



PROCESOS REFLEXIVOS PROMOVIDOS EN EL FUTURO PROFESORADO, EN PERSPECTIVA DE DOCENTES QUE EJERCEN LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL PRÁCTICUM

REFLECTIVE PROCESSES PROMOTED IN FUTURE TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF MENTORING TEACHERS DURING THE PROFESSIONAL PRACTICUM

Carolina Flores-Lueg()*
Universidad del Bío-Bío

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio centrado en conocer el significado que le atribuyen docentes tutoras del prácticum al aporte que realizan a la formación del futuro profesorado, en la promoción de procesos reflexivos que contribuyan a la configuración del saber pedagógico. Se empleó una metodología cualitativa con una aproximación a la fenomenología hermenéutica. Se consideraron dos universidades ubicadas en la Zona Centro Sur de Chile y participaron seis docentes tutoras a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada en el año 2021. El análisis de los datos se llevó inductivamente a partir de la condensación de significados de base fenomenológica. Los resultados destacan una importante valoración hacia los apoyos pedagógicos y emocionales que brindan, los procesos reflexivos que intencionan se caracterizan por situarse principalmente dentro de un nivel técnico y los saberes pedagógicos que promueven en el docente en formación se estructuran fundamentalmente en base a conocimientos experienciales.

Palabras clave: Formación de docentes; práctica pedagógica; tutoría.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Carolina Flores Lueg
Universidad del Bío-Bío
Avda. La Castilla 1180, Chillán, Chile
Correo de contacto: cflores@ubiobio.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 18.05.2023
ACEPTADO: 15.04.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1485

The professional practicum included in the curricula of Education Programs is seen as a formative space that has high relevance since it challenges future teachers to take on an active role in the classroom and to immerse themselves in the educational reality under the guidance of experience professionals: a mentor teacher designated by the educational center and a tutor teacher chosen by the university. This practicum is widely recognized as a favorable scenario for the generation of reflective processes leading to the construction of pedagogical knowledge, however, it continues to be a subject of dispute in various

sectors that argue that it has not managed to impact the quality of teaching performance and that the reflective processes continue to be situated from a technical and instrumental level. In view of the relevance of the tutoring provided by the university in this training area, this article presents the results of a study focused on the meaning attributed by the practicum tutors to the contribution they make to the training of future teachers, in the promotion of reflective processes that contribute to the configuration of pedagogical knowledge. A qualitative methodology with a hermeneutic phenomenology approach was used. Two universities located in the Central South Zone of Chile were considered and six tutor teachers participated in a semi-structured interview in the year 2021, delving into the experiences obtained from the fulfilment of their role. For the analysis of the data, an

inductive procedure was used based on the summary of phenomenologically based meanings, supported by the Atlas.ti software, v. 9. The results show that the tutors highly value their formative contribution, emphasizing the transmission of knowledge of teaching acquired in the exercise of their profession. On the other hand, it is evident that the intentional reflective processes in tutoring are situated only in the emotional, experiential and technical domain, without a theoretical framework that acts as a reference for the critical analysis of pedagogical action and for the construction of pedagogical knowledge. The conclusion is that there is a need to move towards a model of practical training that favors critical reflection among students and that, in particular, aims to analyze

the teaching practice, taking into consideration not only the practical and experiential knowledge that they acquire in the reality of school, but also its relationship with the theoretical knowledge transmitted in initial training and vice versa. To this end, the university needs to emphasize the role of practicum tutors and promote instances of support and constant updating on the different theoretical and practical dimensions of pedagogy, on educational policies and their effects on pedagogical practice, and on teacher reflection and strategies to promote it in their students. They must also possess personal qualities that enable them to provide the support required by the trainees, including empathy, flexibility and the ability to communicate in order to generate the support required by the trainees.

Mentoring cannot be based solely on the personal criteria and self-validations of the person performing this function but requires specific training and monitoring of the role they are fulfilling.

Keywords: Teacher training; pedagogical practice; tutoring.

1. Introducción

La práctica profesional o prácticum inserta en los planes de estudio de las carreras de Pedagogía se visualiza como un tiempo y espacio formativo fundamental al permitirle al futuro profesorado asumir un rol docente con mayor propiedad, al estar completamente inmerso en la realidad educativa bajo la guía y orientaciones de profesionales experimentados(as). Uno de ellos, asignado(a) por la institución escolar para guiar al practicante en terreno, comúnmente denominado “profesor(a) guía” o “profesor(a) colaborador(a)”; y el otro, designado(a) por la institución universitaria para cumplir labores de supervisión y tutoría, llamado “docente supervisor(a)” o “docente tutor(a)”. A partir de este acompañamiento dentro de contextos auténticos de desempeño, se espera que el futuro profesorado pueda lograr el aprendizaje de habilidades y actitudes propias de la labor docente (Rivero et al., 2019), y que, además, desarrolle procesos reflexivos que le permitan poner a prueba los esquemas teóricos transmitidos en su formación académica en las situaciones prácticas (Salinas-Espinoza et al., 2019; Vanegas & Fuentealba, 2019). Si bien se trata de una actividad curricular altamente valorada por el futuro profesorado (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019) y por el ámbito académico (Hinojosa-Torres et al., 2022; Suckel et al., 2020), en la actualidad continúa siendo objeto de disputa desde diversos sectores, argumentándose que la práctica no ha logrado impactar en la calidad del desempeño docente (Correa, 2015).

Para el caso de Chile, diversas investigaciones dan cuenta del bajo desempeño demostrado por docentes en formación dentro del desarrollo de las prácticas en el centro escolar (Hirmas & Cortés, 2013). A su vez, se evidencia que los procesos de acreditación de las carreras de Pedagogía presentan ciertas debilidades en esta área formativa, destacándose entre ellas las horas destinadas a esta actividad, escasa evaluación de los centros de práctica, desarticulación entre esta área formativa y las otras que conforman el plan de estudio, sumado a una reducida diversidad de contextos socioeconómicos (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018).

Una de las razones que permitiría explicar las tensiones que presenta la formación en la práctica docente se encuentra en el modelo epistemológico que sostiene esta actividad desde la universidad, pues continúa situándose desde un enfoque técnico-aplicacionista, donde la acción pedagógica se comprende como una actividad de transmisión de datos basada en la aplicación de modelos de enseñanza diseñados por expertos, descontextualizados, por lo demás, de los reales requerimientos de los contextos escolares (Sánchez-Sánchez & Jara-Amigo, 2018). Esta situación ha conducido a la perpetuación de una importante distancia entre la realidad universitaria y la realidad escolar (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019), entre el saber teórico y el saber práctico.

Como una forma de avanzar hacia un modelo formativo que permita al futuro profesorado vincular la teoría con la práctica y estar capacitado para dar respuesta a las actuales demandas de la realidad escolar, los discursos públicos y académicos plantean la necesidad de transitar hacia una formación práctica que se sitúe desde un enfoque crítico-reflexivo (Nocetti & Medina, 2018), entendiéndose que toda acción pedagógica se desarrolla en un tiempo y espacio determinado, caracterizado por la confluencia de factores políticos, sociales y culturales que actúan como condicionantes de los procesos educativos y que solo pueden ser examinados por el estudiantado de Pedagogía al sumergirse en espacios auténticos de desempeño profesional, es decir, en la realidad escolar. Bajo este enfoque, la práctica reflexiva se entiende como la capacidad para analizar y valorar la diversidad de situaciones, contextos, conocimientos y saberes que se movilizan al momento de desarrollar la acción educativa (Dewey, 1933; Schön, 1998), visualizándose como aquella herramienta que puede contribuir significativamente a la construcción del saber docente, es decir, ese saber multidimensional que opera como marco epistémico a partir del cual el profesorado resuelve aquellas situaciones complejas e imprevistas que emergen en el aula (Salinas-Espinoza et al., 2019).

Para el caso de la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, diversos autores (Nocetti & Medina, 2018; Vanegas & Fuentealba, 2019) destacan que la política pública acentúa en la reflexión docente como un dispositivo de profesionalización temprana, llegando a constituirse en un foco transversal de la formación inicial. En esta misma línea, Vezub (2016) sostiene que la noción de reflexión responde a un conjunto de actitudes que engloban el ejercicio profesional del docente originadas en la formación inicial, por lo que “se espera que las instituciones sienten las bases del futuro desarrollo, transmitiendo la provisionalidad del conocimiento y el imperativo de la actualización” (p. 4). Por lo tanto, se parte del supuesto que la mayor capacidad reflexiva que logre desarrollar el estudiantado de Pedagogía sería uno de los principios orientadores para una formación de calidad, donde el prácticum o práctica profesional representa el tiempo y espacio pedagógico propicio para el logro de tal propósito (Salinas-Espinoza et al., 2019; Vanegas & Fuentealba, 2019).

Atendiendo a lo anterior, la función que cumple el “docente tutor(a)” de práctica profesional se torna esencial, pues se constituye en el agente que acompaña al futuro profesorado desde una posición privilegiada al poseer una doble visión de escenarios educativos. Por una parte, conoce la dinámica del contexto escolar y, al mismo tiempo, los objetivos y exigencias administrativo-pedagógicas establecidas desde el espacio universitario. Por consiguiente, al ser portador(a) de ambos dominios de conocimientos –uno de naturaleza práctica (escuela) y el otro teórico (universidad)– se constituye en uno de los actores de la triada formativa que estaría especialmente habilitado(a) para intencionar en sus tutorados(as) procesos reflexivos

personales y grupales conducentes a promover la relación entre teoría y práctica (Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018; Iglesias Martínez et al., 2019; Mauri et al., 2019; Núñez-Moscoso, 2021). A su vez, se destaca que los tutores(as) de prácticas finales son especialmente relevantes, en tanto se constituyen en “el ‘último eslabón’ de la cadena formativa de la trayectoria de los estudiantes” (Latorre et al., 2020, p. 186). En consecuencia, la experticia profesional y la capacidad que logre desplegar este actor para promover procesos reflexivos en sus tutorados(as), se constituye en una condición esencial para que puedan adquirir un nuevo repertorio de conocimientos prácticos, como pilar fundamental para el futuro ejercicio profesional y el mejoramiento continuo de su desempeño docente (Ruffinelli et al., 2021).

Si bien la investigación sobre la acción tutorial en el prácticum es escasa en el contexto chileno (Ponce & Camus, 2019), algunos estudios disponibles evidencian que se continúan implementando prácticas de acompañamiento tradicionales (Ruffinelli et al., 2021), donde quienes asumen esta función terminan otorgando sus apoyos fundamentalmente desde su experiencia profesional y según sus propios criterios, porque, en su generalidad, no poseen formación específica en este ámbito y, además, su función está vagamente definida desde la universidad (Latorre et al., 2020).

Por otro lado, resultados de investigaciones que han indagado sobre los procesos reflexivos desarrollados por estudiantes de Pedagogía en las prácticas concluyen que la reflexión se asume más bien como una acción instrumental (Vanegas & Fuentealba, 2019), situada desde el sentido común, con escaso nivel de profundidad y nula vinculación con la teoría (Salinas-Espinoza et al., 2019). Sumado a ello, otros estudios concluyen que el estudiantado reflexiona en forma individual e intuitiva, asociado más bien a condiciones personales que a una práctica intencionada desde la universidad (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019). Del mismo modo, se evidencia que tanto el futuro profesorado como los(as) propios(as) tutores(as) desarrollan esta acción desde una racionalidad técnica, alcanzando bajos niveles de cuestionamiento (Nocetti & Medina, 2018).

Al tener en consideración que la reflexión se transforma en un mecanismo fundamental para favorecer la mejora en la labor pedagógica y propender al desarrollo profesional docente, así como también, que la base de la formación del futuro profesorado en la práctica depende en gran medida de la acción tutorial (Latorre et al., 2020; Lira Gonzales et al., 2020; Ponce & Camus, 2019), se presentan resultados de una investigación cuyo propósito fue conocer el significado que le atribuye el(la) tutor(a) de práctica profesional al aporte que realiza a la formación del futuro profesorado, en lo que respecta a la promoción de procesos reflexivos

conducentes a la construcción del saber pedagógico. Para dar respuesta ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar la valoración que le atribuye el docente tutor(a) a su aporte formativo-pedagógico en el futuro profesorado en práctica profesional, tanto en modalidad presencial como virtual. (2) Caracterizar los procesos reflexivos que el docente tutor(a) señala implementar en la acción tutorial para promover la construcción de saberes pedagógicos en los y las practicantes.

2. Metodología

2.1. Enfoque de la investigación

Se empleó una metodología cualitativa bajo una aproximación a la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016), porque se buscaba comprender e interpretar el significado esencial de los fenómenos tal como se le presentan a los sujetos en las experiencias que acontecen en el mundo de la vida (Ayala-Carabaja, 2018). Resultaba particularmente de interés indagar sobre el significado que le atribuyen los(as) tutores(as) a sus prácticas vinculadas con la promoción de procesos reflexivos en el futuro profesorado dentro de la práctica profesional.

2.2. Contexto de estudio

Se consideraron dos universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) emplazadas en la Zona Centro Sur de Chile, una de ellas ubicada en la Región del Biobío y la otra en la Región de Ñuble. Ambas fueron seleccionadas a partir de criterios por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), entre ellos, impartir las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, además de accesibilidad.

2.3. Participantes

Participaron seis tutoras de práctica profesional, cuatro (4) de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y dos (2) de Pedagogía en Educación General Básica, quienes fueron incluidas intencionalmente en base a los siguientes criterios: (1) Ejercer tutoría de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia o Pedagogía en Educación General Básica; (2) Haber desarrollado su función durante el año 2020 o 2021; (3) Aceptar participar voluntaria y desinteresadamente en el estudio, y (4) Firmar un consentimiento informado.

La totalidad de participantes fueron mujeres de entre tres y diez años de experiencia como tutoras en la universidad. Cada una de ellas fue contactada inicialmente por correo electrónico donde se le explicó el propósito del estudio y se le solicitó voluntariamente que proporcionara

datos de contacto telefónico para tener una conversación directa de carácter informativa y, al mismo tiempo, coordinar un día y hora para agendar una entrevista. Una vez realizado el contacto, a quienes accedieron a participar se les envió un nuevo correo solicitándoles la firma del consentimiento informado.

2.4. Técnicas de obtención de información

Para la obtención de la información se empleó la entrevista semiestructurada al ser una técnica que permite obtener descripciones del mundo de la vida de las personas con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos vivenciados (Kvale, 2011). Previo a su aplicación, se preparó un guion de preguntas para orientar su desarrollo en función de los objetivos propuestos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Temas considerados para la entrevista y guion de preguntas

Objetivos específicos	Preguntas	Temas
(1) Identificar la valoración que le atribuye el docente tutor(a) a su aporte formativo-pedagógico en el futuro profesorado en práctica profesional, tanto en modalidad presencial como virtual.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el aporte que usted realiza al proceso de formación de los(as) estudiantes que están bajo su responsabilidad? - ¿Qué tipo de preparación ha recibido para realizar su acción tutorial? - ¿Cuáles son los apoyos que otorga a sus estudiantes? - ¿Qué desafíos se le presentaron al ejercer su función en modalidad virtual? 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación sobre su labor tutorial. - Preparación para ejercer tutoría. - Tipos de apoyos proporcionados. - Ejercicio de la tutoría en modalidad virtual.
(2) Caracterizar los procesos reflexivos que el docente tutor(a) señala implementar en la acción tutorial para promover la	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sobre qué aspectos estimula a los y las estudiantes a reflexionar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y recursos empleados para promover procesos reflexivos.

construcción de saberes pedagógicos en los y las practicantes.	- ¿Cómo promueve la reflexión docente en sus estudiantes? - ¿Qué es para usted el saber pedagógico? - ¿Qué saberes busca promover en sus estudiantes a partir de los procesos reflexivos?	- Comprensiones sobre el saber pedagógico. - Tipos de saberes promovidos. - Aprendizajes personales adquiridos en la tutoría virtual.
--	---	---

Esta técnica fue aplicada a cada participante por la persona investigadora empleando la plataforma Zoom, debido a la situación de distanciamiento social generada por COVID-19. El día y hora para su administración fue acordada previamente vía telefónica, respetando plenamente su disponibilidad temporal y posibilidades de acceso a internet. A cada tutora se le solicitó estar en lo posible con la cámara encendida y se le pidió autorización para grabar. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de 50 minutos y cada entrevista fue transcrita en forma literal.

2.5. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se empleó un procedimiento inductivo a partir de la condensación de significado de base fenomenológica (Kvale, 2011), considerándose los siguientes pasos:

- (1) Una vez transcrita cada entrevista, se procedió a su lectura individual para explorar el contenido de las narraciones emitidas por los participantes para tener una idea de conjunto.
- (2) Se leyó por segunda vez cada entrevista para determinar las unidades de significado tal como lo expresaron las participantes. Se procedió a demarcar ciertos extractos de textos (citas).
- (3) Se analizó el contenido de las citas demarcadas y luego se definió el tema que dominaba, asignándole operativamente un código.
- (4) Se analizaron los temas de las unidades de significado teniendo en cuenta los propósitos del estudio y reflexionando sobre su pertinencia. Se realizó el contraste

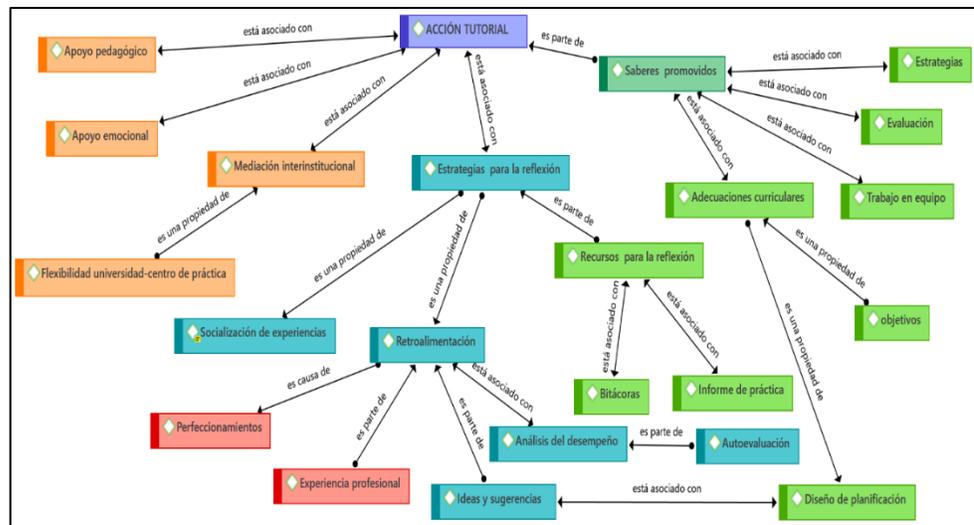
entre cada entrevista para buscar convergencias en las significaciones de las participantes.

(5) Se analizaron nuevamente los temas seleccionados para buscar relaciones entre ellos y enlazarlos en una declaración descriptiva.

Para resguardar la calidad de los datos se empleó como procedimiento complementario la triangulación intersujetos, buscando convergencias de significaciones expresadas en los discursos (Rojas & Osorio, 2017). Del mismo modo, se intentó en todo momento “poner entre paréntesis” (“epojé”) las teorías de la persona investigadora con el propósito de lograr la comprensión natural de las experiencias vividas por las tutoras en torno a su acción desarrollada (Kvale, 2011). Todo el proceso de análisis fue apoyado por el software Atlas.ti versión 9 y los códigos emergentes se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Red temática: Promoción de procesos reflexivos por parte del docente tutor



Nota. Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti versión 9.

2.6. Códigos éticos de la investigación

Se consideraron los siguientes códigos éticos: (1) Firma de consentimiento informado previo a aceptar participar en la entrevista; (2) Solicitud de autorización para grabar la entrevista en el momento; (3) Resguardo a la identidad de cada participante y de las universidades consideradas como contexto de estudio, por ello cada participante ha sido identificada como T1, T2, T3, T4, T5 y T6; y (4) Transcripción de cada entrevista en forma literal, intentando que esta fuera lo más fiel posible a la original.

3. Resultados

Se comienza con la exposición de los resultados vinculados con las significaciones construidas por las tutoras sobre su aporte formativo-pedagógico dentro de la práctica profesional, posteriormente, se muestran las acciones tutoriales implementadas para promover procesos reflexivos y los saberes que buscan impulsar en sus tutorados(as). Para ello, se consideran en forma integrada los códigos que emergieron en el proceso analítico (ver Figura 1).

3.1. Significaciones de las tutoras sobre su aporte formativo-pedagógico

Las narraciones emitidas por las tutoras permiten evidenciar que valoran ampliamente la función que cumplen dentro de la formación del futuro profesorado, pues el acompañamiento que ellas señalan realizar contribuye fundamentalmente al aprendizaje sobre la enseñanza en sus tutorados(as). Esta valoración se sustenta en la amplia experiencia profesional que poseen dentro del sistema escolar, lo que les permite sentirse capacitadas para transferir sus conocimientos y proporcionar los apoyos que los(as) practicantes requieren, siendo esta cualidad una condición altamente relevante para ellas en el ejercicio de su acción, como se advierte en las siguientes citas:

El papel de los tutores creo que es fundamental, es gestionar, mediar y estar apoyando a la alumna diciéndole ¡aquí estoy contigo!, ¡no estás sola en esto! [...], estar al ladito y eso me ha servido bastante, es súper importante, súper importante, el rol del tutor en este caso encuentro yo. (T2)

La experiencia a mí me ha enseñado, con 43 años de servicio, me he enseñado que lo que uno sabe en conocimiento y la práctica misma a los estudiantes uno tiene que traspasárselo, traspasarlo para que pensemos en una educación de mejor calidad en los jóvenes que se están recién formando. (T1)

Sumado a lo anterior, las participantes también señalan sentirse competentes para ejercer su función producto de los perfeccionamientos que poseen sobre educación y la experiencia acumulada como tutoras dentro de la universidad. Ambos factores se constituirían en antecedentes complementarios a su experiencia profesional, lo que les permite autolegitimarse en su función, como narran algunas participantes:

Hace más de 10 años que estoy con la universidad, con este contacto, y a mí, me ha hecho este tema fuertemente comprometida con la universidad, a partir de mi propia preparación [...], mi perfeccionamiento que yo he tenido me ha ayudado, y he sido siempre una profesora que ha estado en como al pie de la materia educativa. (T1)

Yo tengo una pasantía, yo hice un curso en Israel de Ciencias y Medioambiente, entonces ahí también uno va aportando desde la experiencia. (T4)

Por otra parte, las tutoras reconocen la preocupación que ha tenido la universidad en prepararlas sobre aquellos lineamientos institucionales específicos para ejercer esta labor, porque su asistencia a reuniones con directores(as) de las carreras, coordinadores(as) de práctica y el equipo de tutores(as), se transforman en espacios propicios para la apropiación de documentos técnico-curriculares fundamentales, entre ellos, el perfil de egreso, los protocolos de práctica y las pautas de evaluación. Destacan que el hecho de tener conocimiento sobre estos documentos técnico-curriculares les permite tener claridad hacia dónde deben conducir el proceso. Particularmente, se recalca que la asistencia a estas reuniones se convirtió en una importante instancia de aprendizaje sobre la función que deben desarrollar, principalmente debido a los espacios otorgados para la socialización de experiencias vinculadas con el desarrollo de la tutoría, como se observa en los siguientes relatos:

Es una reunión donde estamos los diferentes tutores de las diferentes comunas, todos opinamos, nos dan un tiempo para dar a conocer cómo lo estamos haciendo, qué nos cuesta y uno al escuchar del otro también va aprendiendo... ¡qué increíble cómo aprende en este proceso!, uno se refuerza mucho. (T2)

En el caso de uno que trabaja en otro lugar, creo que es mucho más alta la responsabilidad de conocer los instrumentos, de hacer mucho más presente el perfil de egreso de la alumna, los protocolos de práctica... ¡yo creo que de ahí parte todo!, ahora como uno lo pasa al trabajo pedagógico en sí... ¡¡¡claro!!!, las pautas para mí eran vitales, porque me marcaban un norte. (T4)

En cuanto a los apoyos formativo-pedagógicos, se enfatiza que en su generalidad son realizados en forma individual y de acuerdo con los requerimientos de sus tutorados(as), incluso dedicando tiempo más allá de la jornada laboral. En particular, se evidencia que las orientaciones se centran en el diseño de planificaciones realistas y adecuadas al formato definido por el centro escolar, donde aluden explícitamente a la consideración de lo que está establecido en el Marco para la Buena Enseñanza. A su vez, los apoyos otorgados también se centran en proporcionar orientaciones prácticas para que sus tutorados(as) aprendan a resolver situaciones de conflicto en el aula, además de proveerles de contención emocional cuando perciben cierto desgano o desmotivación, como se observa en los siguientes relatos:

Apoyarlo pedagógicamente en las diferentes áreas que el Marco de la Buena Enseñanza, a nosotros nos entrega, en el Dominio A, por ejemplo, la preparación de la enseñanza, vemos las planificaciones, vemos que sí aceptan el modelo institucional que

el colegio le entrega [...], porque nosotros le aportamos el trabajar en el terreno mismo que es la sala de clases, el aula, trabajando con una planificación que sea realista. (T1)

También en la parte emocional de las chiquillas, como todas las personas no tenemos una vida así plana [...] entonces ahí, por lo menos yo hablo personalmente, las llamo, conversamos... ¿qué está pasando?, ¿qué te ocurre?, te vi hoy día, te supervisé, no te vi motivada, ¿qué pasa? [...] dando un poco también de esa contención. (T5)

Finalmente, se puede apreciar que los apoyos proporcionados también van en la línea de mediar entre aquello que la universidad exige respecto al desarrollo de la práctica y las demandas definidas por el o la docente que guía el proceso en el centro escolar, pues las participantes destacan que también se centran en buscar ciertas instancias comunicativas con estos agentes para lograr acuerdos sobre una acción tutorial pertinente a ambas realidades, pero intentando promover innovaciones. Un ejemplo de relato es el siguiente:

Tratamos de que haya coherencia, una línea de continuidad entre el profesor colaborador y su forma de enseñar y aportar lo mejor siguiéndole la línea, pero con cosas innovadoras del profesor en formación. (T2)

3.2. Procesos reflexivos intencionados en la acción tutorial y construcción del saber pedagógico

En relación con los procesos reflexivos que las tutoras señalan intencionar, se observa que buscan contribuir a que los y las practicantes logren analizar su desempeño, y examinar el resultado de las actividades desarrolladas y las vivencias compartidas al interior de las reuniones grupales. Al respecto, se destaca lo siguiente:

Yo creo que es básico el analizar y reflexionar sobre las actividades que se han realizado, yo creo que lo más valioso que tienen es que nosotros analicemos qué pasó, con qué sorpresa te encontraste, cómo te puedo apoyar en esto, en qué te sientes débil en tal actividad, y los alumnos reconocen la importancia de esta reflexión, así que es bueno. (T2)

Dejábamos la instancia reflexiva... ¿cómo estuvo su semana? [...], este año yo tenía ocho, así que esa instancia reflexiva se hacía súper larga porque cada una, por ejemplo, tenía que contar lo que le había pasado, tanto aspectos positivos como negativos, y ahí había algunas que habían vivido más ciertos aspectos, ahí hablaban ellas y las compañeras, yo también trataba de escucharlas, pero principalmente me gusta ver la interacción que ellas tienen y de primera como que todas se escuchan y yo hablo, pero después, ellas se aconsejan desde sus realidades y esto es bastante bueno. (T6)

Por otra parte, se observa que los procesos reflexivos son intencionados en las instancias de retroalimentación individual implementadas después de una observación directa en aula, constituyéndose en una estrategia centrada en promover en el tutorado(a) la autoevaluación de su desempeño para que tome conciencia sobre aquello que requiere mejorar, y en base a ello proporcionar sugerencias de naturaleza práctica. Al respecto señalan lo siguiente:

Siempre el tema es que ella analizara su práctica, que recordara el momento que ella había estado, y ahí empezábamos a ver y que ella viera su fortaleza sola primero y las oportunidades de mejora que ella creía, y a partir de eso, partíamos la conversación, siempre partiendo de las fortalezas. (T6)

Hacemos una retroalimentación, esa es una forma que tú puedes ir sugiriendo y, como te digo, ellas toman muy bien las sugerencias y hacen los cambios, entonces ahí ellas se sienten más seguras, más respaldadas. (T5)

Otra estrategia implementada se sitúa dentro de las reuniones grupales realizadas en forma semanal, donde se subraya que, en estas instancias, además de entregar información de carácter técnica, también se intencionan espacios para la socialización de vivencias de práctica, como una forma de inducir a un análisis personal sobre sus avances o dificultades en forma colectiva. Al respecto, exponen:

En las reuniones que tenemos semanalmente, siempre al comenzar una reunión les hago que reflexionen, que reflexionen sobre sus propias prácticas... cómo le fue en el día, qué problemas tuvo, qué positivo tuvo... entonces les hago un análisis a mirarse a sí mismas, mirarse el profesor hacia adentro. (T1)

Las reuniones también son para orientar y para dar la información, esa es la primera parte, después vienen las dudas y después a ellas les toca exponer a cada una cómo ha sido su semana, cuáles son sus avances, en qué cosas no van tan bien. (T5)

En cuanto a los recursos específicos que señalan emplear para inducir a la reflexión, se enfatiza en el registro de bitácoras y la elaboración de un portafolio. Respecto a estos recursos, se evidencia una focalización más bien hacia la compilación y ordenamiento de las actividades desarrolladas por sus tutorados(as) como un recurso para el control y monitoreo, que a la promoción de acciones reflexivas sobre el desempeño dentro de la práctica profesional. Inclusive, se señala que el portafolio es un recurso que debe ser entregado al final del proceso, perdiéndose así el sentido reflexivo que esta herramienta puede promover y, por tanto, se transformaría en un producto que busca responder simplemente a una exigencia establecida desde la universidad. Algunos relatos que dan cuenta de ello son los siguientes:

La bitácora, sí, se revisa semanalmente, diariamente... también la lectura de la bitácora a uno le trae cierta retroalimentación de todo lo que ha hecho y lo que hace... la bitácora es más que nada para llevar un orden, un orden de las actividades que se hacen y ver sus avances. (T2)

El portafolio, entonces yo creo que el portafolio, esta recopilación de evidencia que ellas realizan de su práctica, quizás le haría un poco más de reflexión de los procesos y que, generalmente yo creo que el portafolio en el sentido ponte tú de la universidad, no se realiza en el proceso, se realiza al final y eso igual le quita un poco de sentido al portafolio. (T6)

Sumado a lo anterior, se observa que los procesos reflexivos que señalan intencionar se caracterizan principalmente por situarse desde el dominio experiencial, es decir, desde las vivencias que sus tutorados(as) tienen en el desarrollo de la práctica y, además, centrados en promover la autoevaluación del propio desempeño, pero al margen de conocimientos teóricos adquiridos en la formación, presentándose como una debilidad que es reconocida por algunas participantes. Por otra parte, también se aprecia que algunas tutoras atribuyen el contraste teoría-práctica/práctica-teoría a una acción realizada por sus tutorados(as) en forma personal, al señalar que son ellos(as) en forma individual quienes tienen en cuenta ciertos contenidos teóricos vistos en algunas asignaturas, sobre todo al momento de diseñar e implementar una planificación, pero que en sí misma no se trata de una acción que sea intencionada desde la tutoría, como se puede apreciar en las siguientes afirmaciones:

Nosotras tenemos que crear las instancias para que ellas lo hagan y, sinceramente, yo creo que ellas terminan, la gran mayoría sus prácticas y su proceso formativo sin poder realizar de manera, cierto, autónoma, de generar estas instancias a la reflexión teórica, entonces yo creo que también esa es una debilidad que deberíamos trabajar. (T6)

Como que yo lo visualice al 100%, no, pero sí, ahora que me pongo a reflexionar, creo que sí, creo que algunas sí pero no todas, por ejemplo, ciencia, tienen una asignatura de ciencias ¿sí? Eso, eso lo han tomado varias en su propuesta y me he sorprendido con su creatividad, esa parte la han podido trabajar. (T5)

En lo que respecta a las comprensiones que poseen sobre el saber pedagógico, se destaca que algunas tutoras distinguen entre las nociones de conocimiento y saber. Al respecto, argumentan que el conocimiento sería todo aquello que han adquirido con el estudio, mientras que el saber correspondería al uso que le otorgan a ese conocimiento en situaciones prácticas, el que está fundamentalmente asociado a estrategias de enseñanza, el diseño de la planificación y la evaluación, como se observa en las siguientes citas:

El saber pedagógico va de la mano con la práctica... no saco nada con estudiar y tener mucho conocimiento en mi mente si en la práctica no lo estoy utilizando bien, con todos los mecanismos, todas las estrategias que me enseñan, estrategias curriculares. (T1)

Yo creo que cuando hablamos del saber pedagógico, principalmente tiene que ver con esto del dominar estrategias de planificación, las estrategias de evaluación y poder ejecutarlos de la mejor manera posible en el aula. (T6)

Finalmente, se puede apreciar que los apoyos proporcionados por las tutoras durante el desarrollo de la práctica profesional y los procesos reflexivos que logran intencionar, a su juicio, han permitido al futuro profesorado adquirir ciertos saberes que serían necesarios para el ejercicio de la profesión, entre los que se destacan: saber realizar ajustes curriculares para dar respuesta a la diversidad de alumnos que están en la sala, saber sobre estrategias de evaluación, saber adaptarse a los equipos de trabajo, uso de verbos en las planificaciones y el empleo de estrategias diversificadas para favorecer habilidades en sus estudiantes, como puede ser evidenciado en los siguientes relatos:

Tienen que tener la capacidad para trabajar con los alumnos en forma diferenciada, con ajustes curriculares. (T1)

Enseñarles estrategias evaluativas, en cómo formular preguntas, también recordamos la taxonomía de Bloom, el uso de los verbos en las planificaciones, porque en el verbo va la habilidad que yo quiero lograr con nuestros alumnos, es lo que más le hago hincapié. (T2)

El tema del trabajo en equipo es como casi una filosofía de vida [...], ese primer mensaje que es como básico y que es en realidad es la base para ellas. (T4)

Yo creo que tiene que ver principalmente con este dominio de múltiples estrategias ¿ya?, y que sean estrategias que estén, que sean diversificadas, que consideren el juego ¿cierto? que sean lúdicas principalmente. (T6)

4. Discusión

El docente tutor(a) se constituye en uno de los agentes fundamentales en la formación del profesorado al actuar como un facilitador(a) del aprendizaje sobre la profesión, propiciando que el o la practicante se desempeñe en forma cada vez más autónoma, entendiéndose que no basta con supervisar o controlar, sino que requiere aportar con perspectivas de análisis y

conocimientos para enriquecer la experiencia práctica del estudiante y estimular su desarrollo profesional (Correa, 2009).

Atendiendo a lo anterior, los resultados obtenidos permiten visualizar que las tutoras valoran ampliamente el aporte pedagógico que cumplen dentro del proceso formativo de sus tutorados(as), pues, para ellas, resulta fundamental la función de acompañar en este proceso y proporcionar los apoyos que necesitan para que mejoren su desempeño en el aula, lo que está en la línea de lo planteado por algunos autores que relevan la función del tutor(a) (Ponce & Camus, 2019; Ruffinelli et al., 2021). Particularmente, se desprende que esta valoración se sustenta en un autorreconocimiento de la amplia experiencia obtenida en el ejercicio de la profesión dentro de la realidad escolar, en el conocimiento sobre educación que han logrado acumular en instancias de perfeccionamiento docente y en el tiempo transcurrido en el desempeño de su función tutorial dentro del espacio universitario. Para ellas, todo el bagaje de saberes alcanzados a partir de estas fuentes teóricas y prácticas otorgaría legitimidad para sustentar la tarea que cumplen, concretamente en lo que respecta a la transmisión de sus conocimientos sobre la enseñanza y a las orientaciones que otorgan para el cumplimiento de las exigencias universitarias. Esta apreciación está en sintonía con lo señalado por San Martín et al. (2021), cuando plantean que la acción tutorial “se ve como un vínculo jerárquico, en donde las experiencias de quien ofrece la tutoría son trasvasijadas a docentes principiantes”_(p. 5), además, en el marco de lineamientos previamente definidos.

Por otro lado, desde las voces de las participantes, la acción tutorial estaría focalizada en proporcionar apoyos pertinentes a los requerimientos de sus tutorados(as) en lo referido al desempeño pedagógico y contención emocional. No obstante, se visualiza que la detección de dichos requerimientos se vincula en su generalidad con el nivel de desempeño observado y su distancia o cercanía respecto de las definiciones establecidas en los estándares publicados por el Ministerio de Educación, particularmente en lo concerniente al dominio vinculado con la preparación de la enseñanza y, dentro de este, el foco puesto en el diseño de la planificación y la formulación de objetivos orientados al logro de habilidades por parte de los niños y niñas, destacándose, además, como uno de los apoyos relevantes que señalan realizar dentro de su acción tutorial. Por tanto, desde estas comprensiones, las orientaciones otorgadas continúan sumergidas en la dimensión técnica de la enseñanza al centrarse fundamentalmente en el aprendizaje del rol profesional desde el quehacer, sin mayor consideración de otros aspectos que convergen en la labor docente, entre ellos, conocimientos teóricos, saberes experienciales, creencias y representaciones personales sobre la función profesional, características contextuales, entre otros (Calderón Soto, 2020; Flores-Lueg, 2022).

En cuanto a los procesos reflexivos que se señalan intencionar, se destaca que para las tutoras se trata de una acción fundamental que buscan promover y, frente a esta valoración, aluden a la importancia que presenta para sus tutorados(as) el que cuenten con los apoyos que ellas les brindan para realizar esta acción, lo que denota una importante autovalidación de su función al respecto. En este sentido, se evidencia que la retroalimentación individual del desempeño observado en el aula y la generación de momentos para la socialización de experiencias en reuniones grupales, se constituyen en las instancias que resultarían ser fundamentales para promover la reflexión. Cabe destacar que la forma en cómo intencionan esta acción es por medio de la formulación de preguntas conducentes a la autoevaluación del desempeño, porque para ellas sería la manera en cómo se induce al practicante a tomar conciencia sobre aquello que requiere mejorar en función de estándares de desempeño para proporcionar las indicaciones necesarias que le ayuden al logro de una acción didáctica más eficaz (Maleyrot, 2016). Por tanto, los procesos reflexivos promovidos se centran más bien en la efectividad de la enseñanza que en aquellos aspectos de la práctica que tienen que ver con lo inesperado, la incertidumbre y situaciones conflictivas, de acuerdo con lo propuesto por Schön (1998). En consecuencia, el sentido de la acción reflexiva promovida se sitúa desde un nivel técnico, entendida como una reflexión guiada por la prescripción de reglas para la acción centrada en el logro de ciertos fines establecidos externamente (Nocetti & Medina, 2018).

En lo que respecta concretamente a las reuniones grupales, las tutoras otorgan gran importancia a los momentos que ofrecen para que las y los practicantes socialicen sus vivencias y experiencias de práctica, como instancias relevantes para la promoción de procesos reflexivos, pero se evidencia que esta acción queda situada solo desde un dominio experiencial y emocional, sin consideración de ningún tipo de modelo teórico que opere como marco referencial para el análisis de las situaciones expuestas. Más aún, para las tutoras, la movilización de conocimientos teóricos sería realizada por los(as) practicantes en forma autónoma al diseñar experiencias de aprendizaje que plasman en sus planificaciones, desprendiéndose de este modo que la tarea de vincular la teoría con la práctica, o viceversa, sería de responsabilidad del tutorado(a). Inclusive, son las propias participantes quienes esgrimen que la ausencia de teoría se constituye en una debilidad que está presente dentro de la acción tutorial, lo que es coincidente con otros estudios que dan cuenta de la misma situación (Calderón Soto, 2020; Flores-Lueg, 2022; Salinas-Espinoza et al., 2019). Por otra parte, se observa que los principales recursos empleados para promover la práctica reflexiva son las bitácoras y el portafolio, pero se reconoce que ambas herramientas solo actúan como repositorios de productos generados por sus tutorados(as) en el desarrollo de la práctica como una exigencia establecida por la universidad, desaprovechándose completamente las oportunidades que ambos recursos ofrecen para el análisis profundo de la labor desempeñada (Flores-Lueg, 2022).

Finalmente, en lo que respecta a los saberes pedagógicos que se generarían por medio de las acciones reflexivas intencionadas por las tutoras, los resultados evidencian que las comprensiones se sitúan desde el ámbito experiencial, afectivo y cognitivo, predominando dentro de este último ámbito la entrega de recomendaciones sobre lo que el practicante debería realizar para el logro de una acción didáctica más eficaz (Maleyrot, 2016). Este resultado es coincidente con otros estudios en los que se concluye que en el escenario de práctica se enfatiza el aprendizaje de la enseñanza desde el quehacer, dejando en segundo plano a la reflexión (Calderón Soto, 2020), lo que complejiza la posibilidad de establecer la vinculación entre la teoría y la práctica, y entre la universidad y la escuela.

5. Conclusiones

La práctica profesional o *prácticum* se constituye en una actividad curricular imprescindible para el aprendizaje de la enseñanza por parte del profesorado en formación, una instancia clave que ofrece oportunidades reales para que pueda articular la teoría con la práctica, adquirir conocimientos sobre la cultura escolar, apropiarse de las dinámicas y complejidades que emergen en el aula, y para la construcción de aquellos primeros saberes pedagógicos que servirán de base para su futuro desempeño profesional. Dentro de este escenario, la función del tutor(a) –agente vinculado al espacio universitario– se posiciona como el principal responsable de la conducción de la práctica, a partir de las orientaciones y acompañamiento que proporciona al futuro profesorado.

De acuerdo con los resultados, se concluye, en primer lugar, que las tutoras valoran ampliamente el aporte formativo pedagógico que realizan y sus significaciones las sitúan desde el traspaso de sus conocimientos sobre la enseñanza adquiridos en el ejercicio de la profesión, como una de las principales funciones que asumen, pero bajo el encuadre de las exigencias determinadas por la universidad y los desempeños demandados en los estándares definidos por el Ministerio de Educación, donde este último marco político representa el referente principal a partir del cual proporcionan los apoyos que cada estudiante requiere.

Se entiende que la práctica profesional se constituye en el espacio y tiempo propicio para la generación de procesos reflexivos que pueden contribuir a la generación de nuevos saberes docentes y, con ello, el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Al respecto, se concluye que las prácticas reflexivas impulsadas por las tutoras se caracterizan por estar centradas en conducir a los y las practicantes a la autoevaluación de su desempeño, al análisis de situaciones prácticas desde la socialización de vivencias experimentadas en el aula, al diseño de la planificación y los resultados obtenidos luego de su implementación.

Así, los procesos reflexivos intencionados en la tutoría, al situarse solo desde el dominio experiencial y técnico, sin un encuadre teórico que actúe como marco referencial para el análisis crítico de la acción pedagógica, conllevan a que se continúe en la línea de perpetuar el distanciamiento entre la formación teórica recibida a lo largo del proceso formativo y el conocimiento práctico adquirido en el centro escolar, así como también, se reducen las posibilidades para que el futuro profesorado logre construir una base epistémica que actúe como sustento para sus futuras decisiones pedagógicas en forma autónoma.

Finalmente, se concluye que para avanzar hacia un modelo de formación práctica que promueva procesos reflexivos críticos orientados a establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica como base para la construcción del saber pedagógico en el futuro profesorado, se requiere de tutores(as) preparados(as) para llevar a cabo esta acción a partir de un proceso constante de actualización sobre las distintas dimensiones de la pedagogía y políticas educativas, junto con poseer cualidades personales que le permitan cumplir con su función, entre ellas, empatía, flexibilidad y capacidad comunicativa para generar los apoyos requeridos por los y las practicantes, pero, además, capacitados(as) para intencionar procesos reflexivos que les permitan confrontar aquellos conocimientos prácticos que sus tutorados(as) van adquiriendo en la realidad escolar con los conocimientos teóricos transmitidos en la formación inicial.

En concreto, la demanda está en que las universidades releven la figura del o la docente que asume la acción tutorial en la práctica profesional y promuevan su profesionalización. Ello, porque la tutoría no puede sustentarse solo a partir de criterios personales y autovalidaciones del tutor(a), sino que requiere de formación específica y del seguimiento del rol que está cumpliendo.

Una de las limitaciones de este estudio es que solo considera la perspectiva de quienes ejercen la acción tutorial, y si bien es viable en un estudio cualitativo, se tiene claridad de que se presenta una mirada sesgada respecto a los procesos reflexivos que se despliegan en el espacio de la práctica profesional, bajo el entendido de que en esta actividad convergen las comprensiones de otros actores fundamentales, tanto en el espacio universitario como en la realidad del centro de práctica. Por ello, se recomienda continuar con la indagación sobre las acciones tutoriales que se implementan en el *prácticum*, con énfasis en el sentido y significado atribuido a los procesos reflexivos que se promueven pero desde la perspectiva de los otros actores, pues la confrontación de visiones puede contribuir a la aproximación sobre la manera en cómo cada uno de ellos comprende la actividad educativa a partir de la posición que ocupa en la triada de prácticas, para desde ese posicionamiento definir líneas de acción y/o apoyos

basados en datos empíricos que sirvan de base para contribuir al mejoramiento de la formación inicial docente.

6. Referencias

- Ayala-Carabajo, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51925>
- Calderón Soto, M. (2020). Desafíos para la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 202-222. <https://doi.org/10.30827/profesora-do.v24i2.14075>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. CNA (Serie Estudios sobre Acreditación). <https://investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 237-254. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://educar.uab.cat/article/view/v51-n2-correa/712-pdf-es>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Diez-Fernández, Á., & Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 311-328. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Hinojosa-Torres, C., Araya-Hernández, A., Vargas-Díaz, H., & Hurtado-Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>

- Hirmas, C., & Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6kjbHB-BakFJlwiZXhwIjpudWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkn19--f1c069c3950ecda2e06931da747-c668a775a438c/Estado%20del%20Arte.%20Investigaciones%20sobre%20formaci%C3%B3n%20pr%C3%A1ctica%20en%20Chile.pdf>
- Iglesias Martínez, M., Moncho Miralles, M., & Lozano Cabezas, I. (2019). Repensando la formación teórica través del prácticum. Experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos*, 23, 49-64. <http://doi.org/10.18172/con.3557>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la educación*, 53, 182-218. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Lira Gonzales, M. L., Pellerin, G., Araújo-Oliveira, A., & Collin, S. (2020). Sostener la práctica reflexiva de los futuros docentes: el rol de la retroacción del supervisor. *Educativa Goiânia*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8609>
- Maleyrot, E. (2016). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré: étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Nocetti, A., & Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 1-12.

<https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2018/05/Estudio-Nocetti-Medina.pdf>

- Núñez-Moscoso, J. (2021). La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. *Pro-Posições*, 32, e20180079ES, 1-30. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. [https://dx.doi.org/10.4067-S0717-95022017000100037](https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037)
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Rivero, R., Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la educación*, 50, 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>
- Rojas, X., & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2021). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371>
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., & González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>

- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., & Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Rev. Actual. Investig. Educ* [online], 21(2),145-170. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Sánchez-Sánchez, G., & Jara-Amigo, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria, *Revista Educación*, 42(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., & Campos, D. (2020). The role of initial teacher training in the process of building pedagogical knowledge. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Turra-Díaz, O., & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Editorial UC.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y Práctica Pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>