque formativo, crítico o inclusivo de la evaluación la comprende como un proceso constante, que según Santos Guerra (1996), Casanova (1998) y Coll (2002) es reflexivo y se apoya en evidencias que posibilitan mejorar la comprensión, ya sea cómo cada estudiante aprende y organiza mentalmente lo aprendido, como también en la didáctica empleada en cada proceso de enseñanza aprendizaje emprendido. Teniendo esto en cuenta, el rol que debe tener el docente con respecto a la evaluación, es de constante acompañamiento y sistematización, ya sea a nivel grupal, como individual, para así afinar sus estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Desde esta posición, las tareas realizadas para evaluar los aprendizajes son parte de un proceso, en el cual se diversifican las formas de evaluar. Esa diversificación de las tareas evaluativas, según lo planteado por Coll y Onrubia (2002) debe ser de carácter inclusivo, es decir, debe considerar a la totalidad de los estudiantes, sus dificultades y posibilidades. A su vez, este enfoque evaluativo no rechaza la función sumativa de la evaluación, pues ella también puede posibilitar el establecimiento de mejoras en términos didácticos, dándole un valor formativo.

Por otro lado, la **autoevaluación** es de suma importancia para la evaluación formativa. ¿Quiénes sienten que han logrado el objetivo de la clase?, es lo que indica la profesora. Ello remite a los planteamientos de Perrenoud (2004), quien señala que el **implicar a los alumnos en sus aprendizajes** y en su trabajo es una de las nuevas diez competencias necesarias para enseñar, e implica fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.

En este contexto, el **monitoreo de los aprendizajes** está presente durante la clase observada. En este sentido, se puede constatar un enfoque de "Evaluación Auténtica", la que constituye un

interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto a nivel individual como colaborativo. Siguiendo a Condemarín y Medina (2000) la evaluación auténtica se sustenta en principios que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica.

Además, la evaluación hace hincapié en las competencias dentro de contextos significativos, lo que la profesora retoma cuando aplica lo visto y genera la discusión sobre la utilidad del objetivo de la clase para la vida cotidiana. Una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1999). Los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos para identificar y resolver problemas y tomar decisiones. Esto es lo que ocupa la docente cuando un estudiante ejemplifica el contenido con una obra de teatro visto por el curso. De este modo, se resuelven las dudas y se clarifica el contenido de manera ejemplificada y como una evaluación formativa. Por ello, se puede afirmar que la evaluación en la clase constituye un proceso colaborativo, pues los estudiantes participan en la evaluación y se responsabilizan por sus resultados (o dudas).

**Qué debería hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.** Desde la perspectiva curricular, si observamos las nuevas bases curriculares (2012), los contenidos de la obra dramática no aparecen como un contenido de lectura, sino que aparecen en el eje de comunicación oral, para la apreciación o producción de obras de teatro. Esto nos hace pensar que hay un enfoque curricular más antiguo, en el que predomina el contenido y no prima la funcionalidad como enfoque de enseñanza.

En este sentido, esta clase es más bien una clase expositiva sobre el texto dramático, pero que incorpora activamente a todos los estudiantes. Sin embargo, la profesora no genera una situación problemática o desafiante para abordar el contenido de la clase, pues su clase se basa en la lectura de un solo texto (el texto escolar) y no incorpora otros textos para dialogar u otros referentes en los que se pueda hacer actividades más complejas. Según el estudio de Mateos, Martín y Villalón (2006) los estudiantes perciben que las actividades de lectura y escritura propuesta por los docentes tienen una baja dificultad cognitiva. Esto provoca a la larga desmotivación frente a las tareas, pues está lejos de concebir a la evaluación como instancias didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos, que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Frente a esta situación, se recomienda que la profesora incorpore otros elementos a la sala de clases. Por ejemplo, puede traer al aula otros textos dramáticos (y no solo los que salen en el texto escolar) para identificar en otras obras la estructura externa de la obra dramática.

Otra posibilidad es generar una dinámica corporal o de representación con los estudiantes para que el sentido de lo expuesto en las bases curriculares (2012) sí esté en todo momento presente. De esta manera, la conexión del contenido con la utilidad en la vida cotidiana queda más visualizada y conectada para todos los estudiantes, además de hacer de la clase una experiencia motivante y de alta demanda cognitiva.

Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *¿Enseñar o aprender a escribir o leer?*, 1, 129- 144.

Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender (pp.231-242).

## Anexo 17: Ejemplos de corrección de ejemplos niveles RPEC

### Corrección ejemplos Nivel 1

#### Muestra A.

Me gustó la forma que maneja o controla a los niños para que puedan hablar todos, no me gustó que ellos leyeran solos, hubieran leído juntos y haber entendido de mejor manera (aprendizaje colectivo).

Me parece excelente que incluya a los niños para elegir la “meta de aprendizaje de la clase”, lo hace que los niños se sientan incluidos y no obligados a aprender.

Aplica la dinámica y el entusiasmo en los niños.

### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada por Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones</b>	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al</b>	El análisis: menciona y amplía con	El análisis: menciona y amplía con

<p><b>detalles</b></p>	<p>eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.</p>	<p><b>(conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.</p>	<p><b>menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>
<p><b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b></p>	<p>Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b></p>	<p>Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o</b></p>	<p>Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los</p>	<p><b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan</p>	<p>Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos</p>

		los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)	niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b> .	son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	---	--	--	---

**Nivel: 1**

**Muestra B.**

Qué: conocer la estructura de una obra dramática. Clase de lenguaje y comunicación.

Cómo: Lectura silenciosa (10 mín con libro), activación de conocimientos previos, planteamiento del objetivo, trabajo individual (libro), trabajo colaborativo (texto), monitoreo y aplicación a la vida cotidiana.

Para mejorar: quizá sería bueno que se anotaran los conocimientos previos en la pizarra a modo de lluvia de ideas, no abusar tanto del texto escolar, hacer más preguntas abiertas y menos cerradas (muchas preguntas que solicitan respuestas de si y no o de cantidades concretas), falta un proceso de metacognición donde los estudiantes escriban en sus cuadernos los que han aprendido durante la clase, no existen metodologías variadas para abarcar las necesidades educativas diferentes, es una clase muy plana.

Por qué: Porque ella cree que de esta forma logrará que los aprendizajes sean efectivos y que los estudiantes se involucren con la clase.

**Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)**

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas



		encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	as, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	as, incluyendo o la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o</b> los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque),	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación no incluye</b>	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios.

			opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	<b>modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b>	<b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	--	---	---

**Nivel: 1**

## **Corrección ejemplos Nivel 2**

### **Muestra A**

La clase observada se realiza en una dependencia particular pagada, en un quinto básico. Primeramente, es necesario destacar que es **muy notoria la diferencia de metodología y enseñanza** que se entrega a los colegios de mejores clases sociales. Es totalmente perceptible la brecha existente entre escuelas de bajos recursos o escuelas que tienen ley SEP (por ejemplo); y escuelas como esta.

Se puede especular que tratamos con un colegio católico al observar las imágenes.

La clase se centra en la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” y se introduce en el objetivo de conocer y aprender el género dramático, en forma estructural.

Podemos observar desde el comienzo que, los estudiantes tienen un **conocimiento lingüístico superior al de la media Chilena y se relacionan de manera efectiva y con seguridad con la docente.**

Por otra parte, la educadora comienza y estructura su clase a base de preguntas. Este proceso es fundamental para crear seguridad en el estudiante.

Podemos observar que en la realidad chilena, los profesores tienden a dictar los contenidos, por el contrario, esta pedagoga crea un debate en el aula y hace participar a las niñas y niños.

Los estudiantes poseen un pensamiento crítico y reflexivo impresionante, a tal altura que sostienen un debate con la profesora, defendiendo sus argumentos.

Creo, que las clases deben ser con ese nivel de reflexión, apoyo y confianza entre todos, ya que de esta forma se crea un entorno educativo de todas partes, en que el aprendizaje llega del docente, de tus compañeros y sus propias reflexiones.

Haciendo un análisis profundo, me apena profundamente que la calidad en la educación se base en el capital cultural y monetario. Es una realidad chilena ver en los liceos de las comunas más segregadas un 3ero medio que están viendo el mismo contenido.

Aspectos a mejorar.

Más que mejorar aspectos del docente o el aula, mejorar la educ. En las clases sociales más vulnerables, mejorar y enviar a docentes capaces para hacer un cambio en los estudiantes de menores recursos.

### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones:</b>	Nombra aisladamente al	<b>Se menciona cualquier</b>	El análisis: menciona y	El análisis: menciona	El análisis: menciona

<p><b>nombrar y ampliar con detalles</b></p>	<p>menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.</p>	<p><b>número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.</p>	<p><b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>
<p><b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b></p>	<p>Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b></p>	<p>Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/ju</b></p>	<p>Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es</p>	<p><b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados</p>	<p>Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos).</p>

		<b>icios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</b>	bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	o se presentan evidencia de ellos como fundament o para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b>	Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	---	---	---

**Nivel: 2**

**Muestra B**

En esta clase la docente tiene como objetivo enseñar la estructura del género dramático a un quinto básico en un colegio particular pagado.

Para enseñar utiliza la activación de conocimientos previos, la construcción del objetivo, trabajo individual utilizando el texto de clases, un trabajo colaborativo y un cierre donde verifica que se haya logrado el objetivo y donde lo relacionen con la vida cotidiana.

La profesora permite que los propios estudiantes formen sus aprendizajes. Debido a que les realiza preguntas relacionadas con el tema para que los estudiantes (desde sus experiencias) planteen respuestas y desde allí lograr los aprendizajes de los contenidos.

Otra técnica utilizada por la docente que me pareció muy pertinente es que además de enseñar un contenido fue modelando la forma de leer un texto de forma grupal y destacar las ideas principales, de esta manera los estudiantes van obteniendo habilidades y destrezas de lectura.

La docente al enseñar de esta manera intenta que los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje y adquieran destrezas y habilidades a la vez.

Pero observo que se nota mucho que la clase estaba preparada con los estudiantes previamente debido a que se grabaría, ya que la profesora les indica "hoy se han portado muy bien", lo que me hace suponer que no siempre se portan bien.

Otro punto a destacar es que la docente coloca música mientras los estudiantes trabajan de forma individual para generar un clima de aula agradable para los niños, pero no considera que quizás algún estudiante necesita silencio para poder concentrarse ya que tantos estímulos no le permiten entender bien los contenidos.

Para mejorar la clase hace falta que la docente realice una clase más motivadora, es decir, con desafíos mas interesantes que no requieran que el estudiante este todo el tiempo sentado en el escritorio, al trabajar la estructura del género dramático podría haber permitido que realizaran una pequeña obra donde coloquen en práctica lo leído del texto o lo conversado. También faltó un proceso de evaluación meta-cognitiva personal sobre el objetivo trabajado y un refuerzo escrito por parte de la docente para sintetizar lo aprendido.

#### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora

	adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	buena clase)			
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas

	conceptuales	insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)	falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase. (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.	promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza. (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--------------	---	--	--	---

**Nivel: 2**

### Muestra C

La clase comienza de forma poco dinámica, ya que hace que los y las estudiante lean 10 minutos, ¿cual es el fin de esos 10 minutos de lectura?.

La metodología que tiene la profesora es de pregunta, respuesta haciendo un catastro del conocimiento previo de cada estudiante, para que de esa forma los y las estudiantes que no



entienda o no conocen el tema se puedan hacerse parte de este. Algo sumamente importante es que ella les da un "orden" y ellos la ejecutan, **si bien es un proceso conductista es un buen método de trabajo**, ya que con la edad que tiene los niños, podría ser difícil para ellos tomar la iniciativa de las cosas, por otro lado el método " el que termina ayuda al compañero", es bastante significativo porque de esa forma ellos pueden hacer una retroalimentación del conocimiento adquirido y contraponer ideas, porque hay que tener en cuenta que no todos aprenden de la misma forma. Para terminar cuando hace que apliquen el conocimiento a la vida cotidiana, es una de las mejores formas, para saber si el objetivo de la clase se cumplió en su profundidad.

### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones

	detalles.	decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	es relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	es relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundament	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan

		imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)	también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	o para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza .</b>	evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	---	--	---

Nivel: 2

## Muestra D

¿Qué está enseñando? "Conocer la estructura de una obra dramática", una clase destinada a 5º básico, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación

¿Cómo Enseña? Primero haciendo una lectura silenciosa, luego activando conocimientos previos relevantes, ella realiza trabajo individual y trabajo colectivo. Una de sus características es que la docente utiliza en gran medida el lenguaje corporal, lamentablemente el audio del vídeo no es bueno y no permite distinguir en su tonalidad de voz cuando ella se expresa. Por el objetivo de la clase, (conocer la estructura, no así realizar una obra dramática) esta merita la total atención de los estudiantes y ya sea por las cámaras o por su experiencia (desconozco el contexto, es decir, si es profesora jefe, si los estudiantes son tranquilos) los niños y niñas han estado en sus pupitres sin moverse, lo que permite que no haya distracción para la docente.

¿Por qué enseña de ese modo? Porque le resulta fácil, es una clase estructurada y con estudiantes "tranquilos" ella sabe cómo manejarlos, aunque insisto desconozco el contexto, y por eso los premia al final de la clase.

¿Qué hacer para mejorar? No solo responder con los niños que levantan la mano, no hablar tanto, si bien el objetivo de la clase es conocer una estructura, y no así crear o diseñar etcétera...la docente basa gran parte de su tiempo siendo ella el centro de a clase, aunque está bien, supongo, a ella la estaban evaluando, por eso habrán grabado su clase, y al parecer la evaluaban a ella y no a su clase.

\*Lo lamento, la respuesta es muy pobre, no es un buen día para mí... Reflexiono que la reflexión depende del estado de ánimo del docente, si lamentablemente gran parte de los profesores, por motivos propios de su trabajo no tendrán el ánimo suficiente para poder reflexionar respecto a su propio quehacer (así como me pasa a mi) no habrá mejora en aquel ámbito.

## Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora

	acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)			
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b>	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueve	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b>

	<p><b>evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b></p>	<p>explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o</b> los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</p>	<p>predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.</p>	<p>n la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b></p>	<p>(e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).</p>
--	--	--	--	---	---

**Nivel: 2**

### Corrección ejemplo Nivel 3

#### Muestra A

La docente enseña la estructura de la obra dramática. Al parecer esta es una clase en la cual recuerdan los conocimientos aprendidos en las clases anteriores integrando a la vez estas estructuras. La docente permite a los estudiantes dar a conocer sus ideas y compartirlas con el grupo de curso, de esta manera existe un diálogo entre los estudiantes y la docente que permiten construir el conocimiento.

Considero que los estudiantes más que comprender los aprendizajes, reproducen lo que se les "dijo" anteriormente. La docente tal vez debería haberles permitido construir una obra dramática, con el fin de que ellos pudieran identificar cada una de sus estructuras y quizás representarla, en vez de estar trabajando con el libro. Es interesante como la mayoría de los estudiantes participan de la clase y como mantienen su atención en ella. Se respetan entre ellos y esperan a que se les "de" la palabra. Comentar las ideas con el curso y que sean los estudiantes quienes respondan a las interrogantes, complementándolas con los otros niños, como dije anteriormente, fomentando el **aprendizaje colaborativo**, beneficia a los estudiantes en sus aprendizajes. Tal vez la docente debería haber permitido que la discusión se generara en grupos más pequeños, con el fin de que todos los estudiantes puedan dar su opinión, luego cada grupo dar a conocer sus conclusiones con el curso (esto lo digo, pues si bien la mayoría de los estudiantes participaban de la clase, existían algunos estudiantes que no lo hacían).

También la docente podría haber escrito en la pizarra las ideas o respuestas formuladas por los estudiantes, pues existen estudiantes que son visuales, por lo tanto el verlo escrito en la pizarra ayudaría a visualizar y comprender lo que se está generando en la clase, lo que se aprende. Al preguntarles a los estudiantes si se logró la meta, la docente debería haber realizado preguntas que evidencien que realmente se logró esta meta. Las preguntas deben intencionar que los estudiantes sean conscientes de los aprendizajes adquiridos en la clase. Realizar preguntas **"metacognitivas"**. En relación a la "presencia" del aprendizaje en la vida cotidiana, la docente debería profundizar en las preguntas, pues no queda claro como se vincula el aprendizaje con la vida de los estudiantes, pues los estudiantes lo ven como algo futuro, que les podría servir, no como una herramienta que le sirve en su presente.

#### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora

	alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	<b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)		haber imprecisiones aisladas.	
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por	Se presentan conceptos correctos y precisos.	<b>Explica usando conceptos teóricos</b>	Cada una de estas dimensiones se



<p>corrección</p>	<p>acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</p>	<p>ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas,</b> y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</p>	<p><b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.</p>	<p><b>precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b> .</p>	<p><b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).</p>
-------------------	---	---	---	---	--

### Nivel: 3

#### Muestra B

Qué está enseñando la profesora: La profesora está enseñando qué es una obra dramática, cual es su estructura, quienes participan en ésta y cual es su finalidad.

Cómo enseña: La profesora enseña a partir de una estructura clara de su clase (inicio, desarrollo y cierre) En donde realiza actividades de activación de conocimientos previos, trabajo individual y metacognición. Logra que sean los mismos estudiantes quienes construyan el objetivo de la clase. Cuando activa conocimientos previos solo considera los conocimientos disciplinares que tengan los estudiantes en torno a la obra dramática, pero no toma en cuenta sus propias experiencias en torno a estas.

En el desarrollo, la clase se realiza a partir de un texto escolar, en el cual la profesora se apoya la mayoría del tiempo. Intenta no realizar una clase totalmente expositiva, por lo cual otorga espacios a los estudiantes para que participen activamente de la clase. Los estudiantes trabajan de manera individual y en caso de terminar la tarea pueden facilitar ayuda a su par.

La profesora constantemente realiza preguntas que aparecen textualmente en el texto escolar, sin desafiarlos a pensar más allá.

En el cierre, realiza preguntas metacognitivas pero no logra llevar los contenidos a una perspectiva histórica, en donde logren darle una utilidad en su presente, solo lo ven para un futuro.

Por qué enseña de ese modo: Enseña de este modo, para mantener un orden en la clase, para que los estudiantes estén atentos y puedan participar de la clase. Cuando se enseña a través de una estructura clara, los estudiantes saben qué deben realizar en cada momento y la profesora logra organizar la clase.

Qué debería hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje:

Debería desafiar más a los estudiantes a construir ellos mismos los significados sin basarse de primera fuente en el texto escolar. Podría haber hecho que trabajaran en grupos y construyeran significados para finalmente corroborarlos con las definiciones que aparecen en el libro de texto.

Es importante que cuando los estudiantes responden correctamente ante una pregunta, se realice un refuerzo positivo para reconocer sus ideas. Mientras que cuando responden erradamente, no saltar a la respuesta de otro estudiante, sino que hacer pensar a este mismo estudiante sobre porqué su respuesta no es la más correcta y no esperar que otro la de.

Finalmente es fundamental que los estudiantes otorguen un significado a lo que están aprendiendo y lo puedan utilizar en su vida diaria, no solo para un futuro.

Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la

		parcialmente con algún detalle.	teoría en la práctica.	de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo o identificar la teoría en la práctica.	mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos</b>	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación incluye</b>

			términos técnicos.	de enseñanza .	modelos, enfoques o métodos de enseñanza. (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	--------------------	----------------	---

**Nivel: 3**

### **Muestra C**

Qué está enseñando la profesora, como lo enseña porque lo enseña y que debería hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En la clase observada, se pretende enseñar la estructura del género dramático. Para esto, la docente genera las siguientes actividades:

1. Lectura silenciosa sostenida: Momento en el cual los estudiantes leen cualquier cuento.
2. Activación de conocimientos previos relevantes: La docente pregunta que es lo que han trabajado durante las sesiones anteriores.
3. Objetivos y metodología de la clase: La docente comenta parte del contenido que están trabajando (partes de una obra dramática). Llegan a un consenso de cuál será el aprendizaje esperado de la clase. Posteriormente, señala que leerán dos páginas del libro que contiene información de lo que aprenderán en la sesión.
4. Trabajo individual: Los estudiantes leen las páginas que se les indicó anteriormente, se indica que el estudiante que ya terminó ayuda a su compañero.
5. Trabajo colectivo: La docente muestra en la pizarra la proyección del escrito que aparece en el libro, identifica con los estudiantes los párrafos del texto y pregunta cuántas personas pueden leer estas páginas. Posteriormente, algunos estudiantes proceden a leer. A continuación, la docente pregunta por las partes más importantes de lo leído, y en conjunto subrayan las ideas principales.
6. Monitoreo de aprendizajes: La docente pregunta a los estudiantes la diferencia entre escena y los cambios de cuadro. Solo uno contesta que no entendió.
7. Aplicación a la vida cotidiana: La docente pregunta en que pueden utilizar este nuevo conocimiento en la vida diaria, los estudiantes responden para una prueba o para alguien que estudie algo relacionado con el tema en la universidad.

Con esta estructura de clase, nos damos cuenta de que la docente trabaja mucho con los estudiantes la aplicación de la comunicación oral, en la cual involucra a los estudiantes en el nuevo conocimiento que quiere enseñar; al desarrollar preguntas en los momentos de la clase e indagando que saben del tema a tratar en la clase. Se puede observar que la docente busca potenciar entre sus estudiantes el **trabajo colaborativo**, ya

que si alguno termina la actividad propuesta, se les solicita que ayuden a su compañero que todavía no termina. Asimismo, la docente introduce la clase **activando conocimientos previos**, identificando que contenidos han visto las sesiones anteriores y que saben sobre la estructura de la obra dramática. Al momento de finalizar la clase, la docente pregunta a los estudiantes si se alcanzó el objetivo de la sesión, generando un proceso de autoevaluación entre los niños. Solo un estudiante no logró entender la idea principal de la clase. Sin embargo, al analizar la clase desarrollada por la docente, se le podría sugerir que modifique la **metodología del trabajo colaborativo**, proponiendo que en grupos de cuatro personas desarrollen un mapa conceptual para poder sintetizar el contenido tratado en la sesión. También, la docente no genera espacios de participación colectiva, ya que solo algunos responden a las preguntas. Para esto, se propone que las preguntas las puedan discutir entre pares. Al momento del cierre de la clase, se puede aconsejar que los estudiantes comenten su trabajo desarrollado (mapa conceptual) en el cual comenten cómo llegaron a este producto y qué aspectos relevantes le ayudaron a concretarla. Luego, se les puede preguntar: ¿Qué aprendieron hoy? Y ¿Cómo lo aprendieron?, logrando así generar un proceso de metacognición, en la cual el estudiante logra identificar el nuevo conocimiento que adquirió y como llegó a este.

#### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora

<p><b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b></p>	<p>Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.</p>	<p><b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.</p>	<p>El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>
<p><b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b></p>	<p>Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b></p>	<p>Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la</b></p>	<p>Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la</b></p>	<p><b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos</p>	<p>Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de</p>

		<p><b>clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</b></p>	<p><b>clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.</p>	<p>son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos o para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza .</b></p>	<p>lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).</p>
--	--	--	---	--	--

**Nivel: 3**



## Muestra D

Análisis vídeo:

La clase transcurre en un Quinto año básico, en una escuela particular pagada. El tema de la clase es la estructura de la obra dramática, la cual se desarrolla con la participación de los estudiantes, texto escolar y el texto en forma digital.

Contexto: por aspectos físicos de la sala, denota que pertenece a una escuela que cuenta con recursos suficientes como para brindar a los estudiantes una formación sin mayores dificultades y problemas. Se observa, que los estudiantes al haber visitado anteriormente, una obra teatral, se les facilitó el trabajo y los contenidos tratados en la clase.

Clima escolar: el ambiente escolar de la clase, era de respeto hacia los compañeros y profesora, aunque en momentos la docente tenía que recalcar que se levantara la mano para dar alguna opinión, en particular le ocurría esto con un estudiante. Posiblemente, en cada clase existe esa dificultad con él. Las condiciones físicas de la sala, posibilitaron que se desarrollara de buena manera durante todo el transcurso. Los estudiantes se encontraban cómodos y sentados de tal forma que todos tuvieran alcance para observar hacia el pizarrón. En aspectos ambientales, en cierto momento la profesora coloca música para que los estudiantes realicen la actividad. La música era bastante animada y juvenil, y no se logra observar en el vídeo que algún estudiante le cause dificultades trabajar de esa manera.

Qué enseña/ Manejo del contenido: la profesora realiza una serie de preguntas que guían a los estudiantes a conocer los objetivos de la clase. Y son ellos mismos, los que generan el objetivo, con sus propias palabras.

El manejo del contenido de la profesora, resulta ser clarificador cuando los estudiantes presentan dudas y una serie de interrogantes acerca de la estructura de la clase. También, como se mencionó anteriormente, el hecho de que los estudiantes fueran previamente a observar una obra, posibilita que conozcan con mayor claridad los aspectos tratados en la clase.

Cómo enseña / Didáctica general: la profesora desarrolla una clase que cuenta con los tres momentos de la clase. Un inicio, donde son los estudiantes quienes participan en casi la totalidad de este momento, respondiendo a las preguntas de la profesora y comenzando con lectura silenciosa por unos minutos. En el desarrollo, los estudiantes trabajan en el texto escolar, de manera individual y luego en parejas para resolver dudas y corregir el trabajo realizado. Luego, se revisan los ejercicios trabajados de manera grupal y cada estudiante va señalando qué respondió y porque lo hizo de esta manera. Finalmente, en el cierre de la clase la profesora monitorea el aprendizaje de los estudiantes, preguntándoles si comprendieron los aspectos tratados en la clase, si lograron los objetivos y de qué manera pueden aplicar este nuevo conocimiento adquirido a su vida cotidiana.

Por qué enseña de ese modo/Didáctica específica: la profesora realiza una clase participativa, centrada en los estudiantes, donde posibilita instancias de intercambio de ideas entre los alumnos, dialogando con ellos. El uso del texto escolar, resulta ser un elemento fundamental para el desarrollo de la clase, posibilitando el trabajo individual que permite que el estudiante logre hacer un proceso personal de adquisición de conocimientos que a veces de manera grupal no se logra desarrollar.

Aspectos positivos a destacar:

-La clase resulta ser amena e interesante para cada uno de los estudiantes  
-La profesora genera una cercanía con los estudiantes y un espacio rico en respeto e intercambio de ideas.

-En la clase se procura otorgar participación a los estudiantes, siendo ellos los sujetos activos dentro de esta.

-Posibilita el aprendizaje de los estudiantes

-El contenido es relevante y del interés de los estudiantes

-Se resuelven las dudas de los estudiantes

Aspectos negativos y posibles sugerencias:

-Cuando la profesora revisa el trabajo de los estudiantes, permanece sentada. Considero que un

profesor debe ocupar el espacio y pasearse para que todos los estudiantes logren escucharla y atender a la explicación.  
 -La música puede que dificulte el trabajo concentrado de algunos estudiantes. Que quizás por su personalidad no son capaces de mencionarlo en clases.  
 -Considero que el contenido se puede haber desarrollado de mejor manera, visualizando a través de un vídeo o presentando un fragmento de una obra dramática que presente esa estructura. Si bien, los estudiantes ya habían observado una obra, pero cuando se realiza una actividad pedagógica de salida, los estudiantes se encuentran más desconcentrados y no toman atención a elementos estructurales. Al menos que esta salida esté apoyada por una guía de acompañamiento.

**Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)**

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos</b>	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una de</b>	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al</b>	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al</b>

	algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	<b>menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	<b>menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños)	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son

		utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)	En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	de ellos como fundamentos para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b> .	explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	---	--	---	---

**Nivel: 3**

## Corrección ejemplos Nivel 4

### Muestra A

Lo que está enseñando la profesora, tiene que ver con los textos literarios, que bien aquí mencionaba, hablaron ya de los géneros narrativos, géneros líricos, para que en la presente clase se recordaran los textos dramáticos.

En el inicio de la clase, realiza un pequeño tiempo de (10 minutos) para lectura silenciosa. Luego en la activación de conocimientos previos le pregunta a los estudiantes que han visto en las últimas clases, considerando de este modo sus respuestas y de ahí, tomar como base para el desarrollo posterior de la clase.

Cómo enseña, como mencioné anteriormente, comienza con las ideas, con las respuesta de los estudiantes, logrando que sean agentes validos en la sala de clases. Además de destacar la cercanía y el cómo se comunica la profesora con los estudiantes.

En el desarrollo de la clase, se da a conocer la meta de la clase, pero la particularidad de esta, es que la profesora con ayuda de los estudiantes, escribe un objetivo; "Yo puedo conocer la estructura de la obra dramática". Comienzan con un trabajo individual, para que posterior la puedan compartir con sus compañeros. Las normas de convivencia a lo largo de la clase es evidente, se puede inferir que se ha trabajado arduamente para que el respeto entre los compañero sea evidente, como también manejar una metodología de cómo participar en la clase.

Se proyecta una lectura en la pizarra (partes de la obra dramática), para crear un análisis en conjunto, siempre con el apoyo de los estudiantes, una participación activa.

Por lo que se puede apreciar, incluso la clase se sustenta en que anteriormente fueron a una obra de teatro, siendo realmente una experiencia importante para los estudiantes y de ese modo, hacer más significativo el aprendizaje.

Al final de la clase, ayuda a los estudiantes que no han comprendido, como también de realizar preguntas muy cercanas, por decirlo de algún modo, en que los estudiantes dan cuenta de sus conocimientos adquiridos en la presente clase, además de cuestionar para qué creen que les serviría en la vida, el aprendizaje que han construido.

De acuerdo a lo que he aprendido a lo largo de la carrera, ciertamente hay metodologías y/o estrategias que bien aquí en el video se representan, por ejemplo, en tener un clima de aula adecuado para la clase, tal como mencioné anteriormente, los niños saben que para contestar deben levantar la mano y escuchar al compañero que esta hablando, rescatando la participación y las emociones positivas que bien aquí se evidencian, además, de destaca que así se potencia la confianza y autoestima da cada alumno.

A lo largo de la clase, se respetan los tiempos, que muchas veces en la experiencia laboral no se respetan o no se logran apreciar, en que hay un inicio, para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes, sustentado en las ideas y saberes que estos poseen, como también ser el "pie" para desarrollar la clase, así mismo, en el desarrollo de esta, se aprecia que hay un aprendizaje compartido, en que los estudiantes leen en voz alta y la docente no es quien da las respuestas, sino que espera o ayuda a que los propios estudiantes puedan ser los precursores de decir lo que aprenden, como también, ser ellos mismos que plantean un objetivo que entiendan y tengan noción de lo que aprenderán en la presente clase.

Lo que si me faltó es el trabajo en equipo, que bien no se mostró en el video, hubiera sido realmente interesante, pues allí se puede ver como es el manejo de grupo, como también articular preguntas para hacer participe a aquellos estudiantes que no participan, pero que si pueden hacerlo dentro de un pequeño número de compañeros.

En cuanto al **contexto**, se puede evidenciar un curso que no es numeroso, ayudando a que quizás sea una enseñanza más personalizada, como también, en ayuda del clima de aula, tampoco quiero decir que en un curso numeroso no se pueda, pero obviamente tiene sus ventajas. En este aspecto, es importante destacar el modo de llegada que tiene la profesora para con sus estudiantes, siendo definitivamente un punto a favor para que los estudiantes se sientan más tranquilos para tomar la palabra y argumentar.

La estructura de la clase suele ser bastante ordenada, en que los estudiantes pueden aprender de manera optima y así se demuestra al final de clase, en que hay muchos que desean decir lo que han aprendido, y en aquellos en que tuvieron dudas, se rescata que no teman en decirlo y de ese modo, que el mismo exponga que no entendió y de ese modo clarificar, como también, me parece destacable que pregunte qué utilidad ven los mismos estudiantes para aprender sobre el genero dramático, así también en realizar salidas pedagógicas, en que efectivamente el aprender tiene su foco central en el colegio, pero así también aprovechar otros espacios para fomentar y potenciar ciertos conocimientos, entendiendo que por fuera de un establecimiento educacional, también se puede aprender y bastante.

En cuanto a mejoras, es realizar quizás una pequeña actividad grupal, tal como mencioné anteriormente, aprovechando que no son un gran número de estudiantes, en que allí se potencie la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante, como también de compartir vivencias y apoyar a los estudiantes que suelen complicarse un poco, con aquellos que si aprenden de manera mas rápida. De igual modo, el cierre hubiera sido interesante ver otras estrategias más ludicas, quizás con una pequeña pelota, que se lance a uno, para que exprese que aprendió o qué le dificultó y así, crear una instancia más "entretenida", porque ver que solo el modo de participar sea "levantando la mano", suele ser muy típico, pero eso va de acuerdo a cada profesor y obviamente, aquí en la clase que vimos, funcionó.

En cuanto a la clase, el realizar una lectura previa a la clase, ciertamente ayuda en el interés de los estudiantes por la misma lectura, valga la redundancia, pero ¿Dónde queda el interés por la escritura? ese es un aspecto que a mi parecer no está totalmente desarrollado y no es algo que pude apreciar en el video, sino que más bien hay mayor énfasis en comunicación oral y de lectura.

Definitivamente fue una buena clase, en que obviamente hay aspectos que me hubiera encantado apreciar, pero son detalles que bien se pudieron omitir aquí, o que se trabajaran en clases posteriores, destaco el hecho que los mismos estudiantes puedan ayudar a redactar el objetivo de la clase, las normas de convivencia, el participar activamente, el modo de ser de la docente y el modo de enseñar, que logra un espacio en que no solo ella habla, sino que efectivamente hay una retroalimentación y por ende, una evaluación de parte de ella, en cuanto a cómo se desenvuelven los estudiantes y las respuestas que estos dan.

#### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que</b>	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis</b>

	<p>realizadas por la profesora o por los niños.</p> <p>En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.</p>	<p>aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b>, impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)</p>	<p>explicar la toma de decisiones de la profesora.</p>	<p><b>explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.</p>	<p><b>que explica</b> la toma de decisiones de la profesora</p>
<p><b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b></p>	<p>Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.</p>	<p><b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.</p>	<p>El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.</p>	<p>El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la</p>	<p>El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría</p>

				práctica.	en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b>	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias



					corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	--	--	--	---

**Nivel: 4**

### **Muestra B**

El video presenta una clase de Lenguaje y Comunicación, en donde se trabaja en base a la obra dramática. Es una clase que cuenta con los tres momentos de una clase claramente identificados, en donde en un inicio se realiza una lectura silenciosa de 10 minutos. Luego de ello, se activan los conocimientos previos que los estudiantes tienen respecto a lo que ya habían visto en clases anteriores, lo cual les permite a los estudiantes conectarse con los conocimientos que se adquirirán en la nueva clase. Los estudiantes mencionan que ya han estudiado las obras dramáticas, y definen algunas partes de ella, además de la diferencia entre dramaturgo y director. La distinción entre dramaturgo y director les permite diferenciar la obra dramática de la teatral, por lo cual surge el concepto, muy mediado por la profesora (poco fluido) de virtualidad teatral. Expone que conocerán la estructura externa e interna de la obra dramática. La profesora genera una situación muy significativa al dar la oportunidad de que los propios estudiantes vayan generando cuál será el objetivo de la clase, considero que esto motiva más a los estudiantes que si sólo se plantea un objetivo por parte de la docente. El proponer un trabajo individual, que es la lectura del texto escolar, pero que esta, además, genere el apoyo para el compañero del banco, es decir que se apoye a la pareja en la lectura, lo cual además de ser un beneficio entre pares, es una manera de mantener el control y el silencio en el curso mientras hay otros que necesitan más tiempo para la lectura. Junto con ello, el analizar las partes que componen una obra dramática, posterior a leer el texto dramático, definiendo con el grupo curso qué es lo más importante, identificando las ideas principales. Durante toda la clase se muestra gran participación del estudiantado, lo cual facilita bastante el desarrollo de la clase, la docente se presenta como una muy buena mediadora, ya que no solo propicia a través de ella el aprendizaje, sino que también mantiene el respeto para escuchar cada intervención de los escolares, va ordenando las discusiones que se generan, dando turnos de participación que se piden mediante el alzamiento de la mano. Ya finalizando la clase, se realiza el monitoreo de la clase, espacio sustancial para saber si se ha logrado o no lo que se buscaba conseguir en dicha clase. Lo más llamativo aquí es que son los propios estudiantes quienes deciden si el objetivo de la clase propuesto se ha logrado o no. Junto con ello, se resuelven las dudas que quedaron, acá se presenta la situación particular de Sebastián quien en constantes situaciones olvidaba levantar la mano para dar su opinión, en donde él plantea que no comprende la diferencia entre escena y cuadro. Mediante la interrogación sobre qué es lo que no se entiende, al parecer se resuelve la duda (no se aprecia en el video si se resuelve o no). Es muy relevante la parte final de la clase en donde la profesora intenta relacionar el objetivo de la clase "Yo puedo conocer la estructura de la obra dramática", con la aplicación que este tiene a la vida cotidiana. Son muy llamativas las reflexiones que los estudiantes tienen en este punto, puesto que se relacionaba más con ámbitos posible de trabajo (director, estudiante de algo relacionado con lenguaje) que con la comprensión misma de visualizar una obra. Analizando la metodología de enseñanza de la profesora, éste me pareció muy bueno, pues propicia la participación, la interacción, el movimiento, el perder el miedo a salir a la pizarra, etc. Es una muy buena mediadora y, a pesar de no ver completa la clase, me parece una buena clase, que logra el objetivo y lo hace bajo las didácticas del lenguaje. Creo que utiliza esta forma de trabajo porque es lo que resulta en ese curso, se aprecia que es participativo, y si mantienen el respeto de

los turnos de habla, participarán, por lo que se mantiene el orden. Mejoras a realizar, quizás, sin ser experta en lenguaje, la realización del algún extracto de obra dramática, en donde de manera concreta y significativa pudieran observar la estructura que la compone.

**Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)**

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me gustó, me pareció una buena clase)	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas,	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes

		algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o se introducen errores conceptuales</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica</b>	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común, predominando estas últimas y revelando falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e.	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamentos para los juicios.	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos

		vagamente el modelo conductista o el constructivista)	metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.	<b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b>	como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).
--	--	---	--	---	--

**Nivel: 4**

**Muestra C**

El tema a tratar en la clase recientemente vista es la estructura de una obra dramática. El modo de enseñanza que tiene esta profesora está basado en una serie de actividades que se presentan en orden cronológico, por ejemplo: lectura silenciosa, activación de conocimientos previos, se explica el objetivo y la metodología de trabajo de la clase, luego se procede al trabajo individual y posterior a esto un trabajo colectivo, donde existe identificación de ideas principales, para un posterior "monitoreo" de los aprendizajes y la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes.

Antes de hacer un análisis del trabajo realizado por esta profesora, quiero aclarar que mis conocimientos en el área del lenguaje son bastante generales, por lo que la visión que presentaré dentro de este análisis van de la mano con mis conocimientos que se reflejan en las menciones en las que me especializo, atendiendo el aprendizaje como una construcción conjunta entre estudiantes y docentes, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento e indagación. El tema tratado en esta clase tiene relación con el género dramático, específicamente, las estructuras de una obra dramática. La manera que la profesora tiene para pasar el contenido anteriormente mencionado, en lo personal, me parece demasiado fuera de contexto, es decir, el contenido a tratar podría ser abordado de distintas maneras, específicamente, con un tema que fuera interesante para los alumnos, no meterse de lleno a trabajar con el libro y el ejercicio que ahí aparecen, lo que determina que la actividad y todo lo que le sigue, no sea significativa para los estudiantes, es más, un claro ejemplo de esto se ve reflejado al final de la clase, cuando la docente pregunta en qué situación de la vida cotidiana sería posible aplicar lo que acaban de aprender, a lo que una estudiante responde: "para la prueba del libro", lo que demuestra que un aprendizaje no centrado en los intereses del estudiante, **es un aprendizaje al aire, que difícilmente será**

significativo para ellos, generando la idea de estudiar para la prueba. En el sentido de la realidad escolar chilena, es real que existen colegios que condicionan a los profesores a trabajar con cierto material porque así ha sido determinado, sin embargo, siempre se pueden aprovechar estas instancias para proponer diversas formas de ver lo mismo que se te exigen desde el colegio, contextualizando y trabajando desde los intereses de los estudiantes, generando un vínculo entre lo que aprenden y lo que realmente les interesa. Ahora bien, por otro lado, la metodología de trabajo tampoco me parece la más adecuada, porque no existe una construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos, sino que se intenciona la clase completa para que los niños lleguen a resolver lo que el libro dice, entonces, no hay aprendizaje ni por descubrimiento ni por indagación, puesto que todo lo que necesitan aprender está ahí en su libro; es decir, no se promueve el aprendizaje personal de los estudiantes, no se aprende haciendo. Hace falta la instancia de dejar a los niños explorar lo que se pretende que aprendan, para que ellos dentro de sus procesos, construyan el concepto al que se espera que lleguen, desde sus experiencias, desde sus vivencias, desde sus procesos, desde sus intereses, generando así, un aprendizaje realmente significativo para ellos. Por último, haciendo referencia al punto del monitoreo del aprendizaje: cómo saber si todos aprendieron? no todos los estudiantes levantan la mano para dar su opinión, cómo saber si el que no levantó la mano le que quedó todo muy claro, o realmente no entendió nada? Considero que este método de meta cognición no está bien trabajado, se da en todas las instancias de aprendizaje que algunos no comprenden nada y no lo dicen, cómo podría saber en que fallan mis estudiantes? Utilizar otra estrategia en la que TODOS los estudiantes tengan la opción de expresar dónde empezaron y a dónde llegaron en la clase.

Personalmente, desde mis conocimientos de aprendizaje significativo, esta clase está lejos de ser significativa para el total de estudiantes, olvidándose de la importancia del contexto, intereses y progresos de los estudiantes.

#### Rúbrica de evaluación RPEC (Concha et al., 2013 ajustada Ruffinelli, 2015)

Criterio	Nivel				
	1	2	3	4	5
<b>Analiza toma de decisiones pedagógica</b>	En relación con una clase observada se entrega una <b>descripción</b> . Se refiere a la enseñanza, pero como acciones realizadas por la profesora o por los niños. En este nivel puede encontrarse alguna evaluación o análisis aislado o muy general (p.e. la docente realiza estas acciones para	Desde este nivel el análisis o evaluación intenta explicar cómo las acciones docentes inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis poco claro</b> , impreciso, Puede presentarse una apreciación general de la clase (ej. me	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis superficial</b> , que demuestra la intención de explicar la toma de decisiones de la profesora.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora. Puede haber imprecisiones aisladas.	En relación con una clase observada se presenta un <b>análisis que explica</b> la toma de decisiones de la profesora

	iniciar la clase de manera adecuada), pero predomina la descripción en el texto completo.	gustó, me pareció una buena clase)			
<b>Cantidad de dimensiones: nombrar y ampliar con detalles</b>	Nombra aisladamente al menos una dimensión, y eventualmente algunos de sus aspectos, pero no la amplía con detalles.	<b>Se menciona cualquier número de las dimensiones (conceptos claves) relevantes</b> para la toma de decisiones pedagógicas, y/o algunos aspectos de cada dimensión. También pueden encontrarse dimensiones que se amplían parcialmente con algún detalle.	El análisis: menciona y <b>amplía con detalles al menos una</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en la dimensión, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos dos</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.	El análisis: menciona y amplía con detalles <b>al menos tres</b> de las dimensiones relevantes para la toma de decisiones pedagógicas, incluyendo la mayoría de los aspectos involucrados en las dimensiones, y los vincula, permitiendo identificar la teoría en la práctica.
<b>Fundamentación teórica de los juicios: precisión y corrección</b>	Si se mencionan conceptos teóricos, <b>se usan para nombrar acciones, de manera aislada e imprecisa, sin incorporar explicaciones/juicios o evidencias, y/o</b>	Se presentan conceptos teóricos asociados (por ejemplo, menciona el enfoque conductista, o constructivista) a intentos de explicaciones o	Se presentan conceptos correctos y precisos. <b>Algunas de las explicaciones/juicios pueden ser técnicas y otras, de sentido común,</b> predominando	<b>Explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las preguntas abiertas promueven la	Cada una de estas dimensiones se <b>explica usando conceptos teóricos precisos y correctos</b> (e: las

	<p><b>se introducen errores conceptuales</b></p>	<p>evidencias que <b>revelan insuficiente dominio de la teoría que subyace a la clase. Son explicaciones/juicios generales, no técnicas, y/o</b> los conceptos utilizados pueden ser erróneos o imprecisos (p.e. explica vagamente el modelo conductista o el constructivista)</p>	<p>estas últimas y revelando <b>falta de dominio sólido de la teoría que subyace a la clase.</b> (ej: usar predicciones es bueno para motivar a los niños) En este nivel pueden encontrarse también errores aislados (p.e. metodología constructivista en lugar de enfoque), opiniones sin fundamentos, o sin uso de términos técnicos.</p>	<p>generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación no incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza</b> .</p>	<p>preguntas abiertas pro mueven la generación de lectores activos). Estos conceptos son explicados o se presentan evidencia de ellos como fundamento para los juicios. <b>La explicación incluye modelos, enfoques o métodos de enseñanza.</b> (ej: cada una de estas estrategias corresponde a los tres momentos de la lectura).</p>
--	--	--	---	--	--

Nivel: 4