

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO, UNA COMPETENCIA ESENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EVIDENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Erika Loreto Díaz Suazo

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/672357>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO, UNA COMPETENCIA ESENCIAL EN LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EVIDENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN
ACCIÓN

ERIKA LORETO DÍAZ SUAZO

2020



TESIS DOCTORAL

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO, UNA COMPETENCIA ESENCIAL EN LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EVIDENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN
ACCIÓN

Autora: ERIKA LORETO DÍAZ SUAZO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por:

Dra. MONTSERRAT PALMA

2020

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de Girona

PUBLICACIÓN A LA QUE HA DADO LUGAR LA TESIS

Díaz, E & Vásquez. A. (2019). Reflective Thinking, A New Skill in English Pedagogy Curriculum at Playa Ancha's University.

Artículo publicado en el Journal of Education & Social Policy .Vol. 6, No. 1, March 2019 doi:10.30845/jesp.v6n1p1.

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos de este trabajo de tesis doctoral están dirigidos a los protagonistas de la investigación, en primer lugar, los y las estudiantes de la cohorte 2014 de la carrera de Pedagogía en Inglés del régimen vespertino de la Universidad de Playa Ancha; especialmente a quienes completaron el proceso de Formación Inicial Docente en los ocho semestre que duró esta investigación.

También quiero hacer un reconocimiento especial a la Mg. Isabel Vásquez, Coordinadora de Prácticas Profesionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha por desempeñar la figura de amiga crítica y acompañar con su observaciones y consejos el proceso de recolección de la información.

A mi profesora tutora, Dra. Montserrat Palma, quien creyó en mi propuesta y puso toda su energía en guiar este proceso investigativo, facilitándome con sus consejos orientadores el camino para alcanzar la meta.

A mis padres que me han motivado toda la vida a ser cada día mejor persona y crecer profesionalmente. Y a mi hermana Pamela quien me embarcó y acompañó en este viaje de conocimiento y desarrollo profesional.

Y, por último, aunque no menos importante, a mis hijas Carolina y Javiera por su paciencia, comprensión y sabiduría para concederme los espacios y el tiempo para desarrollar este trabajo investigativo, cediéndome todos los veranos desde el año 2014 a la fecha.

GLOSARIO DE ABREVIACIONES

AA : Alumna

AC: Amigo Crítico

AO : Alumno

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

D: Docente

END: Evaluación Nacional Diagnóstica

FID: Formación Inicial Docente

I-A: Investigación-acción

IC: Incidente Crítico

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

OE : Objetivo Específico

OG: Objetivo General

PRD: Pensamiento Reflexivo Docente

RC: Reflexión comparativa

RCI: Reflexión crítica inquisitiva

RD: Reflexión descriptiva

RFT: Reflexión transformativa

INDICE GENERAL

RESUMEN	1
RESUM	2
SUMMARY	3
KEY CONCEPTS: Reflective Teacher Thinking, Initial Teacher Training, Action Research	3
INTRODUCCIÓN	4
PRIMER APARTADO	7
CAPITULO I	9
OBJETO DE ESTUDIO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.0 Objeto de Estudio. Formación Inicial de Docentes en la Competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)	9
1.1 Acuñando el Concepto Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)	9
1.1.1 ¿Qué es pensar reflexivamente el ámbito de la docencia?.....	12
1.1.2 Pensamiento Reflexivo Docente (PRD): ¿Qué es? Y ¿Cómo se compone?	16
1.2 Fundamentación.....	20
1.3 Planteamiento del Problema	24
1.3.1. Contexto	26
1.3.1.1 Participantes de la Muestra	30
1.3.1.2 Amigo(a) Crítico (AC)	31
1.3.2 Nudo Crítico: Desarrollo del PRD en la Formación Inicial Docente.....	32
CAPITULO II	36
MARCO TEÓRICO	36
2.0 Revisión del origen, la historia y el desarrollo de la competencia PRD	36
2.1 John Dewey: Origen.....	38
2.2 Donald Schön: Historia.....	45
2.3 Philippe Perrenoud: Desarrollo	52
2.4 Formación por competencia para el docente del siglo XXI	58
2.5 El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) como competencia profesional del futuro pedagogo(a).	65
2.5 El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) como competencia esencial en la FID	68
2.6 Niveles de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)	69
2.8 Competencias que complementan el PRD.....	79

2.9 La formación en la práctica: una competencia del aprender haciendo.....	81
Reflexión docente y prácticas pedagógicas de los docentes del primer ciclo del liceo Antupillán de San Bernardo	82
2.10 La práctica reflexiva: una competencia del docente actual.....	85
2.11 La práctica inicial como eje vital en la formación de profesores.....	87
2.11.1 <i>Prácticas Tempranas en la FID</i>	88
2.12 Escritura Reflexiva, una competencia a desarrollar en la FID.....	89
2.12.1 <i>Diario Reflexivo, una estrategia de aprendizaje profesional</i>	92
2.13 Formación Docente: ¿Dónde se aprende a reflexionar con visión pedagógica?	93
2.13.1 <i>Formación Inicial Docente (FID), la propuesta chilena.</i>	95
2.13.2 <i>Marco Legal Chileno – Carrera Profesional Docente-, Ley 20.903.</i>	99
2.13.2.1 <i>Estándares Orientadores: Pedagógicos y Disciplinarios</i>	100
2.13.2.2 <i>Sistema de Desarrollo Profesional Docente</i>	102
2.13.3 <i>Marco Para la Buena Enseñanza (MBE). Criterios para la reflexión</i>	102
SEGUNDO APARTADO	106
CAPÍTULO III.....	108
3.0.- Metodología Investigativa y Diseño Metodológico	108
3.1.- Propósitos de esta Investigación-Acción.....	112
3.2.- Diseño Metodológico	113
3.2.1. <i>Objetivo General</i>	114
3.2.1.1 <i>Objetivos Específicos</i>	114
3.2.2 <i>Preguntas de Investigación</i>	115
3.2.2.1 <i>Preguntas orientadoras:</i>	116
3.2.3 <i>Hipótesis</i>	116
3.2.3.1 <i>Primera Hipótesis</i>	116
3.2.3.2 <i>Segunda Hipótesis</i>	116
CAPITULO IV	120
4.0 Fase de Diagnóstico: Entendiendo el contexto para levantar una propuesta de trabajo.....	120
4.1 Fase de Planificación:	122
CAPITULO V.....	135
PROPUESTA EVALUATIVA.....	135

5.0 Propuesta Evaluativa	135
5.1 Evaluación de la competencia PRD ¿Cómo se evalúa?.....	136
5.1.1 Evaluación Formativa.....	136
5.1.2 Rúbrica.....	138
CAPITULO VI.....	150
IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN – RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	150
6.0.- Ciclos de Ejecución del Plan de Acción – Fase de Implementación	150
6.1.1 Primer Ciclo – Primer Año de Formación Docente – Tema: Vocación.....	152
6.1.2 Segundo Ciclo – Segundo Año de Formación Docente – Tema: Observación Participativa	158
6.1.3 Tercer Ciclo – Tercer Año de Formación Docente – Tema: Asistente de aula.....	163
6.1.4 Cuarto Ciclo – Cuarto Año de Formación Docente – Tema: Intervención Pedagógica.....	169
CAPITULO VII	175
7.0 Informe de Investigación	175
7.1 Primera Parte del Análisis: Reflexiones del Amigo(a) Crítico e Investigadora.....	178
7.1.1 Reflexiones obtenidas de las observaciones y conversaciones con el Amigo(a) Crítico (AC)	178
7.2 Segunda Parte del Análisis: Reflexiones obtenidas de los análisis de los Diarios Reflexivos de los y las participantes de la muestra investigativa.....	181
7.2.1. Reflexiones de los Diarios en los semestres I y II	182
7.2.2 Reflexiones de los Diarios en los semestres III y IV.....	185
7.2.3 Reflexiones de los Diarios en los semestres V y VI	187
7.2.4 Reflexiones de los Diarios en los semestres VII y VIII.....	190
7.3 Tercera Parte del Análisis: Análisis de Contenido, como técnica para categorizar las reflexiones.	194
7.3.1 Integración final de los hallazgos. Síntesis del análisis de la información.	199
7.3.1.1 Nivel de logro del pensamiento reflexivo docente	200
7.3.1.2 Temáticas comunes que indujeron la reflexión.....	209
7.3.1.3 Percepción de los y las estudiantes hacia las TIFPs.....	210
7.3.1.4 Percepción de los y las estudiantes sobre su propio desempeño y desarrollo de habilidades	212
TERCER APARTADO	214
CAPÍTULO VIII.....	215
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL	215
8.0. Conclusiones en función de los objetivos, hipótesis y preguntas orientadoras.....	217

8.1 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 1:	217
8.2 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 2:	222
8.3 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 3:	226
8.4 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 4:	228
8.5.- Conclusiones en función de las hipótesis planteadas:	230
8.6 Discusión final:	232
CAPÍTULO IX	236
LIMITACIONES Y PROYECCIONES	236
9.0 Limitaciones:	236
9.1 Proyecciones y Aportes:	237
REFERENCIAS	240
ANEXOS	251

Índice de Diagramas

Diagrama 1 Resumen de la estructura de la investigación.....	6
Diagrama 2 Esquema resumen del apartado del apartado.....	8
Diagrama 3 Esquema de definición del PRD.....	20
Diagrama 4 Resumen de los Ejes Transversales de las Pedagogías de la UPLA. Extraído del Plan de Estudios de la Universidad.....	29
Diagrama 5 Etapas de la FID en la UPLA en las que se desarrolla transversalmente la competencia PRD	30
Diagrama 6 Resumen de las etapas de desarrollo del PRD.....	35
Diagrama 7 Esquema conceptual del Pensamiento Reflexivo Docente	37
Diagrama 8 Línea del tiempo del Pensamiento Reflexivo	57
Diagrama 9 Características del Docente del siglo XXI.....	62
Diagrama 10 Implicaciones de la Competencia Reflexiva de Gómez-Serés en Domingo y Gómez-Serés (2014:77).....	67
Diagrama 11 Resumen de las Dimensiones de la Reflexión de Zeichner & Liston (1996) versión inglés-español	74
Diagrama 10 Cuadro en inglés y español de la Taxonomía de la Reflexión de Pappas (2011)	76
Diagrama 13: Resumen de las competencias que complementan el PRD	81
Diagrama 14: Diagrama 14 línea del tiempo de la investigación-acción, elaboración de la investigadora de esta tesis doctoral.	111
Diagrama 15 Resumen del ciclo de investigación-acción de este estudio--Diagrama 16 Resumen del sustento teórico de la propuesta didáctica de esta IA.....	127
Diagrama 17 Resumen de las estrategias didácticas propuestas para esta I-A.....	128
Diagrama 18 Secuencia temática del desarrollo de la competencia PRD durante el proceso de FID	152
Diagrama 19 Primer ciclo de la investigación-acción.....	152
Diagrama 20 Segundo ciclo de la investigación-acción.....	158
Diagrama 21 Tercer ciclo de la investigación-acción	163
Diagrama 22 Cuarto ciclo de la investigación-acción.....	169
Diagrama 23 Ciclo de análisis de la información.....	177
Diagrama 24 Resumen de las observaciones del amigo(a) crítico	181

Diagrama 25 Códigos de calificación de acuerdo con los niveles de reflexión desarrollado por los estudiantes.....	196
Diagrama 26 ciclo de investigación aplicado en esta investigación-acción.....	199
Diagrama 27 Resumen del orden de presentación de las conclusiones.....	215
Diagrama 28 Principales Estrategias didácticas de cada ciclo de FID e investigación.....	218
Diagrama 29 Ciclo de andamiaje de la competencia PRD a través del eje de las prácticas.....	221

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cuadro resumen del Planteamiento del Problema siguiendo modelo Hernández-Sampieri et al (2010:513).....	25
Tabla 2 Resumen de cómo se abordará el planteamiento del problema en este estudio	26
Tabla 3 Resumen de las distintas investigaciones y los términos que aplican para referirse al PRD.....	82
Tabla 4 Cuadro relacional entre las preguntas, hipótesis, objetivos y modelo investigativo	113
Tabla 5 Resumen del Diseño Metodológico:.....	117
Tabla 6 Secuencia de Intervención	121
Tabla 7 Propuesta de taxonomías cognitivas necesarias para el desarrollo de la competencia PRD.....	124
Tabla 8 Propuesta de Mapa de Progreso de la competencia PRD elaborada para esta I-A por la académica-investigadora.	125
Tabla 9 Primera tabla que muestra la relación horizontal de los elementos que orientan esta fase de la investigación	130
Tabla 10 Resumen de estrategias didácticas que se destacan en el Plan de Acción de esta investigación-acción	130
Tabla 11 Resumen de Propuesta Didáctica.....	132
Tabla 12 Segunda tabla que muestra la relación horizontal de los elementos que orientan esta fase de la investigación	134
Tabla 13 Cuadro resumen de las Fases del desarrollo del PRD de esta investigación	142
Tabla 14 Rúbrica para evaluar formativamente el PRD	143
Tabla 15 TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LOS NIVELES DE REFLEXIÓN.....	147
Tabla 16 Cuadro cronológico de las actividades del 1er semestre TIFP 1.....	153
Tabla 17: Cuadro cronológico de las actividades del 2º semestre TIFP 2	154
Tabla 18: Cuadro cronológico de las actividades del 3er semestre TIFP 3.....	159
Tabla 19: Cuadro cronológico de las actividades del 4º semestre TIFP 4	160
Tabla 20: Cuadro cronológico de las actividades del 5º semestre TIFP 5	164
Tabla 21: Cuadro cronológico de las actividades del 6º semestre TIFP 6	165
Tabla 22: Cuadro cronológico de las actividades del 7º semestre TIFP 7	170
Tabla 23: Cuadro cronológico de las actividades del 8º semestre TIFP 8	171

Tabla 24: Resumen de mejoras planteadas por el AC.....	180
Tabla 25 Relación reflexión del alumnado en el Diario con las decisiones de mejora tomadas por la investigadora y AC.....	184
Tabla 26 Retroalimentación en búsqueda de mejoras durante la segunda experiencia en aula y análisis del nivel de reflexión alcanzado por los y las participantes.....	188
Tabla 27 Relación pregunta – reflexión – nivel de logro	191
Tabla 28: Identificación de incidente crítico y nivel de reflexión alcanzado.....	193
Tabla 29: Categorización de las reflexiones	197
Tabla 30 Resumen del procedimiento de Análisis de Contenido.....	198
Tabla 31: Resumen de la escritura reflexiva de los 5 estudiantes que finalizaron su FID en los semestres que duró esta I-A con extracto de los hitos reflexivos más importantes de cada ciclo	201
Tabla 32: Relación actividad – reflexión obtenida de los cuadernos de los cinco estudiantes que completaron el ciclo investigativo, demostrando el nivel de reflexión alcanzado en cada ciclo.....	204

ANEXOS

ANEXO 1: PROGRAMAS DE ASIGNATURA.....	252
ANEXO 2: PROYECTO DE PRÁCTICA INICIALES	320
ANEXO 3: MI PRIMER DIARIO PEDAGÓGICO	331
ANEXO 4: REFLEXIONES SOBRE PELICULAS.....	347
ANEXO 5: PROYECTO DIALOGOS PEDAGÓGICOS	352
ANEXO 6: RETROALIMENTACIÓN	354
ANEXO 7: EJEMPLOS DE GUIA DE REFLEXIÓN	360
ANEXO 8: CUADERNO DE APUNTES REFLEXIVOS DE LA INVESTIGADORA	369
ANEXO 9: CONCURSO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN UPLA	379

RESUMEN

Este trabajo de tesis doctoral tiene como objetivo demostrar que la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) se puede adquirir durante el proceso de Formación Inicial Docente (FID). Por consiguiente, las etapas desarrolladas durante los cuatro años que este estudio duró dan cuenta del proceso de formación, de una generación de estudiantes de pedagogía en inglés de una universidad pública chilena, basado en el paradigma de formación en la acción y el aprender haciendo tanto en el aula universitaria como en el ámbito escolar real. Para ello por medio de la metodología de la investigación-acción se planificó un ciclo de cuatro años de andamiaje y recolección de la información para el logro del desarrollo de la competencia PRD. Partiendo por la elaboración del Plan de Acción, el que permitió levantar una pauta de estrategias didácticas para andamiar la adquisición de la competencia PRD, en conjunto con una rúbrica que sirvió de guía para la retroalimentación y distinción de los niveles de reflexión que los y las participantes fueron alcanzando en cada una de las etapas, facilitando la recolección de la información y análisis de resultados para dar cuenta del proceso de andamiaje de la competencia en cuestión. Este modelo se aplicó para guiar el estudio y también para evaluar reflexivamente los roles de los participantes en cada una de las etapas del proceso investigativo en busca de optimizar sus resultados.

Consecuentemente, el relato resultante se basa en los efectos del plan de acción, separado por ciclos de intervenciones anuales y los niveles de reflexión que los estudiantes de la muestra alcanzaron en cada una de las fases de esta investigación-acción. Demostrando que los involucrados experimentaron crecimiento profesional, por medio del desarrollo de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD); a través de la escritura permanente y sistemática de su diario reflexivo.

CONCEPTOS CLAVES: Pensamiento Reflexivo Docente, Formación Inicial Docente, Investigación-Acción.

RESUM

Aquest treball de tesi doctoral té com a objectiu demostrar que la competència Pensament Reflexiu Docent (PRD) es pot adquirir durant el procés de Formació Inicial Docent (FID). Per tant, les etapes desenvolupades durant els quatre anys que aquest estudi va durar s'adonen el procés de formació, d'una generació d'estudiants de pedagogia en anglès d'una universitat pública xilena, basat en el paradigma de formació en l'acció i l'aprendre fent tant a l'aula universitària com en l'àmbit escolar real. Per a això per mitjà de la metodologia de la investigació-acció es va planificar un cicle de quatre anys de bastida i recol·lecció de la informació per a l'assoliment de el desenvolupament de la competència PRD. Partint per l'elaboració d'el Pla d'Acció, el que va permetre aixecar una pauta d'estratègies didàctiques per a andamiar l'adquisició de la competència PRD, en conjunt amb una rúbrica que va servir de guia per a la retroalimentació i distinció dels nivells de reflexió que els i les participants van ser aconseguint en cadascuna de les etapes, facilitant la recol·lecció de la informació i anàlisi de resultats per informar de l'procés de bastida de la competència en qüestió. Aquest model es va aplicar per guiar l'estudi i també per avaluar reflexivament els rols dels participants en cadascuna de les etapes de l'procés investigador a la recerca d'optimitzar els seus resultats.

Conseqüentment, el relat resultant es basa en els efectes de el pla d'acció, separat per cicles d'intervencions anuals i els nivells de reflexió que els estudiants de la mostra van aconseguir en cadascuna de les fases d'aquesta investigació-acció. Demostrant que els involucrats van experimentar creixement professional, per mitjà de desenvolupament de la competència Pensament Reflexiu Docent (PRD); a través de l'escriptura permanent i sistemàtica del seu diari reflexiu.

CONCEPTES CLAU: Pensament Reflexiu Docent, Formació Inicial Docent, Recerca-Acció.

SUMMARY

This doctoral thesis work aims to demonstrate that the Reflective Thinking Teacher (PRD) competence can be acquired during the Initial Teacher Training (FIT) process. Therefore, the stages developed during the four years that this study lasted account for the training process of a generation of English pedagogy students at a Chilean public university, based on the paradigm of training in action and learning by doing both. in the university classroom as in the real school environment. For this, through the action research methodology, a four-year cycle of scaffolding and information collection was planned to achieve the development of the PRD competence. Starting with the elaboration of the Action Plan, which allowed to draw up a guideline of didactic strategies to scaffold the acquisition of the PRD competence, together with a rubric that served as a guide for the feedback and distinction of the levels of reflection that the Participants reached each stage, facilitating the collection of information and analysis of results to account for the scaffolding process of the competition in question. This model was applied to guide the study and also to reflectively evaluate the roles of the participants in each of the stages of the research process in search of optimizing their results.

Consequently, the resulting account is based on the effects of the action plan, separated by annual intervention cycles and the levels of reflection that the students in the sample reached in each of the phases of this action research. Demonstrating that those involved experienced professional growth, through the development of the Teacher Reflective Thinking (PRD) competence, through the permanent and systematic writing of his reflective diary.

KEY CONCEPTS: Reflective Teacher Thinking, Initial Teacher Training, Action Research.

INTRODUCCIÓN

La investigación objeto de esta tesis doctoral, tiene la finalidad de mostrar que es posible desarrollar la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), a través del proceso de andamiaje y acompañamiento, por medio de una serie de estrategias metodológicas activo-participativas, aplicadas a un grupo de estudiantes de pedagogía en inglés, de una universidad pública chilena, durante su proceso de Formación Inicial Docente (FID).

Se seleccionó la competencia PRD, porque se considera que es una capacidad que permitirá a los futuros profesores y profesoras afrontar y abordar las problemáticas de carácter pedagógico y disciplinar emergentes en sus futuros centros de trabajo desde un enfoque crítico, permitiéndoles analizar su práctica para retroalimentarse y contribuir a mejorarla. Reforzando esta idea, Guerra (2009), define la reflexión como un producto social que requiere mediación o andamiaje de otros; rol que, en el caso de esta investigación, cumple la académica-investigadora. Este andamiaje se desarrolla por medio de la escritura de un diario reflexivo, instrumento seleccionado por esta investigación como principal fuente de recolección de datos que sustentan el estudio.

De igual forma, complementando el propósito que tiene este estudio se mostrarán las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se aplicaron, como aporte al desarrollo del proceso de adquisición del PRD del grupo de docentes en formación; estrategias que son una guía intencionada y consciente de las acciones a seguir para alcanzar un objetivo (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2006:23), y que en esta investigación-acción equivalen al plan de acción, centro del desarrollo de la competencia “PRD”.

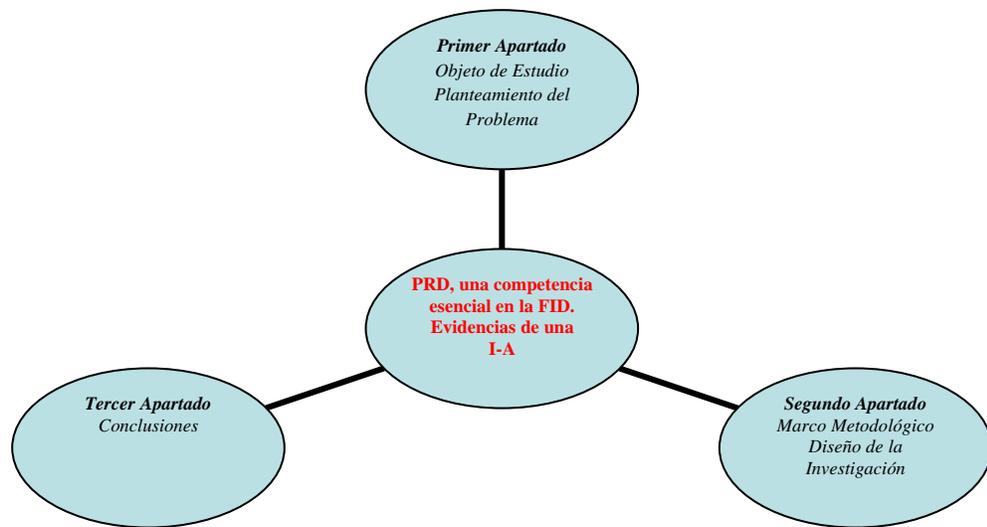
La estructura de la tesis responde al paradigma de la investigación-acción (I-A) y se compone de tres apartados que contienen los capítulos agrupados de acuerdo con los diferentes momentos del estudio desarrollado. En profundidad, con la presentación del primer apartado se da a conocer el planteamiento del problema, desde donde se podrá comprender qué nociones se tiene sobre el PRD como una competencia necesaria de ser adquirida durante la formación pedagógica, y el cómo se aborda su proceso de andamiaje. En este apartado,

también se estipula el inicio del nudo crítico; es decir, cómo relacionar la teoría que sustenta el desarrollo del PRD con la realidad educativa del escenario en el que se plantea la investigación. Continuando con la fundamentación teórica, conceptual y contextual, con la intención de dar a conocer de una forma más clara, el concepto pensamiento reflexivo, y en específico el PRD; cómo abordarlo, como andamiarlo y que intentos se han hecho para evaluarlo, en los distintos campos educativos de formación docente. Además de conocer el estado del arte en función de los estudios o investigaciones que se han y/o están desarrollando sobre esta temática, tanto a nivel internacional como nacional y local. Comprendiendo que la formación de docentes reflexivos es una necesidad de esta sociedad del conocimiento; la reflexión es una competencia transversal, aplicable a cada uno de los aspectos relativos a la formación profesional de los profesores y profesoras. Puesto que se espera que el o la docente reflexione sobre el estado de sus conocimientos y habilidades, planteándose preguntas y entregándose respuestas sobre su quehacer diario, relativo a la disciplina que enseña y/o las funciones docentes que debe ejercer en la escuela (Monereo et al 2006:54), con el fin de convertirse en un profesional de la educación con mirada crítica y constructiva que busca mejorar la calidad de los servicios educacionales.

En el segundo apartado se presenta el marco metodológico que contiene el diseño de la investigación, específicamente la investigación-acción (I-A). También la recogida de los datos y el análisis de la información por medio de los cuales se regularizan, analizan y definen las estrategias más adecuadas para lograr el objetivo planteado en este estudio y las hipótesis propuestas como guía de investigación. A través de los ciclos de la I-A, la investigadora realiza una reflexión consciente y permanente en busca de explicar el significado de las situaciones que van apareciendo a medida que se va ejecutando el estudio, tomando decisiones con soporte teórico para las nuevas fases de la investigación. Consecuentemente, el núcleo principal lo constituye el Plan de Acción levantado para el desarrollo de la competencia PRD, el que incluye las estrategias didácticas aplicadas en cada etapa y la propuesta de instrumento evaluativo que

permite retroalimentar cualitativamente cada una de las etapas de este estudio. Posteriormente, se presenta el método seleccionado para analizar la información recogida en los ciclos de esta investigación, proporcionando las categorías que emergen de los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes de la muestra. En el tercer y último apartado se exponen tanto las conclusiones como las sugerencias, donde se podrán observar las sugerencias y limitaciones que se dieron durante el proceso de investigación, frente al problema del cómo andamiar el PRD, cómo aplicarlo en la realidad educativa, y como evaluar para poder ser replicado y comprendido por los propios estudiantes de pedagogía y otros investigadores interesados en la temática. El siguiente diagrama muestra un resumen de los principales ejes de esta investigación.

Diagrama 1 Resumen de la estructura de la investigación



PRIMER APARTADO
INICIO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
OBJETO DE ESTUDIO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS
Y
MARCO TEÓRICO

Este primer apartado presenta dos capítulos, el primero describe el objeto de estudio y la situación problemática que da origen a esta investigación, explicando el contexto y estipulando el inicio del nudo crítico; entendido como la relación entre la teoría que sustenta el desarrollo de la habilidad que se plantea abordar en este estudio, por medio del relato de la fundamentación que justifica la propuesta investigativa desarrollada para optar al grado de Doctor en Educación.

Diagrama 2 Esquema resumen del apartado del apartado.



CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.0 Objeto de Estudio. Formación Inicial de Docentes en la Competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)

Entendiendo que esta investigación-acción (I-A) nace con la intención de proponer estrategias didácticas y evaluativas que permitan formar a los futuros pedagogos en la competencia PRD, se identifica al objeto de estudio como aquello que se quiere saber sobre un tema que despierta interés para ser investigado (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). En este caso en particular, se estudiará la formación de la competencia PRD porque es una competencia de bajo logro en los procesos evaluativos de los y las estudiantes de pedagogía y de los profesores y profesoras en ejercicio en Chile. Por lo tanto, en este capítulo se desglosará el concepto Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) desde la perspectiva teórica y empírica, basado en la fundamentación epistémica de la competencia en cuestión, para luego estipular de forma detallada el planteamiento del problema que da origen a esta investigación por medio del relato de las bases teóricas que dan el marco de apoyo a la propuesta investigativa desarrollada para optar al grado de Doctor en Educación. También se explica el contexto y se determina el inicio del nudo crítico; entendido como la relación entre la teoría que sustenta el desarrollo de la habilidad que se plantea abordar en esta investigación-acción.

1.1 Acuñaando el Concepto Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)

Pensar es la tarea fundamental que la sociedad actual requiere de los individuos. Sin embargo, esta habilidad –pensar- está viéndose seriamente amenazada tanto por la forma de adaptación que se promueven como por las formas de desadaptación que se produce (Tabares, 2007:29). Si a esto le agregamos el acto de reflexionar lo pensado, nos encontramos con que al individuo se le está demandando una habilidad más compleja para lo cual debería ser preparado en su formación profesional, pasando de habilidad inherente al ser a competencia del profesional. Pues la acción de reflexionar asociada al pensar es una

habilidad innata de todo ser humano. Esta competencia se practica en el diario quehacer y de manera espontánea. De acuerdo con la definición entregada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2018), reflexionar es “pensar atenta y detenidamente sobre algo”. Es un modo de pensar que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar, observar, evaluar y/o investigar sobre algo de forma cuidadosa, atenta y detenidamente (Blández, 2000:56). La misma autora señala también, que reflexionar requiere de una mente abierta a la crítica, ya que, al ser un análisis introspectivo del propio quehacer, cuando el individuo reflexiona, hace la acción de autocrítica. Desde la perspectiva psicológica y social, otros autores, definen reflexionar como un modo de pensar que implica poner en duda todo aquello que se hace.

Mirar hacia atrás sobre lo que se ha hecho de tal forma que puedan extraerse los significados netos que son las reservas capitales para tratar inteligentemente las experiencias posteriores. La reflexión es el corazón de la organización intelectual y de la mente disciplinada (Gómez Lima, 2000; citado por Farías y González, 2013:23)

Por tanto, es importante descomponer el concepto para comprenderlo desde la base epistemológica. Partiendo por el verbo pensar, que tiene numerosas acepciones, las que se dividen y ordenan en relación con las habilidades cognitivas relacionadas con la acción de pensar; por ejemplo: pensar es sinónimo de reflexionar, considerar o examinar cuidadosamente una cosa para formar un juicio¹. También puede ser imaginar, especular, discurrir, intentar o formar con el propósito de llevar a cabo algo². Ósea es una forma de establecer un orden para planificar las ideas de forma consciente, identificando lo que se requiere cambiar o mejorar, aplicando el pensamiento como herramienta de cuestionamiento³. En otras palabras, es establecer interrelaciones para resolver problemas emergentes, construyendo propuestas innovadoras dependiendo del contexto⁴.

¹ <https://es.thefreedictionary.com>

² <https://www.sinonimos.org/reflexionar>

³ Diccionario Enciclopédico COMPACT, 2000.

⁴ http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1HS5H82S0-1254TVW-L2M/QUE_ES_PENSAR.pdf

En consecuencia, la fundamentación epistémica del acto de reflexionar lo pensado tiene base en la filosofía, desde la perspectiva del autoconocimiento como generador y validador de nuevo conocimiento. Reconociéndose el proceso como una actividad positiva, puesto que cuando nos detenemos a reflexionar, se crea la posibilidad de transformar el mundo social a través de las propias cogniciones y accionar (Farías y González, 2013; Akbari, 2007, y Ward & McCotter, 2004).

De igual forma, para otros investigadores, la acción de reflexionar es considerada como una herramienta que permite optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; tal como destaca Páez y Puig (2013:16), quienes dicen que reflexionar es una dinámica que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella. Al igual que Guerra (2009), quien define la habilidad de reflexionar como un producto social que necesita ser modelado por otro (en el caso de esta investigación, el rol de modelador lo cumple la misma académica e investigadora), o por herramientas que le permitan observar el proceso, complementando la enseñanza organizada de los distintos niveles con preguntas, tiempo y espacio que guíen esta habilidad. Para Farrell (2015:8), reflexionar es un proceso que implica reconocer, examinar y deliberar sobre el impacto de nuestras propias experiencias, actitudes, conocimiento y valores que tenemos sobre lo que sucede en la sala de clases. Definición que se sustenta en lo que indica Dewey (1989), quien señala que reflexionar es repensar la experiencia vivida, pero con la perspectiva de examinarla detenidamente para mejorar el conocimiento y las habilidades que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad. En palabras de Páez y Puig (2013:17), reflexionar es una operación que presta especial atención a los interrogantes que plantea la realidad. Se trata de volver sobre la experiencia para examinarla.

Así mismo, para Perrenoud (2013:35), reflexionar equivale a la retrospectiva que se da una vez que se ha realizado una actividad, y se piensa en el resultado de esta; durante un momento de calma, que permite reconstruir en búsqueda de comprender lo que ha funcionado o no para preparar lo que continúa. En este

proceso, se van suscitando etapas en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes, y, por supuesto, razonar y actuar con creatividad (Domingo Bazán, 2007). Esta retrospectiva se puede desarrollar o expresar de dos maneras: a) hablándose a sí mismo, b) verbalizándola con otros o escribiendo; y para esta investigación la escritura será el medio por el cual se desarrollará la competencia del pensamiento reflexivo docente.

Reforzando las ideas previas, Nguyen, Fernández, Karsenti & Cahrlin (2014:1182), definen la reflexión como un proceso reiterativo de atención exploratoria, crítica e interactiva con los pensamientos y acciones de alguien, que subyacen en un referente conceptual, con una visión de cambio sobre el contexto y de sí mismo. Entendiendo que este proceso no ocurre en vacío, que es influenciado por elementos extrínsecos como el contexto en el que se da la experiencia, desencadenando la reflexión como respuesta a situaciones emergentes o disruptivas. En el área de la educación estos elementos se encuentran dentro y fuera del aula y en las interacciones humanas entre sí y con el entorno. En consecuencia, estos autores subrayan que para que un pensamiento se convierta en un proceso reflexivo se requiere disponer de cinco componentes a considerar esenciales durante su andamiaje:

- 1) Pensamientos y acciones
- 2) Procesos de atención crítica, exploratoria y reiterativa
- 3) Un referente conceptual
- 4) Visión de cambio y
- 5) Autocrítica

1.1.1 ¿Qué es pensar reflexivamente el ámbito de la docencia?

Ahora bien, concretamente en el ámbito educacional, área en la que se enmarca esta investigación-acción, un sin número de autores, han acuñado el acto de reflexionar, basado en los lineamientos dados por Dewey (1933) y Schön (1987), entregando una serie de características o sinónimos para identificarla como una habilidad espontánea, pero metódica, intencionada y sistematizada. Tal como lo

señalan Farías y González (2013:51), quienes definen la reflexión como un proceso interior y exterior, encaminado por el pensamiento, por las experiencias previas, sus creencias y convicciones, con enfoque en lo crítico como elemento constructor; en busca de transformar el entorno inmediato, y guiar las acciones que tomarán para su crecimiento profesional docente; y como consecuencia a la escuela, generando nuevos “saberes pedagógicos”, en un plano colaborativo con sus colegas. Un profesional de la educación no debe tener miedo a pensar, así lo piensa Schön (1998). Entendiendo que los y las docentes están en constante presión ante lo emergente en lo cotidiano; por lo que pensar reflexivamente la docencia, debería ser parte de este quehacer, porque si se reflexiona es posible obtener conclusiones y posibles soluciones a los distintos problemas y/o inquietudes, las cuales irán en auxilio de las prácticas pedagógicas (Farías y González, 2013: 30).

Reflexionar es una competencia cognitiva consciente y necesaria en la profesión docente, la que se puede desarrollar por medio de estrategias que guíen su andamiaje a lo largo de su formación; reconociendo, experimentando y experimentando que existen niveles de reflexividad, los que pueden ser aprendidos de manera organizada y graduada en dificultad; y a la vez, relatados a través de la escritura del diario reflexivo, con el objetivo de convertirla en una habilidad espontánea, recurrente y permanente en la acción pedagógica, dándose la oportunidad de obtener de este proceso, aprendizaje significativo para mejorar su praxis⁵.

Así bien, al profundizar el término abordándolo desde la mirada pedagógica, el pensar reflexivamente la docencia se considera como una forma holística de atender y responder a los problemas que surgen en la práctica docente, por ser un proceso que va más allá de los conocimientos racionales y lógicos, y que nacen de forma espontánea una vez adquirido el hábito. En este punto, Dewey (1998:28) indica que la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas espontáneas, sino una consecuencia, es decir, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez

⁵ Díaz, 2017. Definición de creación propia en base a la literatura e investigaciones revisadas para la investigación, presentada en el 1er Simposio Internacional de Práctica Reflexiva, Buenos Aires, 2017.

apunta y remite a las que le precedieron. Todo esto mediante un proceso en el que los profesores y profesoras examinan críticamente sus actitudes, valores y prácticas de enseñanza de forma reflexiva, en busca de identificar las situaciones eventuales que requieren ser mejoradas. Desde este punto, se considera que el pensar reflexivamente en el ámbito de la docencia tiene las siguientes fases:

- 1) Un estado de duda
- 2) Un acto de búsqueda para encontrar alguna respuesta que disipe la duda
- 3) Una reflexión analítica para seleccionar la solución más apropiada (Flores & Alcaraz, 2006).

Posteriormente, Domingo (2014), hace una recopilación de otros estudios realizados sobre pensamiento reflexivo docente (PRD), mencionando a Sparks-Langer & Colton (1991), quienes presentaron la existencia de tres elementos relacionados con el PRD:

- el elemento cognitivo: asociado a los conocimientos que deben poseer los y las docentes para tomar decisiones, frente a situaciones de aula.
- el elemento crítico: concierne a los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social; y
- el elemento narrativo: consiste en relatos que le permiten a los docentes contextualizar de forma narrativa, la experiencia en el aula, lo que favorece una comprensión más rica de lo que ocurre durante la práctica.

Ante estas fases espontáneas y elementos que forman el pensar reflexivamente, se hace importante desarrollar la capacidad de reflexión en la docencia, porque tal como señalan Villalobos y Cabrera (2009:4), hoy en día, los profesores y profesoras que consideran la docencia una profesión se encuentran en una constante crítica para no convertirse en un técnico mero pasador de contenido, sino que por el contrario, en un influenciador significativo de su práctica y su entorno de aula inmediato; al dilucidar por medio de la reflexión crítica y en ocasiones participativa, las respuestas adecuadas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, contribuyendo así a sus respectivas comunidades educativas. En consecuencia, llegando a auto considerarse como

agentes de cambios, liberando a sus educandos y a sí mismo de lo rutinario, creando nuevos escenarios y oportunidades para el aprendizaje, sin dejar de potenciar lo existente, y dándole valor agregado a lo considerado innovador y motivador por y para su comunidad.

Por consiguiente y tal como lo estipula Latorre (2008:19), se reconoce que reflexionar es una acción metacognitiva importante, pues construye nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir situaciones problemáticas. Porque reflexionar es una acción cognitiva de dominio complejo, reconocida como la capacidad que el docente, como profesional, desarrolla para evaluar sus prácticas con el objetivo de mejorarlas en función de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, el acto de reflexionar la docencia no puede ocurrir sin el pensar crítico previo a la acción de reflexionar, entendiendo que la habilidad de pensar reflexivamente la docencia es una acción cognitiva inteligente que involucra estados de alerta y emociones en búsqueda de mejorar sus escenarios pedagógicos. Entonces, el pensamiento reflexivo docente (PRD) involucra, cuestionar o criticar:

- ✓ La planificación
- ✓ El tipo de estudiantes
- ✓ El entorno
- ✓ Las actividades y estrategias didácticas
- ✓ Los resultados de aprendizaje
- ✓ La motivación e intereses de los estudiantes
- ✓ El bienestar y aporte a la comunidad, y
- ✓ Su realización y desarrollo como profesional

Resumiendo, el pensar reflexivamente la docencia, de acuerdo con Rufinelli (2017:40), es un proceso cognitivo intencionado sobre el actuar pedagógico, lo que se hace bajo una mirada crítica y de análisis profundo. Porque pensar reflexivamente es meditar sobre el sentido que tiene todo lo que existe a tu alrededor, tanto lo rutinario, lo cotidiano, como lo extraordinario; habilidad que

se entrena durante la formación inicial docente, y perfecciona a través de la práctica pedagógica.

El pensar reflexivamente la docencia es el cuestionar lo que el docente hace sobre su quehacer pedagógico, por medio de una construcción mental de las acciones ejecutadas antes y durante la clase, en busca de perfeccionar, innovar o crear un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje; reconociendo que existe un proceso de desarrollo, que involucra transitar por diversos niveles de reflexión.⁶

1.1.2 Pensamiento Reflexivo Docente (PRD): ¿Qué es? Y ¿Cómo se compone?

Se hace importante, entonces, acuñar el concepto pensamiento reflexivo docente, para ello se comienza reconociendo que es un proceso mental relativamente complejo, ya que la reflexión permite pensar, asimilar y relacionar las experiencias o conocimientos previos para cambiarlas y/o adoptarlas (Moya y Luengo, 2007). Desde el punto de vista psicológico, de acuerdo con Romero (2007), el pensamiento reflexivo docente es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia, a partir de los fundamentos que la sustentan y de las posteriores conclusiones hacia la cual tienden. En conclusión, la mejor manera de pensar la docencia, se denomina pensamiento reflexivo docente; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. Este tipo de pensamiento tiene dos fases: a) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento; b) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, y que disipe la perplejidad; ideas sustentadas en la teoría Schöniana. En otras palabras, la naturaleza del problema determina la finalidad de pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar (Romero, 20017:9). Por lo mismo, se recurre a Dewey (1938), para otorgar la primera definición de Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), que, de acuerdo con este filósofo, es la vinculación del pensar y reflexionar sobre la realidad y es un actuar intrínseco y

⁶ Idem N° 3.

voluntario; es un analizar datos, de forma ordenada y secuencial, relacionados con la experiencia, y con un fin claro; que es mejorar la praxis. Por ello el docente indaga, observa, cuestiona, investiga; bajo la visión de su experiencia y conocimiento previo, ya que producto de la reflexión nacen los lineamientos para continuar.

Así bien, Ramón (2013) y Romero (2007) basándose en lo planteado por Dewey y Schön, señalan que el pensamiento reflexivo docente compromete varias fases dentro del mismo, como: la duda o incertidumbre, el sentimiento de asombro en relación a la situación vivida, interpretación de los posibles factores y sus consecuencias, la exploración y análisis de todas las consideraciones necesarias para resolver el problema, la elaboración de una posible hipótesis y un plan de acción o de solución a la situación en cuestión. A su vez, el PRD implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y sus consecuencias a futuro, al igual que implica los fundamentos de una postura, una forma de identidad o un hábito. Por eso es importante entrenarlo largamente para hacerlo un hábito (Romero, 2007:9).

En síntesis, esta competencia es esencial para el ámbito pedagógico, porque le permite al docente modificar su práctica en pro de mejorar (Ávalos, 2006). De acuerdo con Dempsey et al., (2001); Harrison y Ruch, (2007); Harrison, (2009); y Reupert, (2009), es importante para los estudiantes de pedagogía tener adecuadas y suficientes oportunidades para explorar sus pensamientos, sentimientos, valores, conocimiento y experiencias antes de iniciar el período de prácticas profesionales. Puesto que quienes desarrollan pensamiento reflexivo son capaces de ejecutar acciones reflexivas en la práctica; objetivo que se persigue comprobar en este estudio.

De igual forma, es importante mencionar que basado en esta premisa, esta tesis doctoral estipula comenzar el andamiaje de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente, por medio del descubrimiento de las creencias que los futuros profesores y profesoras traen consigo, motivándolos a pensar sobre el concepto “reflexión” y lo que éste significa para ellos y ellas, ya que la

propuesta del enfoque reflexivo busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera de la sala de clases (Ramón, 2013:27).

Entonces, el pensamiento reflexivo docente (PRD) sería aquella actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza una cuidadosa examinación de los principios que sustentan la práctica pedagógica. Esta competencia, permite, al profesional de la educación, asumir una actitud casi permanente, estableciendo una relación analítica con la acción que se realiza. Puesto que implica los fundamentos de una postura, una forma de identidad o un hábitus. Por eso es importante entrenarlo largamente para convertirlo en un hábito (Romero, 2007:9).

Específicamente en el ámbito pedagógico, Sanjurjo (2002:25) indica que los profesores y profesoras son profesionales racionales y prácticos por esencia. Su actuación es producto de una racionalidad limitada, lo que hace factible que producto de sus reflexiones diseñen sus acciones. Entonces, y debido a que la práctica pedagógica es dinámica, compleja y deliberada, el PRD surge como reacción a lo que acontece en el aula. Por tanto, la misma autora entiende el PRD, como el conjunto de procesos psicológicos que se suceden en la mente de un profesor al momento de enfrentar su labor. En resumen, esta competencia habilita al docente a relacionar la teoría con la práctica, desde una perspectiva crítica, ya que desarrolla la capacidad de poner la atención en sus propios actos.

Por otro lado, esta habilidad, de acuerdo con Tabares (2007), estimula al profesor(a) a razonar su quehacer pedagógico, entregándole un compromiso intelectual y práctico con lo cotidiano, poniendo atención en las situaciones diferentes. En consecuencia, el PRD se puede definir como la capacidad de descomponer la experiencia, de examinarla y volver a componerla con el objetivo de transformarla por medio de la acción consciente y decidida (p. 29).

En consecuencia, para esta investigación, “el Pensamiento Reflexivo Docente es una competencia de alta complejidad cognitiva, racional y emocional, que se desarrolla por medio del andamiaje, que guía un formador, de manera secuencial y sistemática, durante el proceso de Formación Inicial Docente. Y que tiene

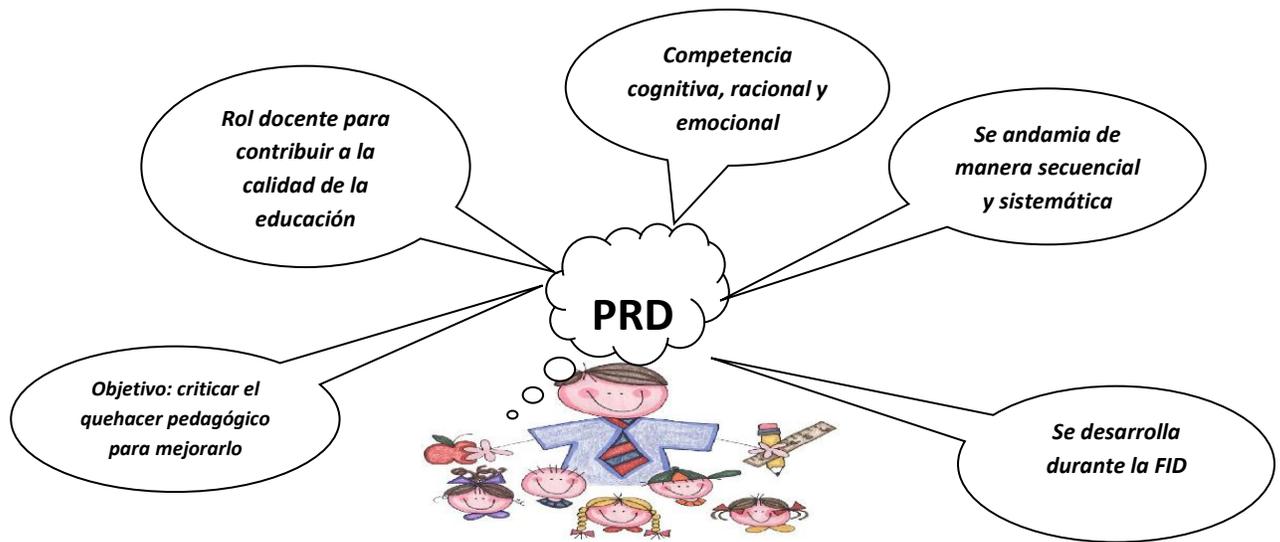
como objetivo criticar con una mirada positiva la práctica de aula con enfoque de mejora; asumiendo el importante rol que él o la docente tiene en el quehacer pedagógico, como aporte a la calidad de la educación”⁷.

Por consiguiente, de la gama de competencias que debe desplegar un docente en formación, este estudio se centrará en el Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), que se define como la competencia que abarca la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten, al estudiante de pedagogía, el cumplimiento de acciones en diferentes ámbitos de su quehacer profesional; y que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su futuro desempeño laboral. Competencia que está ligada al desarrollo integral de la dimensión personal e interpersonal del estudiante de pedagogía, tal como lo destacan los autores Latorre, Aravena, Milos & García (2010); López, D’Angelo, Luengo & Bazo (2011).

Se puede indicar, entonces, que el objeto de estudio de esta investigación-acción, nace de una situación problemática propia en el ámbito profesional, que para solucionarse requiere de recolección de información, análisis, reflexión y contraste con la teoría referente. En el caso particular de esta investigación-acción, el objeto de estudio surge de la experiencia personal de la académica-investigadora, quien, siendo docente del sistema público chileno, vivió en dos ocasiones el proceso de la evaluación docente; lo que la llevó comprender que pensar reflexivamente la docencia requiere de preparación sistemática y fundamentada; para lo que el común de los profesores y profesoras chilenos no se encuentran preparados. Por tanto, esta investigación-acción pretende demostrar que la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) puede ser andamiada durante el proceso de FID.

⁷ Definición original de la investigadora Díaz, E. (2018).

Diagrama 3 Esquema de definición del PRD



1.2 Fundamentación

Hoy en día el desarrollo alcanzado por la tecnología ha permitido la conectividad globalizada y la inmediatez en la entrega de la información; provocando un cambio en la visión, intereses y necesidades de la población. Estos cambios y modificaciones sociales e individuales afectan a todos los aspectos de la sociedad actual y a los individuos que la conforman, abriendo el debate a un nuevo escenario en el ámbito educacional, en particular en las instituciones de educación superior que forman docentes. Idea que refuerza Palma (2011:79), quien destaca que el contexto socioeconómico de hoy día, demanda de la universidad responder a las exigencias de una sociedad moderna, competitiva, integradora y sostenible; formando a los futuros profesionales en competencias cognitivas y sociales, tales como: la creatividad y la innovación, facilitando así la empleabilidad de los jóvenes.

Por un lado, se reconoce que la sociedad actual está traspasando a la escuela la formación del individuo en lo valórico, emocional y cognitivo. En otras palabras, la escuela deja de ser un lugar concebido como el espacio para adquirir solo habilidades cognitivas y se transforma en la institución que forma personas, reconociendo sus individualidades, necesidades e intereses como elementos

importantes para el logro de los aprendizajes. Por otra parte, debemos pensar una educación capaz de dar respuestas a las demandas generadas por el avance tecnológico, por el impacto de la información, por la universalidad de la economía, por los nuevos modelos de organización del trabajo y por las formas emergentes de la organización social, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Ivaldi, Cervera, Juárez de Tuzza, Ferreiro, Arías, Leone, Posse, Del Río y Quiroga, 2005:6).

En consecuencia, este paradigma, afecta a la formación de los futuros profesionales, tal como lo menciona Palma (2011:77), quien indica que se requiere que las universidades difundan el pensamiento crítico, el conocimiento humanístico y el progreso de la ciencia, entre otras competencias profesionales y/o genéricas, por lo que se les demanda a todas las carreras, una formación basada en competencias para alinearse con los requerimientos de la sociedad actual. Entonces, el contexto universitario, y específicamente el ámbito de la formación docente requiere formar profesionales con capacidad para solucionar problemas, adaptarse a los cambios emergentes en el diario quehacer, con capacidad para respetar la diversidad, asumir la inclusión y por, sobre todo, habilidades para producir, seleccionar e interpretar información relevante para su actuar pedagógico; es decir, capacidad de reflexionar su praxis.

Por consiguiente, la formación del profesorado experimenta una reestructuración, existiendo un claro reconocimiento globalizado sobre la urgencia de mejorar los procesos de formación inicial docente (FID) en torno a un currículo basado en competencias, que pone de manifiesto considerar los intereses y necesidades de la sociedad actual para estipular cuáles son las competencias requeridas por los profesores y profesoras del siglo XXI. Lo que concuerda con las sugerencias sobre el modelo educativo para la Educación Superior planteadas por Palma (2011:79), quien indica que el currículo universitario debería fundamentarse en un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje bajo los siguientes criterios:

- La transición hacia una educación centrada en el estudiante como protagonista responsable del proceso enseñanza-aprendizaje.
- La formación basada en competencias, respondiendo a las demandas del entorno socio económico.
- La formación en competencias iniciales o básicas potenciando el perfeccionamiento continuo como estrategia de desarrollo profesional.
- La incorporación de la innovación en las mallas curriculares, propiciando el compartir las buenas prácticas que reconocen y fomentan el error como experiencia de aprendizaje significativa

Esta transformación de la enseñanza universitaria, tal como lo estipula Palma (2019:7), viene de los lineamientos emanados de los acuerdos planteados por la Agenda de Lisboa, donde se establece la necesidad del compromiso de las instituciones europeas con el impulso a la modernización de las universidades, la investigación, la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Posteriormente, esta Agenda de Lisboa se analiza y transfiere en diversos tratados, documentos y cumbres, estableciendo los vínculos entre las prioridades económicas de la Unión Europea (UE) y un programa detallado para la consecución de objetivos en educación, formación y modernización de las instituciones educativas. Acciones que han sido asumidas por Chile, país que desde hace más de una década por medio de una serie de políticas públicas impulsa a las casas de estudio superiores a trabajar en innovar las mallas curriculares de las carreras, bajo parámetros de corte tanto nacional como internacional, basado en la formación por competencias.

La formación por competencias se está transformando en el nuevo paradigma pedagógico de los sistemas educativos. El sistema universitario chileno no está al margen de dicha tendencia internacional, sus políticas educativas en materias de aseguramiento de la calidad y de mejoramiento, han contribuido a que las universidades hayan iniciado procesos relevantes en reformulación curricular, cuyo énfasis ha sido el diseño basado en competencias. (Cancino & Iturra, 2016)

Específicamente en el área de la formación inicial docente (FID), se ha consensuado que entre las competencias que el profesorado requiere adquirir, está la habilidad de pensar reflexivamente su quehacer pedagógico. Competencia que está ligada al desarrollo integral de la dimensión personal e interpersonal del estudiante de educación superior (Latorre, Aravena, Milos & García, 2010; López, D'Angelo, Luengo & Bazo, 2011). Habilidad que es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales y que permite al estudiante de pedagogía, dar cumplimiento de acciones en diferentes ámbitos de su quehacer profesional y que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su desarrollo laboral.

Ante este escenario, surge la idea de plantear una investigación-acción (I-A), como manera de dar respuesta, a partir de la propia práctica, a la necesidad de promover, mejorar, incentivar y desarrollar la capacidad de reflexión que afecta tanto a los futuros docentes como a los profesores y profesoras en ejercicio, quienes actualmente bajo las nuevas políticas públicas de la cartera de educación chilena, durante su formación y ejercicio profesional, deben demostrar por medio de evaluaciones estandarizadas⁸ que poseen la capacidad de reflexionar, sobre situaciones pedagógicas y disciplinares. Por ello, este estudio se dedicó 8 semestres (4 años) a indagar, bajo el paradigma de formación en la acción en el aula universitaria y escolar, como andamiar el PRD, a través de estrategias didácticas activo-participativas de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los Talleres de Práctica Inicial (TIFP), que se realizan desde el primer año en la carrera de Pedagogía en Inglés, régimen vespertino, de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), universidad pública chilena con tradición en formación docente. Acciones que responden a lo que Dueñas (2017) indica, diciendo que se espera que durante el trayecto de formación se vayan generando las condiciones de aprendizaje para que los y las estudiantes de pedagogía se vayan acostumbrando a desenvolverse en un permanente proceso de alerta, observando, estudiando,

⁸ Evaluación Nacional Diagnóstica/END
Evaluación Docente

practicando, analizando y reflexionando su quehacer tanto como estudiante, así como futuro profesor(a).

1.3 Planteamiento del Problema

Tal como se relata en la Fundamentación, hoy en día hay un nuevo escenario en el ámbito de las pedagogías, requiriendo de los formadores de docentes, preparación en respuesta a las demandas de los contextos en los que se desarrollan las prácticas. En consecuencia, y específicamente las universidades chilenas deben preparar profesores y profesoras que se adapten a un mundo cambiante, para ello deben ofrecer herramientas que les permitan abordar estudiantes críticos, con estilos y ritmos de aprendizaje distintos y diversos (Ávalos, 2004; MINEDUC, 2005; Cornejo & Padilla, 2008). Por ello las innovaciones curriculares se centran en el estudiante como el ser que aprende, propiciando el trabajo colaborativo y en equipo, y a la vez entregan herramientas para desarrollar el PRD. Al respecto, Contreras (1996) señala que la labor docente no se limita a la puesta en práctica de planes y programas elaborados por otros sino que, a la inversa, responde a las propuestas de realización de las tareas de enseñanza de forma innovadora, reconociendo que el docente necesita tanto de un cierto dominio de habilidades técnicas y recursos para la acción, como de un conocimiento de la cultura y de las disciplinas que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña, en un contexto determinado. Entonces, el docente, en ese contexto, ha de tomar decisiones, elegir entre diferentes opciones, ha de tener conciencia del sentido y de las consecuencias de su práctica, lo que requiere de competencias profesionales complejas que implican tanto habilidades como principios. La actividad del docente no se reduce, entonces, a una actividad técnica y previsible, pues exige la resolución de múltiples y variadas situaciones, caracterizadas por un alto grado de incertidumbre. En tal dilema, el profesor ha de generar una respuesta adecuada a la situación que cada nuevo semestre implica. En estas circunstancias, el saber hacer del docente se construye y enriquece tanto en la experiencia individual como en la colectiva, ambas en un proceso de progresivas reelaboraciones o

reflexiones (Moral, 1997; Quintero & Muñoz, 1999; Spilkova, 2001; Cornejo, 2003; Korthagen et al, 2010).

Por consiguiente, la finalidad de la formación de profesores reflexivos no es la de crear docentes con un vasto conocimiento o transmisores de información; sino por el contrario, la meta es propiciar el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente (Chacón Corzo, 2005); de docentes que comprendan este mundo tecnologizado, pero a la vez vulnerable y deficiente en lo afectivo, económico, cultural y social. Y que sean capaces de afrontar que el proceso de aprender a enseñar es un proceso muy complejo y multidimensional que implica muchas aristas, tales como: la responsabilidad, la autorregulación, y la reflexión. Competencias necesarias para enfrentar las situaciones que emergen del quehacer pedagógico y que facilitan el levantar las posibles soluciones para mejorar la propia práctica. Entonces, la siguiente síntesis resume el planteamiento del problema de esta investigación-acción

Tabla 1 Cuadro resumen del Planteamiento del Problema siguiendo modelo Hernández-Sampieri et al (2010:513)

Problema Genérico	Problema Específico
Evaluación Docente	Resultados deficientes en el apartado de Reflexión pedagógica (Manzi, 2011)
Evaluación Nacional Diagnóstica (END)	Falta de preparación durante la FID sobre reflexión pedagógica
Impacto Social	Alto número de docentes del sistema municipal evaluándose todos los años Desde el 2017 la END es un requisito de egreso en las pedagogías
Necesidad de Cambio	Innovación curricular en las carreras de pedagogía en Chile Nueva Ley de Carrera Docente (20.903) Necesidad de los y las docentes de aprender a reflexionar su praxis
Problemática Concreta ↓	Necesidad de preparación durante la FID del desarrollo de la competencia PRD
Urgencia en la Institución	Mejorar los niveles de aprobación de la competencia PRD en las pruebas nacionales

	Formar a profesores y profesoras en servicio en la habilidad PRD
--	--

Finalmente resumiendo este planteamiento del problema el siguiente recuadro muestra la forma en que esta I-A abordará su estudio respondiendo a una pregunta de investigación por medio del levantamiento de una hipótesis, relacionándola con un objetivo específico elementos que forman parte de la primera fase de la investigación

Tabla 2 Resumen de cómo se abordará el planteamiento del problema en este estudio

PREGUNTA	HIPÓTESIS	OBJETIVO ESPECÍFICO	TIPO DE METODO Y ETAPA DE LA I-A
¿Qué estrategias metodológicas contribuyen al andamiaje de la competencia PRD?	...la aplicación de estrategias didácticas innovadoras como eje transversal de los talleres de práctica ...	Confeccionando una matriz progresiva de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia PRD	Levantamiento del Plan de acción Creación de programas Observación amigo crítico Escritura del diario reflexivo

1.3.1. Contexto

Una de las temáticas que ha emergido fuertemente en los centros formadores de profesores y profesoras producto de las innovaciones que se han dado en el ámbito de la pedagogía, y que se ha convertido en una necesidad en y para el siglo XXI, en cuanto a desarrollo de competencias que se deben cimentar en los maestros, es la formación del pensamiento reflexivo docente (PRD). Se considera que esta es una competencia fundamental para el nuevo docente, y, por lo tanto; se ha dado un especial énfasis en las mallas curriculares de las diferentes pedagogías para lograr así un cambio en las aulas. Todo esto, con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica, tanto para docentes como para estudiantes, lo cual beneficia a toda la comunidad educativa. Es así como las nociones de enseñanza, práctica y formación reflexiva han adquirido importancia en las últimas décadas (Schön,1987, Zeichner,1993 y Santos Guerra,1998); corroborando que los orígenes de estas nociones se pueden recuperar desde principios de siglo XX cuando John Dewey (1938) planteó la

diferencia que observaba entre una acción rutinaria y una acción reflexiva. La acción rutinaria responde a los impulsos, tradiciones y autoridades, por lo que va siempre normado y no requiere de un pensamiento reflexivo en sí. A diferencia de ésta, la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o prácticas desempeñadas, por lo que se requiere de un análisis profundo de cada situación y proceso que se desarrolla en el propio contexto educativo (Dewey, 1998). En la misma línea, Calderhead y Gates (1993) señalan que la reflexión ha llegado a ser ampliamente reconocida como un elemento crucial en el desarrollo profesional docente. Ideas reforzadas por Ruffinelli (2014), quien define la reflexividad como una importante dimensión transversal en la formación y el desarrollo profesional docente.

En consecuencia, a nivel global se entiende que la formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesionales autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, ya que así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos actuales. Desde este paradigma, surge la necesidad de formar un educador o educadora, competente para potenciar las capacidades de cada ser humano que puebla sus aulas; considerando todas las aristas que permiten visualizar de forma crítica el entorno y el contexto para reconstruirlo mejoradamente. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar reflexivamente, desde una perspectiva problematizadora, exponiéndose a todo tipo de situaciones y encontrar soluciones a éstas. (Chacón Corzo, 2005).

Así bien, en el contexto chileno, como resultado del informe emanado de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005), se ha ido integrando de manera progresiva el pensamiento reflexivo docente (PRD) en los programas formativos de las pedagogías en las distintas universidades chilenas, con la finalidad de desarrollar profesionales que respondan a las necesidades de los estudiantes y a sus propias inquietudes, y que enfrenten su campo profesional de manera reflexiva, en busca de mejoras que permitan una práctica pedagógica efectiva. Tal como lo indica Guerra (2009:244), quien, citando a la Comisión

Nacional de Formación Inicial Docente, menciona la necesidad de abordar esta habilidad desde dos perspectivas: a) como eje central de la práctica profesional docente y b) asociada a la construcción de la identidad docente.

En esta línea, diversos investigadores de este siglo, tales como: Akbari, (2007); Albertín, (2007); Beas et al., (2008); Bolton, (2010); Burton, (2009); Chacón, (2008); Cornejo, (2003); Derdanin, (2007); Gómez, (2002) y Jay & Johnson, (2002), entre otros; consideran al pensamiento reflexivo docente (PRD) como una competencia genérica basal que toda carrera de pedagogía debería desarrollar en los futuros profesores.

Bajo este paradigma y aprovechando la innovación curricular que comenzó en forma paralela a esta investigación en Universidad de Playa Ancha, escenario del estudio, se plantearon y recrearon estrategias didácticas para andamiar el PRD, durante los talleres de práctica en concordancia con la literatura revisada, y a lo largo de toda la malla curricular de la formación inicial docente, en la carrera de pedagogía donde se formaron los participantes de la muestra seleccionada.

En concreto, esta investigación-acción se llevó a cabo en una universidad pública chilena con tradición en formación docente, que desde el año 2014, en su concepto de mallas innovadas para las pedagogías ha incluido nuevas asignaturas en sus planes de estudio con la finalidad de reforzar el pensamiento crítico y reflexivo en sus distintas especialidades pedagógicas. La innovación está basada en el desarrollo de competencias, y el eje curricular está puesto en el y la estudiante como persona que aprende; y para ello se definieron cuatro líneas a desarrollar en los futuros profesores y profesoras. Las que se clasifican en cuatro núcleos o ejes transversales, tal como lo muestra la siguiente figura (UPLA, 2015)

Diagrama 4 Resumen de los Ejes Transversales de las Pedagogías de la UPLA. Extraído del Plan de Estudios de la Universidad

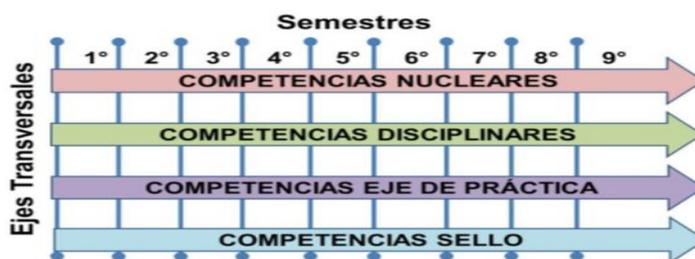


Figura 1. Los cuatro núcleos o ejes transversales de competencias que componen el plan de Formación Inicial Docente en la Universidad de Playa Ancha. Elaboración propia 2015.

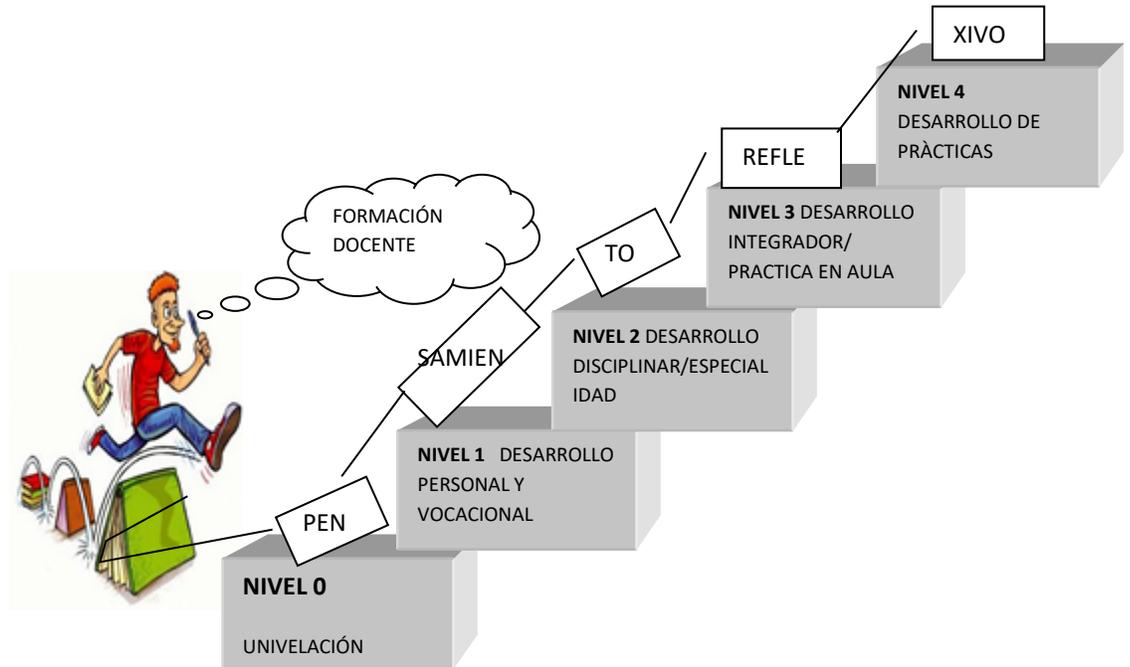
Estas líneas pretenden dar un sello al estudiante de pedagogía de esta casa de estudios superiores, y se definen como las competencias transversales que se deben desarrollar durante la formación inicial docente (FID):

- 1.- Demuestra autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas.
- 2.- *Actúa crítica, proactiva y reflexivamente con el propósito de favorecer su autoformación, como también el emprendimiento y el mejoramiento continuo de su realidad.*
- 3.- Utiliza las tecnologías de la información como recursos que se orienten a la participación en equipos de trabajo, formación de redes y acceso a la información.
- 4.- Logra una comunicación efectiva a través del uso de la lengua materna en contextos profesionales y demuestra un uso instrumental de un idioma extranjero.
- 5.- Asume liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes (Verdugo, 2016)

Es importante mencionar, que de las cinco competencias transversales se resalta para efectos de esta investigación la N.º 2, que dicen relación con el actuar reflexivamente su quehacer pedagógico y que se ubica dentro de las competencias del eje de las prácticas. De igual forma vale la pena resaltar que el currículo de las pedagogías de esta universidad, es una ideología de formación

en función al sujeto, de carácter flexible y dinámico; cuyo objetivo es que dichas competencias tengan como pilar fundamental la aplicación del PRD de manera transversal, con el fin de propiciar instancias de retrospcción o de análisis, ipso facto, que guíen al actor principal a mejorar su práctica de manera continua, producto de su formación transversal (MINEDUC, MESECUP 0802).

Diagrama 5 Etapas de la FID en la UPLA en las que se desarrolla transversalmente la competencia PRD



1.3.1.1 Participantes de la Muestra

La selección de los participantes de la muestra se hizo de forma intencionada debido a que fue el primer curso asignado a la académica-investigadora, y está conformado en un inicio por 19 estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés, régimen vespertino de la Universidad de Playa Ancha, estos estudiantes cuyas edades fluctúan entre 19 y 43 años, cursan su carrera en horario vespertino porque son trabajadores que autofinancian su desarrollo profesional. Entre ellos se encuentran personas que no tienen carrera profesional previa, pero que contaban con formación formal o informal en el idioma inglés, así como algunos profesores de otras especialidades (Historia, Artes y Educación General Básica) y un traductor titulado. Todos ellos fueron informados desde el inicio de su

proceso de formación pedagógica que por medio de la asignatura Talleres Iniciales de Formación en la Práctica (TIFP) la académica levantaría una investigación-acción sobre el desarrollo de la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD) y que el medio de recolección de la información sería el diario reflexivo que cada uno de ellos debía escribir.

Es importante mencionar, que la población de la muestra fue disminuyendo a medida que su proceso de formación avanzaba, por diversos motivos entre los que se encuentran, problemas de financiamiento, falta de vocación, embarazo, cambio de situación familiar y modificaciones en el horario laboral; reduciendo el número de participantes activos en los últimos semestres a solo 5 estudiantes. Por lo tanto, la población muestra que completa el ciclo investigativo la componen tres mujeres y dos hombres. Cabe destacar que de acuerdo con Hernandez-Sampieri & Mendoza (2018:424) en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio sino profundizar en el entendimiento del fenómeno.

1.3.1.2 Amigo(a) Crítico (AC)

Si bien el amigo(a) crítico no forma parte de los participantes de la muestra, cumple un importante rol dentro del proceso investigativo, convirtiéndose en un asistente externo o consultor del proceso, ya que debe ser parte de la institución donde se lleva a cabo el estudio y participa del mismo por medio de la observación y retroalimentación dialógica de manera sistemática con el investigador, con el fin de apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa de los mismos en las diferentes instancias del ciclo investigativo y en la crítica de las prácticas educativas (Carmona 2009). Así bien, para esta I-A la figura del amigo(a) crítico la cumplió la Coordinadora del Departamento de Práctica de la carrera en la que se llevó a cabo la investigación, quien participó observando las clases de las principales estrategias didácticas propuestas para el Plan de Acción. Colaboró en la creación de los programas de los talleres TIFPS; y proporcionó retroalimentación a cada una de las etapas del

proceso de formación e investigación invitando a la investigadora a reflexionar sobre las acciones desarrolladas. Finalmente, en la etapa del análisis de la información aportó en la identificación de las categorías sobre las que los y las estudiantes reflexionaron en sus diarios. Tal como Anderson & Herr (2007) señalan, la participación de un amigo crítico en la I-A aporta a la validación del proceso investigativo, para ello el AC debe conocer tanto el contexto en el que se lleva a cabo la investigación como el proceso investigativo en sí para así garantizar la viabilidad del estudio. Su apoyo permite al académico-investigador desarrollar una reflexión sistemática sobre el desarrollo de la I-A (ver anexo 8 – cuaderno reflexivo de la investigadora).

1.3.2 Nudo Crítico: Desarrollo del PRD en la Formación Inicial Docente

En el ámbito de la formación inicial docente, desde finales de los 80, se ha venido ideando un movimiento relacionado con la importancia de reflexionar sobre la acción pedagógica; con el objetivo de cambiar el paradigma instruccional bajo el cual se preparaban los docentes de antaño, hacia un enfoque crítico constructivista que permita mejorar, desde el interior de las escuelas, la calidad de la educación (Zellermayer, 1990). La idea es que el futuro profesor (a) no solo sea capaz de resolver en el acto y de manera efectiva los problemas emergentes durante su clase, sino que también reflexione sobre el por qué estas situaciones ocurren para prevenirlas (Zellermayer, 1990:334). Este proceso reflexivo, el docente lo puede desarrollar de forma introspectiva; es decir, individualmente, o de manera colectiva con otros colegas que forman parte de su comunidad.

Que sea un acto participativo, involucra también que sea un acto voluntario. Es decir, el hecho de pensar y reflexionar no responde a la presión que pueda ejercer un agente externo al pedagogo (Director, Jefe Unidad Técnico Pedagógico u otros.); muy por el contrario, es un acto propio, “motivado” e “intencionado” por la necesidad de encontrar solución a un problema que nos involucra en forma personal, ya que si bien, la educación la componen un sinnúmero de actores -no menos relevantes entre sí- no se puede negar que los actores principales son el pedagogo y los estudiantes de la escuela, y

es por ellos, que se debe estar en permanente diálogo reflexivo con nuestros pares y con nosotros mismos (Farías y González, 2013:)

Consecuentemente, y recurriendo a la información obtenida de estudios previos en la temática, se destaca la línea de desarrollo del PRD que sugiere Zeller Mayer (1990:338), citando a Peterson (1986), Kagan (1988), Calderhead (1989) y a sí mismo (1998), donde indica que se debe comenzar por comprender como los estudiantes de pedagogía piensan su práctica, por qué piensan de esa forma, los sustentos en los que se basan esos pensamientos, y los intentos que hacen para sostenerlos y/o cambiarlos; es decir, visualizar las creencias y experiencias previas de los futuros profesores y profesoras; ya que esto permite potenciar el PRD. Por consiguiente, se debería reconocer que los docentes en formación pueden pasar por cuatro estados, los que deberían ser considerados como parte del proceso de aprendizaje desde la perspectiva del formador:

- 1) Resistencia o falta de confianza en sus habilidades
- 2) Temor a correr riesgos o temor al cambio y/o a salir de su zona de confort, a cambiar el paradigma técnico-instruccional
- 3) Conflicto entre lo que se propone, sus conocimientos previos y las reales demandas del sistema educacional.
- 4) Reflexionar sobre los cambios y expresar la intención de crear cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zeller Mayer, 1990:340).

Por tanto, formar a los futuros profesores y profesoras en la competencia PRD involucra pasar por diferentes etapas de crecimiento profesional, que finalmente involucra un cambio de paradigma para convertirse en un autocrítico de su propio quehacer pedagógico en busca de la efectividad del cambio y la innovación.

Al Respecto, Corzo (2006), sostiene que las competencias que adquiere el docente en formación deben prepararlo para trabajar bajo la incertidumbre y la búsqueda de respuestas que sean ajustadas y equitativas y las posibles soluciones para ella. Propiciando así, el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente de los estudiantes que pueblan las aulas de las

escuelas hoy día. Bajo este paradigma, se considera que el pensamiento reflexivo docente en la formación inicial del profesorado es una competencia fundamental por desarrollar, debido a que será una herramienta efectiva para la resolución de problemas en el aula escolar. Ya que el desarrollo de esta competencia permite a los futuros docentes cuestionar su hacer en la práctica y contrastarlo con la teoría, logrando el conocimiento para realizar las acciones necesarias para resolver una situación conflictiva o problemática (Albertín, 2007). Por lo tanto, el pensamiento reflexivo docente es la actividad mental del profesor(a) en formación que le permite establecer una relación crítica o cuestionadora de la acción en el aula.

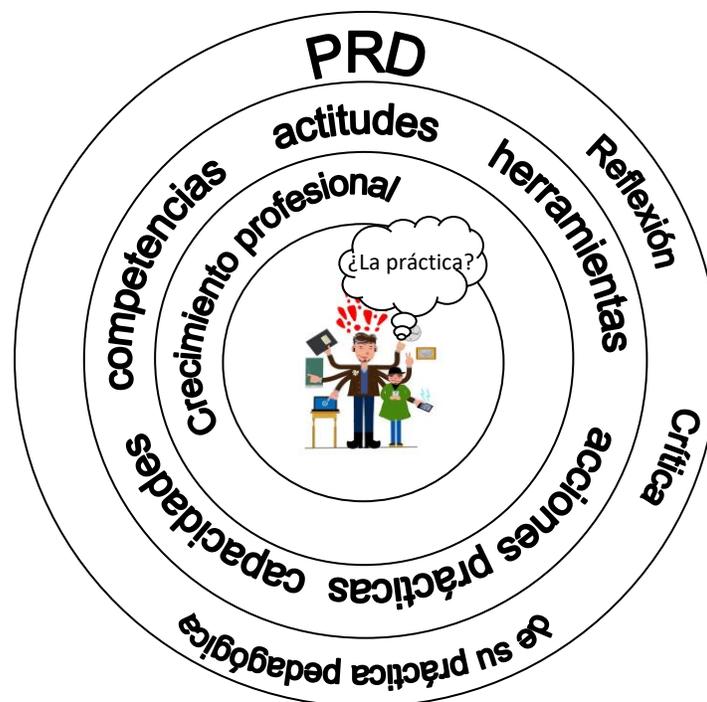
Entonces, de acuerdo con Russell (2005) para lograr desarrollar la habilidad “pensamiento reflexivo docente” se debe modelar la competencia, enseñando al aprendiz a cuestionar su práctica, para comprender que reflexionar es más profundo que solo relatar o describir eventos relacionados con su quehacer pedagógico. De igual forma, este autor refiriéndose a la teoría planteada por Schön indica que, durante el proceso de formación del pensamiento reflexivo en los futuros docentes, se deben considerar como importantes los elementos emergentes que ocurren durante la praxis; como, por ejemplo: los sucesos sorpresivos que ocurren en una clase y que no forman parte de lo planificado, entendidos como incidentes críticos (IC), los que provocan que el docente reconsidere lo estipulado. Lo que trae como consecuencia repensar el curso de lo que se está haciendo y/o replantearse nuevas acciones. En la misma línea, se sugiere andamiar esta competencia, por medio del trabajo sistémico y estructurado en base a preguntas que guíen y desarrollen la habilidad durante el proceso de formación docente.

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. Entonces, si la escuela tiene que responder a nuevas y complejas exigencias, la formación de los docentes ha de afrontar retos similares para responder a tan importantes y novedosos desafíos (Pérez Gómez, 2010:38)

En consecuencia, considerando que es importante que los y las estudiantes de las carreras de educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico; este estudio se desarrolló bajo el paradigma de la de la práctica temprana permanente, graduada en dificultad y responsabilidad profesional. Ya que este tipo de pensamiento apoya al individuo en la comprensión de la complejidad del aula y el contexto escolar in situ; exponiendo a los y las estudiantes de pedagogía en inglés de la cohorte 2014, régimen vespertino, de una universidad pública chilena; por medio de estrategias didácticas activo-participativas en los Talleres de Práctica, a desarrollar el PRD ante las situaciones emergentes ocurridas en su contexto de formación para mejorar su capacidad de:

- comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- identificación y resolución de situaciones problemáticas emergentes en la praxis, y
- detectar situaciones conflictivas -nudos críticos- actuando como mediador temprano para bridar posibles situaciones adecuadas al contexto

Diagrama 6 Resumen de las etapas de desarrollo del PRD



CAPITULO II

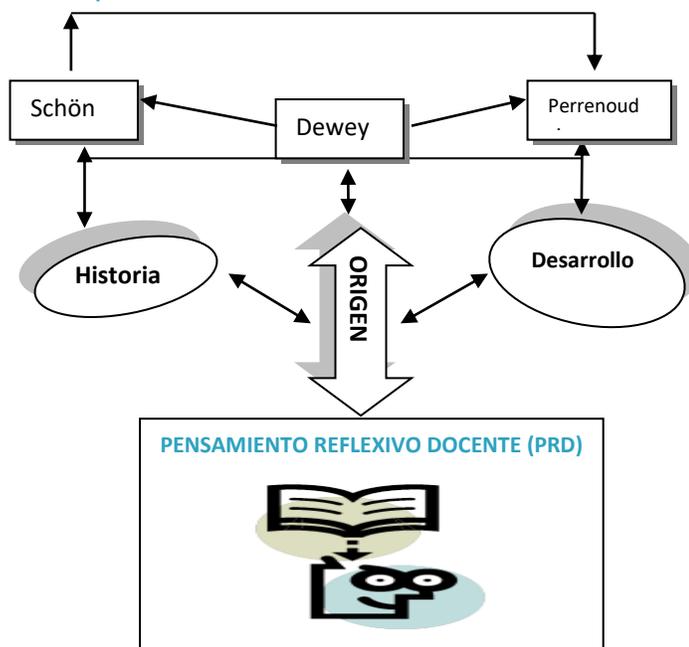
MARCO TEÓRICO

2.0 Revisión del origen, la historia y el desarrollo de la competencia PRD

La revisión bibliográfica realizada a lo largo de este estudio se basó en la búsqueda de diferentes enfoques, desarrollos, explicaciones, formulaciones y definiciones de conceptos para construir una definición propia, original y auténtica de la competencia en estudio; producto de la investigación sobre el tema PRD. Para ello se desglosaron los términos que componen la habilidad Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), y se revisaron papers, textos, investigaciones, monografías; etc., de nivel nacional e internacional; sin rango de tiempo limitado. Tal como lo destaca Izaguirre et al. (2010), la revisión bibliográfica es una acción de indagación científica sistematizada que guía y facilita la construcción del marco teórico como introducción al trabajo de investigación. Consecuentemente y acorde con la metodología seleccionada para desarrollar el estudio -una investigación-acción (I-A)-; la revisión bibliográfica ha sido una parte fundamental, ya que retroalimentó la base teórica en la que este estudio se sustenta, dando la justificación al planteamiento del problema basado en el estado del arte tanto nacional como internacional relativo a la temática que se investiga.

Por consiguiente, a través del esquema conceptual que se presenta a continuación se describen los elementos que de acuerdo con esta I-A componen la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), desde su origen. De igual forma este esquema conceptual sirve de apoyo para comprender como se construyó el camino investigativo que se desarrolló en esta tesis.

Diagrama 7 Esquema conceptual del Pensamiento Reflexivo Docente



Mirar hacia atrás sobre lo que se ha hecho de tal forma que puedan extraerse los significados netos que son las reservas capitales para tratar inteligentemente las experiencias posteriores. La reflexión es el corazón de la organización intelectual y de la mente disciplinada (Gómez Lima, 2000; citado por Farías y González, 2013:23)

Para dar cumplimiento al propósito investigativo de este estudio, se revisó en profundidad, el *origen*, la *historia* y el *desarrollo* del concepto Pensamiento Reflexivo Docente, y su relevancia como competencia esencial en la formación de profesores y profesoras; en búsqueda de llegar a un consenso que permita guiar el andamiaje de la habilidad en la población que compone la muestra de la investigación-acción. Todo esto bajo una fundamentación teórica que sustente la propuesta investigativa. Para ello se comenzó por investigar a los autores que han entregado información relevante en la temática, haciendo un resumen de sus propuestas, extrayendo las ideas fuerzas para dar forma al marco teórico base de este estudio.

Como ya se ha expresado anteriormente, la enseñanza reflexiva, es un tema del que se viene hablando por varias décadas, y desde comienzos de este siglo ha sido adoptado por las instituciones educativas formadoras de maestros en todo el mundo. Tal como Zeichner & Liston (1996: 4) predecían a fines del siglo XX,

señalando que este movimiento internacional de enseñanza y formación docente se ha desarrollado bajo la bandera de la reflexión como reacción para terminar con el rol de técnicos que los profesores y profesoras cumplen en el aula, convirtiéndose en meros transmisores de los que otros sentados en escritorios estipulan u ordenan que se haga.

Un buen profesor no puede poner el piloto automático, no puede echar mano de su librito de cabecera ni justificarse con la aplicación de un protocolo estándar. Esa versatilidad inherente a la función docente solo se logra a través de una adecuada combinación de acción y reflexión (Domingo y Gómez Seréz, 2014: 11).

El concepto de pensar reflexivamente encuentra sus *orígenes* entre los padres de la filosofía, partiendo por Sócrates, quien reconoce que al dialogar las personas fomentan la reflexión, con lo que concuerda Platón, quien destaca la importancia del diálogo para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico (Domingo, et al 2014).

2.1 John Dewey: Origen

Uno de los primeros investigadores de reconocimiento mundial en distinguir el concepto de pensamiento reflexivo y asociarlo a la educación y formación de profesores y profesoras, como profesionales, es John Dewey, quien da *origen* a este concepto.

Para comprender la teoría levantada por este filósofo, una serie de autores fueron revisados, entre ellos se destaca el trabajo de Rogers (2002:844), quien identifica los diferentes modos de pensar presentados en la obra de Dewey, los que incluyen las creencias, la imaginación, y la corriente de la conciencia y como todo esto interactúa o influye al proceso reflexivo. Puesto que estipula que la reflexión es una iniciativa intelectual y emocional compleja, pero rigurosa y que requiere tiempo para desarrollarlo de manera adecuada.

Lo relevante de este destacado pensador, desde 1933, es que creyó que este tipo de competencia, “Pensamiento Reflexivo”, debía ser desarrollada por todos los profesores y profesoras. Por lo mismo, actualmente Dewey es reconocido como

un filósofo que dejó el legado de pensar reflexivamente lo que el docente hace en su acción diaria. Dando origen epistemológico al concepto “aprender haciendo”, si se reflexiona sobre lo que se ejecuta. Tal como lo relatan Domingo y Gómez Serés (2014:56), diciendo que Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento por medio de la instrucción, y decide conceder valor a la capacidad de aprender desde la experiencia; lo que establece en su obra más conocida “Cómo Pensamos” – considerada una fuente referencial destacada para esta investigación –, allí Dewey manifiesta que pensar es sinónimo de creer, haciendo alusión que una creencia se refiere a algo que trasciende en el tiempo certificando su valor; puesto que una creencia realiza una afirmación sobre una cosa u hecho, transformándola en un principio y en algunos casos en leyes tácitas; es decir, se trata de algo que se afirma por convicción fáctica. En concreto, una creencia es cualquier cosa de la cual no tenemos conocimiento certero, pero que validamos por medio de opiniones. Entonces, para Dewey (1998:10), lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Así mismo para este pensador, la reflexión comienza cuando el individuo se pregunta por la veracidad, por el valor y/o autenticidad de algo, y trata de probarlo revisando las garantías dadas, que sustentan la idea sugerida; de modo tal, que justifiquen la aceptación de esta última. En consecuencia, la reflexión implica creer en algo que sea validado o tenga fundamentación; es decir, la reflexión tiende al descubrimiento de hechos que sirven al logro de un objetivo. Entonces, la reflexión no implica solo una secuencia de ideas sino una consecuencia de ellas, una cadena secuencial, donde cada idea es esencial para que tome forma la siguiente y así hacer un todo como resultado. Bajo este paradigma, este autor, también reconoce y pone en el tapete de la discusión el valor que tiene el error como elemento de aprendizaje, reconociendo que, en la búsqueda de la solución, los individuos harán variados ensayos que podrían ser erróneos.

Nosotros simplemente hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa y seguimos ensayando hasta que damos con algo que marcha, y entonces adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente (Farías y González, 2013:25, parafraseando a Dewey).

De igual forma, Dewey señala que la reflexión surge frente a la necesidad inherente de modificar conductas o situaciones, es decir, la reflexión nace espontáneamente en búsqueda de soluciones que permitan cambiar estas conductas o mejorar estas situaciones, para lo cual él o la docente debe experimentar con la técnica de ensayo y error de forma reflexiva la cantidad de veces que sea necesaria hasta dar con las mejoras que se están buscando. Entonces, de acuerdo con este investigador, para reflexionar se debe observar la situación y luego levantar una hipótesis –tipo diagnóstico- la que cumple el rol de guía del proceso reflexivo en búsqueda de una posible solución. Como consecuencia, el pensamiento reflexivo surge de los fragmentos sucesivos que se apoyan mutuamente para dar paso de un algo hacia un algo. Así bien, se entiende que el pensamiento reflexivo tiene un propósito ya que la secuencia de hechos -cadena- debe conducir a un algo, a una justificación para llegar a una conclusión o solución consistente. También señala que para lograr esta competencia se requieren cuatro elementos esenciales: la experiencia, los datos para la reflexión, las ideas o posibles soluciones, y la fijación de lo aprendido; es decir, por medio del pensar reflexivamente el aprendiz logra aprendizaje significativo y/o construcción de conocimiento. Esta idea es reforzada por Domingo y Gómez Serés (2014:58), quienes destacan que los elementos de la reflexión son:

- 1) Una auténtica situación de experiencia
- 2) Un verdadero problema es esa situación
- 3) Información y observación de la situación
- 4) Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz
- 5) Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación; es decir, comprobación de la hipótesis por la acción ejercida.

Para Dewey el pensamiento reflexivo es una función esencial de la inteligencia del individuo; por tanto, este debe ser expuesto a la práctica para adquirir experiencia como fase iniciadora del pensamiento, como generadora de la acción. Por ello, de acuerdo con Dewey, la educación es el proceso que ayuda al aprendiz a pensar reflexivamente. (Domingo y Gómez Serés, 2014).

En conclusión, el pensamiento reflexivo es provocado por una perplejidad, se evoca ante una confusión o duda. Es el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas en la cabeza a un tema, y tomárselo en serio con todas sus consecuencias (Domingo y Gómez Serés, 2014:1); es decir, la génesis del pensamiento reflexivo requiere de un detonante, de un proceso desestabilizador, implica un estado de duda, de vacilación en la que se origina el pensamiento o problematización. Luego viene la búsqueda, la investigación para encontrar algún factor o elemento que justifique y/o aclare la duda, que oriente la ruta a la solución y estabilice el proceso de reflexión; y que involucre datos e ideas como factores correlativos e indispensables para la reflexión, como la observación y las fases que se describen a continuación:

- 1) Sugerencia: aquí el pensamiento reflexivo es una conducta vuelta sobre sí misma, que examina su finalidad y sus condiciones, sus recursos y ayudas, sus dificultades y obstáculos.
- 2) Intelectualización: cuando hay actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización. Esta conversión se efectúa mediante el registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción. La sugerencia se intelectualiza cuando cuestionamos que se hace con ella.
- 3) La idea conductora o hipótesis: es cuando después de haber intelectualizado la sugerencia, ésta se convierte en una suposición definida, ósea en una hipótesis.
- 4) Razonamiento: el desarrollo de una idea a través del razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que verifiquen de modo consistente elementos que en un comienzo parecían entrar en conflicto, llevando a razonar para lograr una cierta deducción, descartando los

supuestos que no pueden verificarse. Por consiguiente, el razonamiento muestra si la idea se adopta y adapta, para llegar a las soluciones y/o conclusiones.

- 5) La última fase es la comprobación de la hipótesis por medio de la acción, al razonar la hipótesis la idea se condiciona.

Dewey (1998), también señala que el pensamiento reflexivo es una visión del futuro, un pronóstico, una anticipación o una predicción, con una referencia al pasado, a la experiencia previa, lo que evoca la creencia y se debería considerar como la sexta fase. Todo este proceso se sustenta en valores. Según Dewey se entienden por valores del pensamiento reflexivo los siguientes criterios:

- ✓ Posibilita la acción de un objeto consciente
- ✓ Posibilita las preparaciones sistemáticas y los inventos
- ✓ Enriquece las cosas al darles significado
- ✓ Control y enriquecimiento del valor asignado a la sugerencia
- ✓ Aleja al ser humano de lo rutinario y/o impulsivo
- ✓ Propicia el desarrollo de habilidades tales como: prever y anticipar, a conciencia.
- ✓ Da significados a los acontecimientos en búsqueda de logros de objetivos.

Importante es destacar que estos valores llevados al campo de la educación otorgan poder de control, el que se adquiere con la práctica sistemática, permanente y modelada, y el último valor enriquece significativamente la sensación de independencia del docente a través del control de las situaciones.

Por tanto, requieren de un practicante que desarrolle las siguientes actitudes:

- a) Mente abierta, entendido como la actitud complementaria de escucha activa, para conocer los hechos desde las diferentes perspectivas de las fuentes, prestando atención a las posibles alternativas, abriéndose a la posibilidad de equivocarse;
- b) Entusiasmo como sinónimo de motivación intrínseca, entendido como la amalgama que se produce entre el interés, la atención y el esfuerzo que el

individuo pone en una actividad, la que requiere de la aplicación de determinadas estrategias cognitivas; y

- c) La responsabilidad intelectual; referido a la capacidad de respuesta que tiene el individuo, asegurando la integridad, la coherencia, la armonía que se da entre las creencias que el individuo tiene; lo que asegura la comunicación por medio de un diálogo significativo.

Por otro lado, Dewey habla de los tres recursos innatos que se requieren para la formación del pensamiento reflexivo como habilidad cognitiva-intelectual. Estos son, en primer lugar, la curiosidad, que para Dewey tiene tres etapas: a) orgánica de exploración, b) interrogación lingüística y c) curiosidad intelectual. En segundo lugar, pero igual de importante, la sugerencia, que se subdivide en cuatro dimensiones según Dewey: a) facilidad o rapidez, b) alcance o variedad, c) profundidad y d) profundidad y lentitud. Y, en tercer lugar, el orden, ya que el pensamiento reflexivo implica secuencialidad, continuidad u ordenamiento de las sugerencias, pues a menudo la ordenación del pensar es el análogo indirecto de la ordenación de la acción. En resumen, la capacidad de organizar el conocimiento consiste en el hábito de revisar los hechos y las ideas previas y relacionarlas entre sí, sobre una nueva base; es decir, sobre la base de la nueva conclusión a la que se ha llegado; ósea el pensamiento reflexivo, tal como se enuncia en un principio, es secuencial con consecuencias.

Finalmente, esta reseña se complementa con los aportes de autores como Bárcena (1994), Zeichner & Liston (1996), Rogers (2002), Russell (2005), y Domínguez (2014) entre otros, quienes también se especializaron en el pensamiento reflexivo y han tomado como referente a este filósofo, destacando que el pensamiento reflexivo, entendido como una habilidad del docente, se orienta a dos propósitos básicos a) la correcta regulación ética de los procesos prácticos de deliberación, de formulación de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas y b) la maduración y conformación ética y psíquica de personalidad como educadores (Bárcena, 1994). De igual forma, para Zeichner & Liston (1996), las ideas fuerza que nos dejó la obra de Dewey son que el proceso de reflexión en los docentes comienza cuando ellos y ellas experimentan

una dificultad, algún evento o situación problemática difícil de resolver en forma inmediata; por ello Dewey hace una importante distinción entre la acción rutinaria y la acción reflexiva.

Entonces, se entiende que para Dewey la definición de reflexión en la acción, en el campo pedagógico, es un proceso holístico que enfrenta y responde a los problemas en busca de soluciones (p.9). Por tanto, él veía a los profesores y profesoras como líderes educativos, que pueden aprender de otros y tomar decisiones como consecuencia de ese aprendizaje, por ello él argumentaba que los maestros deben buscar un equilibrio entre la arrogancia que los ciegos rechazan, lo que comúnmente se reconoce como verdad; ya que es ceguera actuar sin cuestionar nuestras verdades recibidas y es arrogante cuestionar todo, todo el tiempo (Zeichner &Liston, 1996; p: 11).

Reflexionar nos emancipa de una actividad meramente impulsiva y rutinaria... nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planificar de acuerdo con nuestros fines, en vista de los propósitos de los cuales somos conscientes. Nos permite saber de qué se trata cuando actuamos (Dewey, 1933; p: 17; citado por Zeichner &Liston, 1996; p: 11).

En conclusión, y en base a lo estipulado por Ramón (2013) se puede deducir que Dewey en su obra define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la experiencia precisando las actitudes y valores con las que el docente debe enfrentar su práctica. También establece que, para llevar a cabo un pensamiento reflexivo, se requiere que el docente sea lo suficientemente crítico en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones. Entonces, y de acuerdo con este autor, la acción reflexiva no puede pensarse como una serie de pasos o procedimientos que vayan a enseñarse, en el caso de esta investigación a los docentes; porque más bien es una forma de afrontar y responder a los problemas, en fin, es una manera de ser como maestro (Ramón, 2013:28).

Como esta fundamentación teórica surgió a comienzos del siglo XX, transcurrió mucho tiempo sin ser aplicada o comprobada, y hasta los años 80 había poca evidencia de que la formación de los profesionales se daba en contextos reflexivos; hasta que surge un investigador – Donald Schön - que se basa en lo

estipulado por Dewey y lo lleva al plano de la formación práctica de profesionales, creando una nueva arista de la reflexión como habilidad, dando continuidad a la *historia* de este concepto. Tal como Rufinelli (2017), menciona, se hace importante de destacar una diferencia entre las corrientes Deweyana y Schöniana; la primera responde a una reflexión con perspectiva científica, en cambio la segunda, es más bien una reflexión artística interpretativa, que combina arte y ciencia.

2.2 Donald Schön: Historia

La obra que se procedió a resumir es la de Schön, y al igual que con el apartado anterior se buscó en varios autores o investigadores la visión y legado que este académico dejó en sus textos. Ahora bien, para este estudio el resumen se basó principalmente en el libro, “La formación de Profesionales Reflexivos” (Schön, 1987), en el que se indica que reflexionar es el proceso mental sistemático de clarificación de una situación problemática relacionada con la práctica y lo que se pretende aclarar o mejorar sobre ella; temática de estudio en esta investigación.

Según Camejo (2017:116), en su legado, Schön demuestra que sí es posible descubrir cómo piensan los profesionales una vez que estos se enfrentan al mundo laboral, y a la vez define los protocolos para que este se transforme en una práctica reflexiva que reconcilia al profesional consigo mismo y con la sociedad que lo demanda y lo requiere.

Así bien, Schön parte su relato con la identificación de las etapas que se requieren para el proceso de reflexión; comenzando por la definición del problema, situación en la que el práctico elige y denomina lo que se tiene que reparar, seleccionando los puntos de atención para luego organizarlos bajo la guía que le proporciona el sentido de la situación; facilitando la coherencia y marcando una dirección del problema. Este proceso se reconoce como una forma de construir la realidad para abordar una situación problemática, que dependiendo de los campos disciplinares, de los roles organizativos, y/o del conocimiento previo, es como la enfrentaremos. Pues como bien dice Schön

(1987:19), si el problema se aborda como competencia, se debe recurrir en algún grado a la improvisación, inventando y probando estrategias basadas en experiencias previas o en la creatividad que el conocimiento disciplinar le entrega a cada profesional.

Por otro lado, y a modo de crítica de lo anteriormente expuesto, este autor señala, que estas zonas indeterminadas de la práctica son precisamente las que se han comenzado a comprender y a integrar como nociones elementales de una práctica eficaz, por los centros de formación profesional, a quienes se les acusaba –hasta hace unas décadas atrás - de no saber ensañarlas.

Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar... puesto que basado en el currículo normativo presentan en primer lugar las ciencias básicas, seguidas por las ciencias aplicadas y al final de la carrera el prácticum, donde se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento en la investigación basado en los problemas de la práctica cotidiana... (Schein, 1973, citado en Schön, 1987:22).

Surge así la problemática abordada por Schön en su libro “La Formación de Profesionales Reflexivos”, la falta de formación profesional de manera práctica o en un eje de prácticas a lo largo de la carrera universitaria, dando como fundamentación “la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (p. 23).

Basando su propuesta en la filosofía Deweyana, que hacía énfasis en el aprender haciendo, levanta la epistemología de la práctica, explicando que lo disciplinar aprendido durante la formación, aflora en las situaciones de práctica donde se debe aprender en el actuar. Su propuesta se relaciona con la formación continua, más en específico con el perfeccionamiento docente continuo. Schön concibe al docente en un aprendizaje permanente, constante y continuo; puesto que el maestro constituye su repertorio de competencias y habilidades en base a su

práctica; por ello cuando son estudiantes en formación pedagógica, deben aprender a reflexionar, tal como lo expresa en la siguiente cita:

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que –volviendo a la terminología de Dewey- les inician en las tradiciones de la práctica...

...No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele...

...Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial... (Schön, 1987:29).

En concordancia, y de acuerdo con los escritos por Ramón (2013:30), Schön crea la teoría de la acción en reflexión desde la perspectiva educativa, resultando aplicable a cualquier situación organizacional que necesite aprender o enseñar por medio del prácticum reflexivo, el que adquiere sentido epistemológico en virtud de los requerimientos de la praxis. Así bien, esta teoría postula el potenciamiento de la capacidad para reflexionar en la acción. A continuación, procedió a definir los conceptos a) arte profesional, como la competencia que un estudiante en práctica muestra en situaciones emergentes que florecen como consecuencia de la práctica misma, y que son aptas sólo para ese momento; y b) conocimiento en la acción, para referirse a los tipos de conocimiento que revelan las acciones inteligentes que el practicante pone en práctica. Estas pueden ser observables o introspectivas, de análisis interno; y en ambos casos el conocimiento está en la acción.

De acuerdo con este planteamiento, Tagle (2011) señala que cuando un profesional se enfrenta a una situación inusual en su práctica, éste tiende a reflexionar sobre los fundamentos que provocan este evento, y a través de la acción reflexiva sobre la acción el profesional llega a sacar conclusiones en busca de mejoras que modifiquen la acción. Esta idea se concreta en la propuesta de Schön, quien indica que la práctica reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, ofreciendo la posibilidad de que los profesores y profesoras examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de

enseñanza, que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. De tal manera, que se establezca una mayor conexión entre personas o situaciones, el entorno institucional, social y cultural, respondiendo, además; a las demandas que exigen una educación comprometida con la sociedad (Ramón, 2013:27).

Schön (1987:36) distingue dos tipos de reflexión relativos a la acción; la reflexión en la acción y la posterior reflexión sobre la acción.

- a) *reflexión en la acción*, “la acción de pensar sirve para organizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). Este tipo de reflexión es una secuencia de momentos que se van dando a medida que la acción transcurre, en forma espontánea, y es en función de la crítica aplicando conocimiento. De acuerdo con este autor, existen situaciones de la acción ante la que surgen respuestas o reacciones espontáneas y/o rutinarias, las que revelan un conocimiento sobre lo que está ocurriendo, a esto se le llama estrategias de reacción para comprender el fenómeno con el fin de definir la tarea más apropiada para resolver la situación problemática presentada. En efecto, la secuencia de este proceso parte por una respuesta que produce sorpresa, resultado inesperado agradable o desagradable; esta sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. Esta reflexión es producto de un estado consciente, la que en ocasiones no requiere verbalización. “Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende, y en simultáneo, sobre sí mismo” (p. 38). Consecuentemente, la reflexión en la acción posee una función crítica que cuestiona las suposiciones planteadas. La reflexión en la acción consiste en pensar críticamente lo que llevó a la situación problemática y mientras eso sucede se reestructuran las estrategias de acción. Sin embargo, debido al poco tiempo de duración de la acción, comúnmente las acciones se convierten en rutina, volviendo la aplicación de estrategias solo en función de solucionar prontamente la acción emergente.

En resumen, la reflexión da lugar a la experimentación en el contexto real, puesto que es un diálogo con los elementos de la acción – en sentido metafórico- es un proceso que podemos llevar a cabo sin necesidad de explicarlo o verbalizarlo.

Llevado al campo de la pedagogía, la reflexión en la acción son las decisiones que él o la docente toma cuando surge un problema en el aula al que se debe reaccionar espontánea o intuitivamente, sin detenerse a reflexionarlo conscientemente. Pero una vez superado el impasse, el profesor o profesora consciente de lo ocurrido reflexiona sobre los motivos que permitieron que la situación ocurriera, en búsqueda de las posibles soluciones. Esto es la reflexión sobre la acción, un proceso mental elevado, que requiere de tiempo para el análisis de los elementos que provocaron el hecho y la toma de las posibles soluciones, con el objetivo de mejorar y/o evitar que vuelva a suceder. Esta explicación es avalada por Zeichner & Liston (1996:14), quienes refiriéndose a la teoría de la reflexión levantada por Schön destacan que la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene dos momentos; la primera puede ocurrir antes o después de la acción; cuando el profesor está en el proceso de planificación de una clase; y la segunda ocurre durante la acción; cuando un alumno o alumna reacciona de manera inesperada. En resumen, la reflexión en la acción ocurre en la siguiente secuencia:

- emergen situaciones anormales dentro del aula
- nace la sorpresa, la inquietud
- se provoca una reflexión en la acción (durante la acción)
- surgen los cuestionamientos en busca de mejoras
- se buscan evidencias para comprender el fenómeno
- la reflexión da lugar a que el docente experimente in situ lo que se ha propuesto realizar.

Así el práctico interactúa con una situación problemática, entabla un diálogo con ella, experimenta con ella y todo en forma consciente, es una cadena de acciones y reflexiones (Villar, 1995, citado en Ramón, 2013:31)

b) *La reflexión sobre la acción* sucede cuando el individuo reflexiona sobre la acción de forma consciente y críticamente sobre lo que ha hecho, con el objetivo de comprender como el conocimiento en la acción puede contribuir al resultado. Este tipo de reflexión requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar; por tanto, la acción se convierte en objeto de conocimiento. Es decir, se piensa retrospectivamente sobre lo que sucedió. Específicamente en el área de la educación, al reflexionar sobre la acción los y las docentes desarrollan algo parecido a la investigación en el aula; porque analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones. Así bien, al hacer este ejercicio de manera activa, consciente y consciente, su exploración les permitirá, entre otras cosas, descubrir o constatar si lo que enseñan corresponde o no a lo que sus estudiantes están aprendiendo realmente. Para Schön, este tipo de reflexión permite acceder al conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada que está en el inconsciente del individuo. Por tanto, el conocimiento tácito se trata de esquemas del pensamiento implícitas en la acción, los que se descubren por medio de la reflexión y enriquecen las comunicaciones entre teoría y práctica. También se destaca que este tipo de reflexión es utilizada por los y las docentes cuando reconocen la necesidad de una transformación o mejora en su propia práctica. Por lo que se requiere de un compromiso por parte del profesional que la práctica para convertirla en significativa (Martínez, 20014, citado por Ramón, 2013:31). Por consiguiente, la reflexión sobre la acción requiere de una explicación verbal descriptiva del proceso, que trae como consecuencia un análisis crítico de las acciones pasadas, reflexión que puede incidir en los resultados o decisiones futuras que el profesional debe tomar en su praxis. Así bien, la reflexión sobre la acción es el proceso de pensar sobre lo que se realizó, cómo se realizó y por qué se llegó a ello; también debería considerar los elementos que ocasionaron la acción. Schön, reconoce este procedimiento como el razonamiento que el profesional realiza una vez que ha transcurrido la acción.

Específicamente, en la profesión docente, esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del aprendizaje permanente por parte del profesor (Domingo, 2011:5); puesto que los docentes al interactuar con eventos de aula, deben enfrentar situaciones emergentes que los llevan a tomar decisiones en el momento, experimentando, aplicando intuición, sobre todo cuando están en proceso de formación profesional; situaciones que deben examinar posteriormente, desde un punto de vista crítico, analítico con la intención de entender y comprender las decisiones tomadas; justificando el por qué las tomó.

Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz... Schön concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción (Domingo y Gómez Serés, 2014:63)

Por otro lado, tenemos a Carr & Kemmis (citados en Ramón, 2013:27), quienes dieron continuidad a la epistemología planteada por Schön, postulando que el docente deja de ser tecnista cuando reflexiona sobre su práctica, desarrollando la capacidad de construir su propia propuesta pedagógica en base al diario convivir con sus estudiantes; fundamentación que se aplica a esta investigación-acción.

En síntesis, distinguimos de Schön dos tipo de reflexión: a) la reflexión en la acción, y b) la reflexión sobre la acción, las que se diferencian en que la primera es parte de la práctica habitual, diaria, rutinaria y surge de manera espontánea; y la segunda, surge como consecuencia de las acciones tomadas en la primera; por lo tanto, ambas se alimentan mutuamente; pero no depende entre sí para su ejecución. Reforzando esta idea, Perrenoud (2013:29) dice que...” es evidente que un ser humano *piensa* bastante a menudo en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho.

Según Schön, a medida que los practicantes continúan reflexionando en y sobre la acción y aprenden de su práctica, el proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación, acción y revalorización. Los practicantes interpretan y enmarcan sus experiencias a través de los repertorios de valores, conocimientos, teorías y prácticas que aportan a las experiencias. Schön llama a estos repertorios sistemas de apreciación. Luego, durante y después de sus acciones, reinterpretan y replantean su situación sobre la base de su experiencia al tratar de cambiarla.

Con esta consigna, y retomado el sentido de la historia de la habilidad de reflexionar, presentamos a otro investigador de la misma temática, Philippe Perrenoud, quien dice que antaño la formación de profesionales se centraba en el dominio de los saberes que éste debía transmitir. Considerando este cambio de paradigma la siguiente reseña es de este autor, quien dio continuidad a las ideas planteadas por Schön y Dewey, dando origen al *desarrollo* de una nueva arista relacionada con el pensamiento reflexivo, la de la práctica reflexiva; tema considerado de importancia para la formación inicial docente, y para el desarrollo de este estudio.

2.3 Philippe Perrenoud: Desarrollo

Este sociólogo contemporáneo, que ha basado su trabajo académico e investigativo en el área de la escolaridad, poniendo especial atención a las prácticas pedagógicas y a la formación de los docentes. Entonces, se consideró importante, hacer una reseña de su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, texto escrito a comienzos del 2000, cuyas ideas fuerzas tienen relación con la formación inicial y continua del profesorado. Este libro a través de su relato va estableciendo ideas, estrategias y sugerencias que explican, bajo un sustento teórico, la importancia que juegan los procesos de práctica temprana y sistemática para mejorar ciertas habilidades y competencias, tales como la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de reflexionar en y sobre la acción en los futuros maestros durante su formación.

Perrenoud sustenta su trabajo en las teorías de Dewey y Schön, de quienes rescata, la noción del practicante reflexivo como teoría Deweyana y la epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción propuesta por Schön (Perrenoud, 2013:13). Un aspecto muy importante para este autor es la formación del docente en la competencia de reflexionar, ante lo que indica que...

...Formar a buenos principiantes es formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2013:17).

Esta idea es fundamental para la base teórica que se construyó para este estudio, ya que, en total concordancia con este sociólogo y otros autores citados por él, la investigadora comprende que...

...la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Pallascio, 1998, citados por Perrenoud, 2013:17).

Según Perrenoud, es importante que en la formación inicial se den las oportunidades para que los estudiantes de pedagogía puedan ir creando el hábito de saber hacer y pensar sus acciones de manera reflexiva, al igual que dar la posibilidad de crear los espacios para que los estudiantes analicen sus prácticas por medio de instancias de reflexión, contando y compartiendo con los otros lo que hacen, el por qué lo hacen y como lo hacen en sus salas de clases. En resumen, de acuerdo con Perrenoud, solo se conseguirá formar practicantes reflexivos si se les da la oportunidad de hacer una práctica reflexiva en contexto real; “lo que supone que abandonen su oficio de alumno para convertirse en *actores* de su formación, y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber” (Perrenoud, 2013:18).

Por otro lado, reconociendo que el estudiante de pedagogía está en proceso de formación y que durante este periodo es cuando deben desarrollarse en él y ella las competencias y habilidades requeridas en el oficio de enseñar; se requiere que presente disposición al aprendizaje y apertura a la reflexión. Este último aspecto –reflexionar- en particular, se hace necesario cuando se enfrentan a situaciones complejas como estudiantes; por lo tanto, el acompañamiento académico estratégico, coherente y estimulador bajo condiciones claras de formación para la reflexión; es esencial durante este proceso, bajo las siguientes condiciones:

- 1) Una transposición didáctica y referente de competencias esencialmente orientados hacia las prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.
- 2) Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar y la última, pero no menos importante.
- 3) Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación teórica práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas (p.19-20)

De igual forma, Perrenoud, hace una distinción importante entre el camino recorrido desde la reflexión en la acción planteada por Schön y la práctica reflexiva que él estipula; identificando el origen al comparar el concepto de abstracción reflectante de Piaget con las diferencias que se dan al reflexionar para actuar y el reflexionar sobre la acción; indicando que “no existe acción compleja sin reflexión” por lo que se debe hacer una distinción entre reflexionar durante la acción y reflexionar sobre la acción; sobre todo en la formación del profesional reflexivo. Perrenoud señala que la reflexión en la acción es rápida, improvisada sin sustento teórico, basada en la experiencia. Por lo tanto, reflexionar durante la acción consiste en preguntarse ¿qué pasa? ¿Qué puedo hacer? ¿Cuál es la estrategia más apropiada? Es decir, una conciencia aguda de lo que ocurre en el presente le permite al docente hacer ajustes mientras

desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villalobos & Cabrera, 2009, citado por Ramón, 2013:31).

Por otro lado, para Perrenoud la reflexión sobre la acción tiene sentido cuando el docente busca comprender, aprender, explicar, analizar y/o integrar lo sucedido; este tipo de reflexión puede capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimiento susceptible de ser utilizado de nuevo en otras circunstancias (Ramón, 2013:31). Este último punto se convirtió en el objetivo de su libro; motivo por el cual fue seleccionado para esta investigación. Entonces, de acuerdo con Perrenoud los siguientes criterios sirven de guía para la formación de practicantes reflexivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexionar en plena acción
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o interacción
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva (p. 32).

Estas capacidades por desarrollar en los futuros docentes revelan la propuesta de formación basada en una práctica reflexiva que levanta Perrenoud, fundamentada en un análisis metódico, regular e instrumentado de las teorías Deweyana y Schöniana, las que acompañadas de un entrenamiento intensivo y voluntario orientaron al cambio de paradigma, dando pie a los lineamientos que hoy imperan en la formación inicial docente.

De acuerdo con Perrenoud, una práctica reflexiva permite la democratización del proceso de formación, haciendo florecer la voz de todos los participantes, permitiéndoles aprender haciendo en un terreno auténtico, donde por medio de la reflexión sobre su actuar en la práctica se desarrolle también las habilidades de observar y escuchar de manera activa. De esta forma la reflexión permite al principiante:

- Hacer ajustes sobre su práctica que le permiten actuar de forma más segura,
- Dándole un refuerzo positivo a su auto imagen de profesor,

- Potenciando un saber integrado para comprender y enfrentar otros posibles problemas que afloran durante su práctica.

Durante su formación el estudiante debe ser entrenado en la familiarización de la teoría con situaciones o hechos puntuales; es decir, se les debe ayudar a poner la teoría en práctica; porque la reflexión resulta más fructífera si se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes; ya que el practicante reflexivo nunca deja de sorprenderse, de urdir la trama, puesto que lo que observa está en consonancia con sus marcos conceptuales (Perrenoud, 2013:50). Por consiguiente, el proceso de formación es un ente esencial para apoyar el desarrollo de habilidades tales como la confianza en sí mismo, confianza en lo que sabe y confianza para reconocer limitaciones para seguir creciendo, para llegar a ser un profesional autónomo, tal como lo manifiesta Perrenoud en la siguiente cita:

Si queremos que los mismos recursos lleguen al máximo número de personas, no podemos confiar en el azar y es importante formarlos conscientemente para una práctica reflexiva y reforzar así la identidad docente (Perrenoud, 2013:52).

De igual forma es importante destacar que una práctica reflexiva no se limita únicamente a la acción, sino que se sustenta en valores y finalidades; entonces, se insta que los practicantes reflexionen sobre el cómo y el porqué de su actuar. Considerando que la formación puede contribuir a la construcción de su propio criterio, en función de una formación que contenga las situaciones y sus soluciones por medio del desarrollo de la competencia reflexiva, la que permite el análisis de la situación y las alternativas de resolución. En resumen, la reflexión nos lleva a pensar y asumir posturas como profesionales o practicantes; también es una condición necesaria para hacer frente a la complejidad que se presenta en el lugar de trabajo, comprendiendo los factores que influyen en los cambios de la educación y enfrentarlos positivamente.

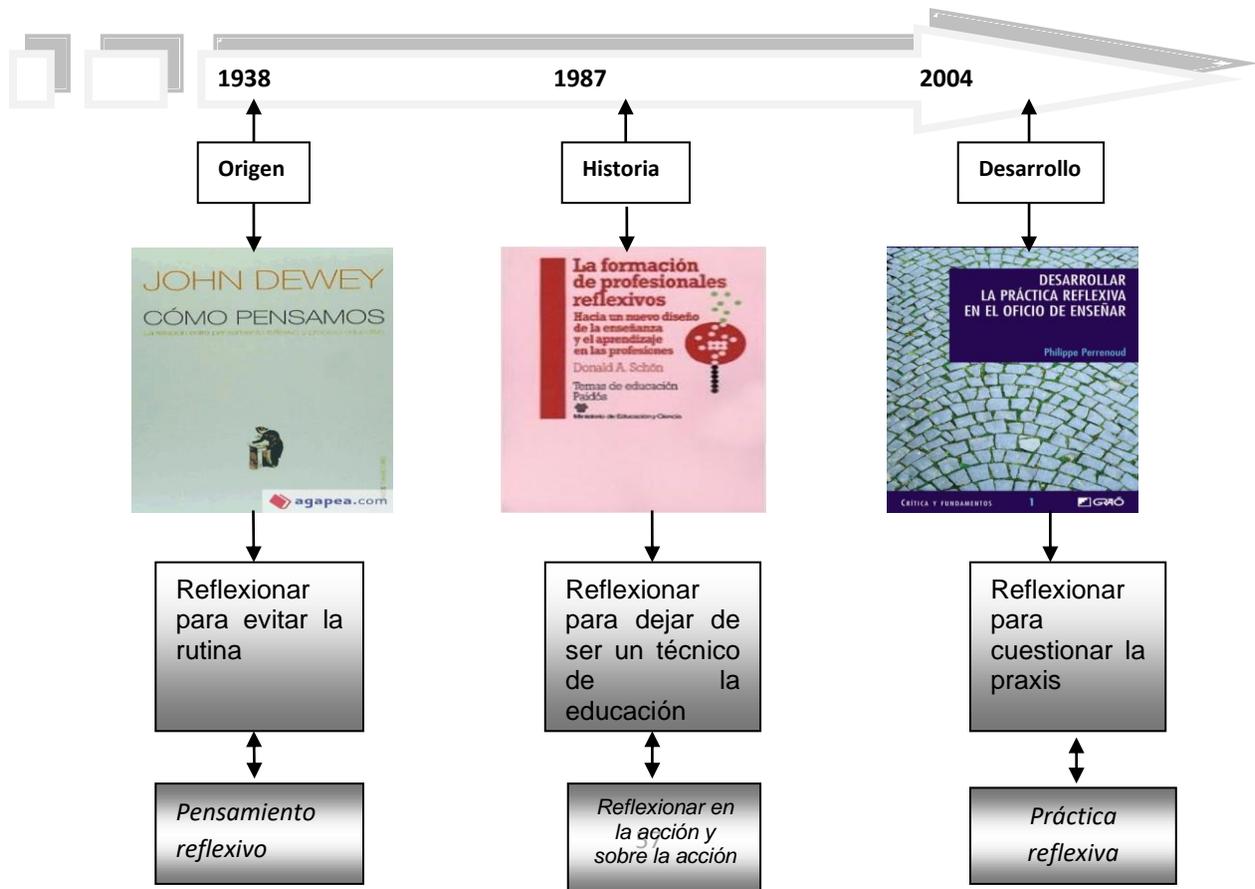
En consecuencia, la práctica reflexiva presenta una doble utilidad: porque no solo permite observar conscientemente el propio funcionamiento, sino que además contribuye a considerar las circunstancias y analizar las posibles

consecuencias. Porque la reflexión permite transformar los desórdenes en problemas y buscarles una posible solución, aportando con un sentimiento de coherencia y control sobre los acontecimientos, empoderando a los docentes y/o practicantes con las habilidades del pensamiento reflexivo, que tiene como objetivo desarrollar entre los futuros profesores y profesoras algunas capacidades importantes para el siglo XXI; tales como a) el trabajo colaborativo entre pares, b) la capacidad de innovación, y c) el sentido de pertenencia.

Porque reflexionar sobre su propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones... Por lo tanto, la formación debe dotar a la mirada sobre uno mismo de un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, y sobre todo, debe proporcionar un estatus profesional claro y positivo... un intento de comprender de donde proviene nuestras relaciones con los demás... por lo que es preciso comunicarse que no agrave las tensiones y permita el trabajo colaborativo... (Perrenoud, 2013:58-59).

Finalmente, para resumir las reseñas desarrolladas en este apartado, se muestra la siguiente línea de tiempo sobre la evolución de la competencia

Diagrama 8 Línea del tiempo del Pensamiento Reflexivo



2.4 Formación por competencia para el docente del siglo XXI.

El Proyecto Tuning para América Latina (2007) postula que la formación inicial docente (FID) debe centrarse en el desarrollo de competencias genéricas intrínsecas como formación integral de todo estudiante que se prepara para ser docente en el siglo XXI.

Partiendo de la base que el docente de hoy es considerado un actor social, que recibe formación profesional; es importante destacar que durante su formación se deben potenciar las competencias genéricas que lo convierten en profesional de la educación, específicamente andamiando las habilidades pedagógicas esenciales que le permitan llegar a ser profesor o profesora. Entonces, la formulación de estas competencias debe estar integrada y reflejada en el proceso de formación docente, basado en el trabajo real de la sala de clases, de la realidad del contexto escolar y en colaboración formativa con los actores de la escuela. Dentro de las competencias que requiere ser desarrolladas en los futuros maestros se encuentra “el Pensamiento Reflexivo Docente” (PRD), que es una competencia⁹ que se deriva del concepto llamado reflexión sobre la acción y que se viene gestando desde la propuesta de Schön (1987) en el área de la educación; que para aquella época se percibía como una competencia que se desarrollaba desde el ejercicio profesional, no desde su formación universitaria. Un ejemplo de esto es el espacio de reflexión que se otorga sobre las prácticas evaluativas del proceso de enseñanza- aprendizaje, que forma parte del Portafolio de Evaluación Docente de los profesores del sector municipal chileno (www.docentemas.cl).

Por lo tanto, el proceso de formación inicial docente (FID), se debe focalizar en el andamiaje de las competencias pedagógicas esenciales para convertirse en profesor(a). Algunas de ellas son:

- ✓ Saber planificar,
- ✓ Saber diseñar o seleccionar estrategias

⁹ De acuerdo con la OCDE, es “la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento, motivación valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales” (citado por García, 2005).

- ✓ Saber evaluar el aprendizaje
- ✓ Saber colaborar con los miembros de la comunidad
- ✓ Saber su disciplina.
- ✓ Saber reflexionar

Consecuentemente se debe reconocer, hoy en día, que el PRD, es una competencia genérica importante en el rol docente. Por ende, enseñar a pensar reflexivamente la docencia a los futuros profesores y profesoras debería ser un punto de inicio en los cambios requeridos al proceso de formación inicial docente (FID) por la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado. Acorde a ello, la literatura sugiere que esta práctica reflexiva se debería dar en espacios activos y reales. Por eso esta habilidad se clasifica dentro de las competencias genéricas instrumentales, es decir, cumple la función de herramienta que se utiliza para lograr un fin determinado; la que se demuestra por medio del diagnóstico y resolución de problemas, la toma de decisiones y la orientación al aprendizaje; entendido como procedimiento para la vida (Moya y Luengo, 2008).

Continuando la idea, puede afirmarse que el docente del siglo XXI es un profesional que no sólo implementa el currículum, sino que lo interpreta, que recrea cada situación de manera vivencial de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes. Es decir, es un profesor(a) que va más allá de la noción de transferencia del conocimiento. Transformando su docencia en una práctica crítica, saliendo del mero instrumentalismo, para construir conocimiento de manera significativa en conjunto con su alumnado y otros colegas, bajo el paradigma socio-constructivista.

En la educación hemos descubierto la importancia, tanto para alumnos como para educadores, del aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento. Por lo tanto, si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad, deberemos ayudarles a acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación del profesorado (Korthagen, 2010:87).

Junto con ello, y puesto que la enseñanza es una práctica de orden social, cuyos modos de hacerse efectiva están sujetos a contextos que la moldean, la competencia profesional supone tanto la capacidad de asimilación de dichos contextos como la de intervención en la propia esfera laboral. Por lo tanto, la formulación de las competencias del profesorado es consecuencia de los resultados a obtener y de los problemas a enfrentar y solucionar en el devenir profesional, lo que implica destreza tanto con los saberes científicos disciplinares inherentes a la especialidad que enseña como con los saberes derivados de las ciencias de la educación (Correa Molina et al, 2014).

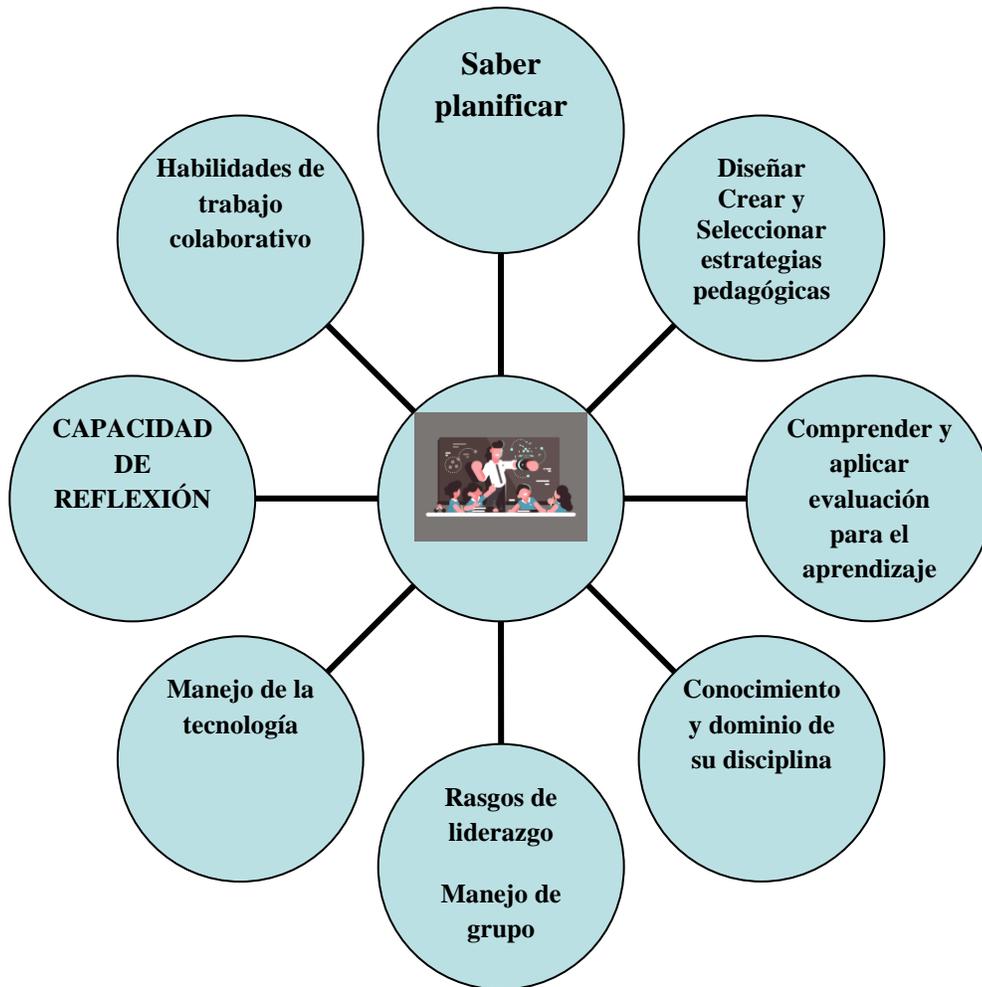
En esa línea Perrenoud (2000) aprecia las competencias como la incorporación a la enseñanza de nuevas tecnologías, el incremento de las tareas de diseño y la demanda de trabajo en equipo. Enfatiza que los grados de complejidad y de diversificación de la labor docente no implica dejar de lado las usuales prácticas como la planificación, sino su consideración en un ámbito más complejo, aunque también más rico. Por tanto, los aspectos relevantes para el desempeño del profesorado reflexivo, según este mismo autor, tienen relación con capacidades para:

- Vincular la formación a las cualidades de la actividad profesional. Se brinda formación atendiendo tanto a la estructura organizativa del trabajo como a las tecnologías y conocimientos necesarios. Para estos ámbitos es importante hacer hincapié en las determinaciones y normativas curriculares que regulan la actividad del docente y ponen los límites de libertad que profesorado e instituciones tienen, en cada caso, para reinterpretar las directrices establecidas por el currículo formal.
- Producir respuestas de orden didáctico determinadas para el tipo de conocimiento que se desea transmitir y que constituirán una “didáctica técnica” diferenciada.
- Hacer asequible en conjunto la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las competencias propias del perfil de egreso institucional.

- Llevar a cabo la planificación y desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje en circunstancias que posibiliten el conocimiento de las organizaciones e integren la experiencia laboral.
- Adaptarse a los cambios organizacionales y tecnológicos no únicamente como respuesta al progreso del conocimiento, sino también para poder dar cuenta de las sucesivas reestructuraciones de la práctica de la actividad profesional para la que se forma.
- El hecho de organizar la formación para el trabajo desde un enfoque de competencias laborales es ya un expediente consolidado, lo que se constata en diversos estudios. Esta inclinación se constituye en un desafío para los docentes y en un cambio en las expectativas respecto de su actividad y eficacia laboral.

Entonces, de acuerdo con la perspectiva planteada por Perrenoud, cuando hablamos de formación inicial docente, se hace imperativo procurar la integración de los saberes específicos y pedagógicos, pues los segundos no se hacen suficientes y tampoco son independientes de los contenidos y competencias a desarrollar. Con estos elementos podemos tener una primera imagen de las cualidades que debe incluir el perfil del profesional docente del siglo XXI

Diagrama 9 Características del Docente del siglo XXI



Consecuentemente, la formulación de competencias debe estar integrada y reflejada en la FID, basado en el trabajo real de la sala de clases; es decir, basada en la realidad escolar y en la colaboración formativa con los actores de la escuela, en el hacer de la práctica docente.

Al respecto, en el Primer Congreso Internacional Sobre la Formación y la Profesión Docente, que se llevó a cabo en Santiago de Chile (2018), se dieron a conocer los avances que, en el campo de las competencias a desarrollar en la FID, mostrando el ejemplo de la realidad canadiense; destacando cuatro campos que agrupan un total de quince competencias, las que mayoritariamente se

subdividen de acuerdo con las responsabilidades del docente y las de carácter transversal (Correa, 2018).

Campo 1: competencias especializadas y centradas en el trabajo con los alumnos y alumnas:

- Competencia 1: dirigir y apoyar el aprendizaje
- Competencia 2: gestionar la clase
- Competencia 3: planificar el aprendizaje
- Competencia 4: diferenciar la enseñanza
- Competencia 5: evaluar el progreso del aprendizaje con el objetivo de optimizarlo
- Competencia 6: Contribuir a la construcción de la identidad personal, social y profesional de los alumnos y alumnas.

Campo 2: competencias centradas en el trabajo colectivo

- Competencia 7: tomar parte activa en el equipo de la escuela
- Competencia 8: colaborar con los responsables de la trayectoria escolar del alumno (a)
- Competencia 9: cooperar con colaboradores externos de la escuela

Campo 3: dos competencias en el centro del profesionalismo docente

- Competencia 10: comprometerse con su desarrollo profesional
- Competencia 11: contribuir a la vida activa de la profesión

Campo 4: competencias transversales

- Competencia 12: conocer el buen uso del idioma de instrucción
- Competencia 13: manejar la tecnología
- Competencia 14: actuar como un profesional ético y responsable
- Competencia 15: actuar de manera inclusiva y respetando la diversidad.

Competencias que, según Domingo y Gómez-Seres (2014:31), son de carácter transversal, interpersonal, pedagógica. Y que el profesor como profesional, además, debe ser experto en la materia impartida y trabajar de manera organizativa; y están obligando a modificar la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje entre el profesorado tanto en ejercicio como en formación; partiendo por lo formadores de formadores (Poblete et al 2015).

Consecuentemente, de la gama de competencias que debe desplegar un docente en formación, nuestro estudio se centra en el Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), competencia que es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales y que permite al docente en formación el cumplimiento de acciones en diferentes ámbitos de su quehacer profesional y que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su desarrollo laboral (Latorre, Aravena, Milos & García, 2010; López, D'Angelo, Luengo & Bazo, 2011; Imbernón, 2012).

Por consiguiente, se subentiende que el pensamiento reflexivo docente (PRD) es una competencia genérica basal que toda carrera de pedagogía debe desarrollar en los futuros profesores. Puesto que su adquisición temprana permite a los docentes en formación desplegar las habilidades blandas, expresadas como la capacidad de reflexionar sobre sus destrezas cognitivas, valóricas y sociales; en búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas ligadas a su entorno profesional. Entonces, el pensamiento reflexivo docente (PRD) ayuda a las competencias del docente en formación para moldear a entes que sean capaces de trabajar de forma colaborativa con miras a crear una sociedad más justa y equitativa. La finalidad de la preparación de docentes reflexivos no es la de crear docentes con un vasto conocimiento o que transfieran información de un docente a otro, por el contrario, es la de propiciar el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente (Chacón Corzo, 2005).

En resumen, esta tesis plantea que el PRD es una competencia que se aplica a diferentes condiciones, experiencias y contenidos, que se da en un contexto, por lo que se manifiesta de diferentes maneras en función de los ámbitos que se aplica. El PRD es una competencia, que como cualquier competencia no se da en el vacío, sino que se da en un contexto concreto, en un contenido concreto, en una situación concreta, y que, por lo tanto, se puede manifestar de formas diferentes en función de cada situación

2.5 El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) como competencia profesional del futuro pedagogo(a).

Basado en lo estipulado por Pérez Cabaní, Juandó y Palma (2014), se reconoce que las instituciones de educación superior frente al objetivo de formar profesionales centran su atención en la búsqueda de condiciones que estimulen el aprendizaje para transformarlo en significativo, con el propósito de producir aprendices reflexivos y críticos, capaces de enfrentar la rapidez con que el mundo cambia. Puesto que el mundo y el conocimiento se construyen a través de la experiencia, gracias a la interrelación entre los agentes con su ambiente social; en consecuencia, las competencias se construyen en el aprender haciendo; respondiendo a un continuo que se da durante la formación profesional y posteriormente en el ejercicio profesional a través de situaciones prácticas de aprendizaje (López Pérez, 2018:20). Destacando que se entiende por competencia la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, que requieren de la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Poblete. 2006; citado en Reyes,2017:68).

Específicamente, en el ámbito de la formación inicial docente, se busca desarrollar las competencias genéricas, transversales, disciplinares y profesionales por medio de situaciones de práctica que permitan a los estudiantes de pedagogía movilizar sus competencias e integrarlas en escenarios reales de práctica. Entre estas competencias se encuentra el pensar reflexivamente la docencia, que para algunos investigadores como Domingo (2014), Farrell (2015), Korthagen (2010) se denomina práctica reflexiva (PR) y para nuestro estudio se nombra Pensamiento Reflexivo Docente (PRD). Esto significa que los profesores y profesoras usan su capacidad reflexiva para elaborar y adaptar el conocimiento teórico-práctico (Pérez Gómez, 2010). En este proceso, toman conciencia de lo cognitivo y lo asocian a su práctica. Esto ocurre porque se van planteando interrogantes que les permitan mejorar su quehacer pedagógico (Albertín, 2007), convirtiendo así la reflexión en la competencia PRD; puesto que esta reflexión conlleva una connotación de liberación, una capacidad de

elección, de toma de decisiones basadas en una serie de alternativas que les facilitan mejorar su práctica profesional (Ávalos, 2006).

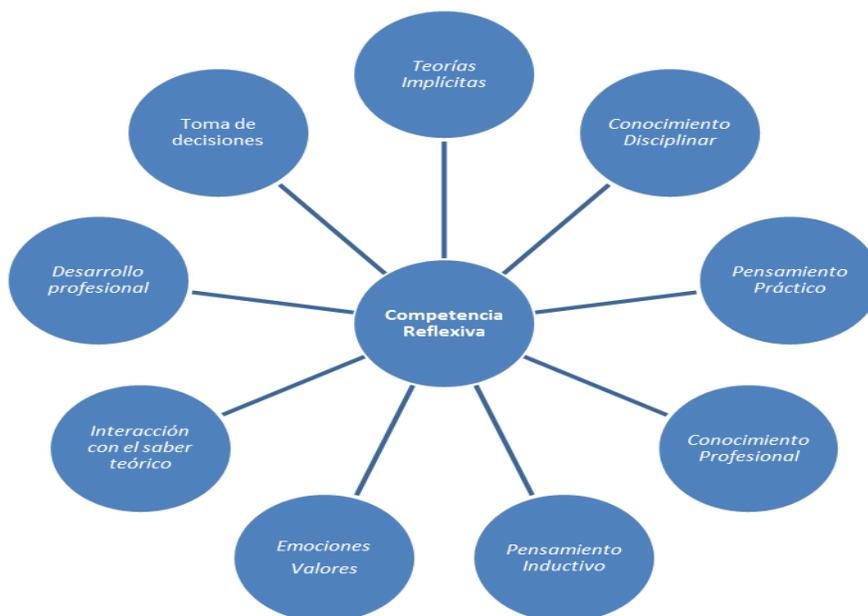
Así bien, esta competencia requiere de una serie de elementos para configurarse, tales como conocimientos, habilidades, actitudes; que se unen a las características personales del docente; es decir, a sus capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, y/o motivación; y que toman como referencia las experiencias personales previas, sus creencias, y teorías implícitas, las cuales se manifiestan en las acciones o conductas que se llevan a cabo en su contexto de trabajo o práctica.

En conclusión, el PRD es un proceso cognitivo acompañado por un set de actitudes personales por medio de las cuales profesores y profesoras sistemáticamente recogen información sobre su praxis, mientras dialogan con otros para tomar decisiones informadas sobre su quehacer pedagógico dentro y fuera del aula (Farrell, 2015:123). Finalmente, se puede decir que el PRD como competencia es más que una habilidad, ya que va ligada a la ejecución de una acción, que involucra conocimientos adecuados al contexto, por lo que se considera más que una técnica, ya que cada docente formará su propio modelo de reflexión, con elementos en común. Y tal como señalan Domingo y Gómez-Serés (2014:77), es una competencia porque:

- Engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada.
- Está basada en la reflexión, en especial en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva.
- Implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir, su manera de ser, su motivación e intereses.

Lo que se resume en el siguiente diagrama que muestra las actitudes y/o componentes de la competencia PRD:

Diagrama 10 Implicaciones de la Competencia Reflexiva de Gómez-Serés en Domingo y Gómez-Serés (2014:77)



Resumiendo, el pensamiento reflexivo docente (PRD) es una herramienta fundamental para constituir un espacio para la reconceptualización de la acción del pedagogo y su responsabilidad en el proceso de construcción del conocimiento. El PRD como competencia genérica, se concibe como proceso metacognitivo que posibilita la objetivación del quehacer docente (Cornejo, 2003: 366). Y muy en específico, es importante para el docente chileno pues desde su formación inicial y durante su ejercicio pedagógico debe pasar por una serie de evaluaciones estandarizadas que implican reflexión; entonces, para poder alcanzar los niveles óptimos de explicitud del conocimiento requeridos en estas evaluaciones es necesario que la competencia sea andamiada durante su proceso de FID. En consecuencia, la mejora de la formación del profesorado fundamentada en un pensamiento reflexivo que les permita de manera sistemática entrar en procesos de mejora relacionados directamente con los procesos evaluativos que los profesores y profesoras chilenos deben enfrentar con el objetivo de desarrollar con éxito su propia carrera profesional, lo que requiere de ellos y ellas la capacidad de explicitar su propio conocimiento. Entonces, el desarrollo de la competencia PRD es importante para el profesorado

chileno porque durante su formación y luego en su carrera profesional tiene una serie de evaluaciones estandarizadas que implican reflexión pedagógica y para poder lograr este tipo de reflexión es necesario un andamiaje efectivo desde el comienzo de su formación; puesto que para poder rendir exitosamente las evaluaciones sobre su quehacer docente, los profesores y profesoras chilenas necesitan alcanzar un nivel óptimo de explicitar el propio conocimiento. En consecuencia, se entiende que la formación del profesorado fundamentada en el desarrollo de un pensamiento reflexivo docente que les permita continuamente entrar en procesos de mejora tiene también mucho que ver en los procesos de evaluación que los profesores chilenos deben enfrentar con el fin de desarrollar con éxito su carrera profesional; y este proceso requiere que el docente sea capaz de explicitar su propio conocimiento. En consecuencia, se confirma que es en este sentido que la doctoranda aplica el concepto de reconceptualización porque comprende que cualquier proceso de evaluación externa involucra un proceso de autoevaluación para mejorar los niveles de evaluación del conocimiento propio.

2.5 El Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) como competencia esencial en la FID

Actualmente, se puede indicar que muchos cambios han acontecido en el campo educacional en todos sus niveles y con todos sus actores involucrados, es por esto por lo que es necesario comprender que el docente debe ser un agente de cambio en su propio proceso de práctica y debe saber pensar reflexivamente la docencia, actualizar sus aprendizajes y adquirir nuevos conocimientos producto de sus reflexiones sobre las problemáticas que se puedan presentar en el aula. Frente a esto, se hace necesario mostrar que la reflexión como competencia pasa por diferentes niveles.

Remontándonos a los primeros estudios del pensar reflexivamente, destacamos a Dewey (1933) señalando que la reflexión se compone de cinco diferentes pasos: a) saber, dudar y sentir perplejidad frente a una situación dada; b) interpretar con sentimiento de duda los posibles significados de la situación o los factores que están involucrados y sus consecuencias; c) examinar, explorar, analizar todos los

aspectos que podrían ayudar a aclarar el problema; d) elaborar la hipótesis preliminar y finalmente, e) decidir un plan de acción. Continuando en la línea del tiempo del pensar reflexivamente, Schön (1987), quien identificó tres formas de reflexión; sobre la acción, en la acción y para la acción. La primera se refiere a la reflexión que ya ha tomado lugar; la segunda, toma lugar durante la acción; y en último lugar, se origina una reflexión para planes e intervenciones futuras. Por otro lado, Kember et al. (1999), citado en Domingo (2014), hace la diferencia entre acciones no reflexivas, las cuales involucran acciones habituales e introspección, y acciones reflexivas, donde se reflexiona sobre experiencias, pensamientos y sentimientos. Además, se refiere al proceso de reflexión que es donde se reflexiona sobre la forma en que uno mismo piensa y siente (metacognición), pero también destaca el estado donde uno se hace consciente de la razón por la cual uno piensa, siente y actúa; es decir, identifica una reflexión consciente intencionada y la diferencia de una espontánea e inconsciente. Para lograr el desarrollo de esta competencia (PRD), el proceso de formación docente debe permitir al estudiante transitar por los diferentes niveles de reflexión, desde la descripción de eventos o situaciones hasta el reconocimiento de él o los incidentes críticos que transforman la práctica docente.

2.6 Niveles de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)

Desde los inicios del concepto reflexión como habilidad profesional, y tal como se ha narrado previamente, diversos investigadores han diferenciado, clasificado o categorizado las reflexiones que cada individuo produce. Por ejemplo: Domingo Roget, (2011:2), basándose en lo estipulado por Schön; habla de la diferencia entre la reflexión sobre la práctica y la reflexión para la práctica, indicando que la primera es una acción reactiva sustentada por una situación problemática, a diferencia de la segunda que es una acción proactiva en la que él o la docente reflexiona para anticiparse a los posibles problemas que se presenten en su práctica.

Páez y Puig (2013:29) también reconocen dos categorías en la habilidad de reflexionar. Comenzando por definir la reflexión como un proceso de iluminación de la experiencia que se logra al incorporar nuevas mediaciones a la actividad mental de los participantes; es decir, el reflexionar tiene que ver con el empleo de herramientas que faciliten el análisis de la experiencia para entender de mejor forma lo vivido. Por consiguiente, estos autores distinguen dos modos de reflexión: el primero identificado como básico; y que se focalizaba principalmente en el relato de los hechos que ocurrían en la práctica. Y el segundo reconocido como experto, categoría que recaía en los profesores y profesoras más experimentados, quienes reflexionan sobre su quehacer pedagógico como un todo (Domingo, 2010).

Por otro lado, y ya más específicamente en relación con el PRD, León (2014), señala que esta habilidad nace del cuestionamiento crítico, destreza que antecede a la creación científica o artística, lo que se considera una función intelectual superior, necesaria en los docentes para emitir juicios frente a los sucesos eventuales que se producen en las salas de clases. Por lo mismo, se pueden identificar distintos niveles de reflexión; generalmente en lo cotidiano se reflexiona sobre problemáticas emergentes, sin mayor profundidad; y a medida que se va adquiriendo experiencia, el proceso de reflexionar toma un carácter de mayor profundidad.

En general, se puede inferir que varios autores e investigadores han clasificado o categorizado el pensar reflexivamente, tal como menciona Rufinelli (2017:100), quien, en su revisión bibliográfica de veinticuatro artículos indexados de autores que han trabajado sobre la formación de docentes reflexivos, destaca que los niveles de reflexión que los y las docentes puedan demostrar va a depender de lo logrado en su proceso de formación y posterior expertise que desarrollen durante su ejercicio profesional. Por ejemplo: un profesor(a) novel o principiante centra su reflexión más bien en lo descriptivo y/o comparativo, en cambio un profesor o profesora experto reflexiona más críticamente sobre situaciones de enseñanza. Rufinelli también hace una diferencia entre las corrientes Deweyana, señalando que ésta responde más bien a una perspectiva científica; de la perspectiva

Schöniana, que está más relacionada con la perspectiva artística-interpretativa, combinando arte con ciencia.

Finalmente, y después de hacer una lectura exhaustiva de lo que la literatura menciona sobre los niveles o categorías de la reflexión, se ha considerado importante destacar los aportes de cuatro investigadores; comenzando por Van Manen (1977), quien basándose en lo estipulado por Dewey (1938) y resumido por Domingo (2015:3), habla de un modelo jerárquico de reflexión, que clasifica en tres niveles asociados al desarrollo profesional del docente:

- El primer nivel está focalizado en los conocimientos técnicos aplicados en el aula, enfocada a la selección y uso adecuado de estrategias didácticas en el aula. La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
- El segundo nivel está vinculado al interés práctico que se orienta hacia el deber ser y deber hacer; es decir, se ubica en una dimensión moral. La reflexión es sobre los supuestos implícitos en las prácticas específicas del aula y las consecuencias de las estrategias aplicadas.
- El tercer nivel denominado reflexión crítica, está asociado al interés emancipador que se propone lograr que los individuos sean responsables de su propio destino, que posean el control autónomo de sus actos y además sean conscientes de ello. Ósea la reflexión es el cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Estos tres niveles descritos por Van Manen (1977), representan un orden jerárquico de reflexión: a) técnico, b) práctico, y c) crítico. Definiciones que sirven para que otros autores, levanten sus propias propuestas, tales como Jay & Johnson (2002) y Farrell (2004), quienes también presentan 3 niveles de reflexión en el campo de la pedagogía:

- 1) Inicial, descriptivo: focalizado en las funciones del profesorado y considerado el proceso de reflexión solo frente a procesos aislados que ocurren en la sala de clases. Descripción del contenido de la reflexión.

- 2) Nivel intermedio, comparativo: este nivel relaciona la teoría con la práctica. Reenmarcamiento del contenido de la reflexión a la luz de visiones alternativas y/o perspectivas de otras investigaciones.
- 3) Nivel avanzado, crítico: donde los profesores y profesoras analizan las consecuencias éticas, políticas y sociales que involucra su práctica pedagógica. Considera las implicancias del contenido y establece una perspectiva renovada a la luz de preguntas como: ¿Cuáles son las implicancias del tema?, para mirarlo desde perspectivas alternativas.

Esta clasificación de niveles es la más considerada por las investigaciones asociadas a la competencia reflexiva, que reconocen que la reflexión puede ser categorizada en:

- a) descriptiva, reflexión que se basa principalmente en describir los eventos o sucesos emergentes, y que también se considera como el inicio del proceso de reflexión docente; es el reconocer que algo está pasando y logro describirlo como profesor (a), pero sólo ese ejercicio narrativo (escrito o verbal) es el que realizo, no se va más allá, ni se buscan soluciones; solo se describe como explicación de lo acontecido, tampoco se relaciona el suceso con algún sustento teórico.
- b) comparativa; este nivel de reflexión se da en general frente a situaciones de aula reiterativas, que se requieren mejorar; por consiguiente, el o la docente reflexionan haciendo comparaciones con eventos que hubiese vivido previamente o que un colega haya experimentado en situaciones similares; cuando él o la docente ya ha adquirido un poco más de experiencia, esta reflexión comparativa la realiza con alguna teoría de la educación; y
- c) crítica; de acuerdo con la bibliografía revisada, para la gran mayoría de los investigadores, este nivel de reflexión es considerado el más avanzado. Por lo tanto, alcanzar este nivel, requiere pasar por un proceso de preparación y desarrollo, experimentando los niveles anteriores y aprendiendo de la experiencia y retroalimentación de pares o tutores, hasta lograr un nivel de reflexión inquisitivo y crítico de todo lo que involucra el quehacer pedagógico, en el día a día y en su entorno. Este nivel de reflexión es

considerado como nivel profesional destacado por las evaluaciones docentes que rinden los profesores y profesoras del sistema educacional chileno.

En la década de los 90, Zeichner & Liston (1996:44-47), también proponen una clasificación de los estados de reflexión que realizan los y las docentes; ellos las nombran “Dimensiones de la Reflexión”, y reconocen cinco dimensiones de esta habilidad:

1ª dimensión, Reflexión Rápida: tiene como referencia a Schön con su categoría de reflexión en la acción. Esta es una reflexión rápida, que ocurre de manera automática mientras él o la docente está trabajando; por consiguiente, esta reflexión es personal y privada; y en general es silenciosa y mental.

2ª dimensión, Reflexión Reparadora: esta reflexión es también considerada en la categoría de reflexión en la acción, pero aquí el profesor(a) hace una breve pausa para reflexionar frente a la situación emergente, observando el entorno y a los participantes para comprender el suceso; y poder abordarlo más conscientemente.

3ª dimensión, Revisión: Esta reflexión ocurre después de acontecidos los hechos, lo que Schön llama reflexión sobre la acción. Esta revisión generalmente es interpersonal y colaborativa con otros profesores y profesoras; y puede ocurrir en cualquier momento que él o la docente interactúe posterior a una clase con otro colega o grupo de colegas. La reflexión se verbaliza por medio del relato de lo ocurrido, principalmente en busca de mejoras tanto del avance de los estudiantes como del currículo.

4ª dimensión, Investigación: en esta dimensión, los pensamientos y observaciones de los y las docentes se hacen más sistemáticos y se modelan en función de situaciones particulares. Generalmente los profesores(a) que reflexionan en esta dimensión, son aquellos que están desarrollando proyectos de investigación que inevitablemente los llevan a un examen consciente de la importancia de sustentar su práctica en la teoría, para provocar cambios en las prácticas pedagógicas principalmente.

5ª dimensión, Reformulando y re teorizando: esta es la última dimensión y en ella la reflexión es más abstracta y rigurosa que en las dimensiones anteriores, y casi siempre se produce con el transcurso de los meses y en ocasiones años después de ocurrido el evento o situación. Aquí, mientras los estudiantes y las docentes críticamente examinan sus teorías prácticas, bajo la visión de las teorías que sustentan las políticas públicas.

De acuerdo con los investigadores citados anteriormente, los estudiantes en formación pedagógica deberían experimentar todos los niveles y dimensiones para avanzar durante su formación como docente desde el nivel básico o primera dimensión hasta el nivel avanzado o reflexión investigativa al término del proceso. El siguiente cuadro resume las cinco dimensiones establecidas por Zeichner & Liston (1996):

Diagrama 11 Resumen de las Dimensiones de la Reflexión de Zeichner & Liston (1996) versión inglés-español

1. RAPID REFLECTION	Immediate and automatic Reflection-in-Action	1. REFLEXIÓN RÁPIDA	Reflexión en la acción inmediata y automática
2. REPAIR	Thoughtful Reflection –in-Action	2. REPARACIÓN	Pensamientos Reflexivos en la acción
3. REVIEW	Less Formal Reflection-on-Action at a particular point in time	3. REVISIÓN	Reflexión en la acción menos formal en un tiempo particular
4. RESEARCH	More systematic Reflection-on-Action over a period of time	4. INVESTIGACIÓN	Reflexión sobre la acción más sistemática en un período de tiempo
5. RETHEORIZING and RESEARCH	Long-term Reflection-on-Action informed by public academic theories.	5. INVESTIGACIÓN Y RETEORIZACIÓN	Reflexión sobre la acción por un período de tiempo más prolongado, informado por teorías académicas públicas.

Ahora bien, se hace importante destacar que esta convivencia entre niveles, tipos, dimensiones y categorías se da en función de la aproximación teórica que los diferentes autores aplican para establecer algún tipo de clasificación del PRD, utilizando conceptos que hacen referencia a un mismo fin que es categorizar los niveles de reflexión. Estas definiciones para algunos autores son las taxonomías del pensar reflexivamente, comprendiendo que plantear una taxonomía referida a niveles indica progresión; objetivo que esta investigación

pretende alcanzar. En consecuencia, la categorización que esta I-A plantea a través de la taxonomía procedimental y conceptual, ya que muestra el proceso, la progresión y describe cada uno de los niveles por los que los y las estudiantes transitan durante su proceso de FID.

2.7 Taxonomías

La revisión nos lleva al concepto de taxonomía, que se entiende como ... *”la ciencia que estudia los principios, métodos y fines de la clasificación. Esta palabra se forma con los términos griegos ταξις (taxis, ‘ordenamiento’) y νομος (nomos, ‘norma’, ‘regla’)”*¹⁰. Al respecto, este estudio comprende las taxonomías como referentes para categorizar los diferentes estadios por los que transita el individuo en formación pedagógica y haciendo referencia a las taxonomías de Bloom que se entienden “como una clasificación de los objetivos de una acción educativa y sirven como punto de partida para el diseño de objetivos de aprendizaje”¹¹ y Marzano, quien basado en lo planteado por Bloom, “establece tres dominios del conocimiento: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores e identifica 6 niveles de procesamiento: recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento, sistema metacognitivo y sistema interno”¹²; levanta la propuesta de taxonomías de la competencia PRD. La que se refleja en la tabla 6 (página 126 de esta tesis) y se denomina “Propuesta de taxonomías necesarias para el desarrollo de la competencia PRD.

Por otro lado, refiriéndonos a Pappas¹³, la taxonomía de la reflexión se puede graficar producto de una secuencia de preguntas, que él y/o la docente debería utilizar para reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje; apuntando principalmente a la autorreflexión. Este modelo ha sido considerado como referente para esta investigación-acción, ya que el proceso de recolección de la

¹⁰ <https://www.significados.com/taxonomia/>

¹¹ Idem 10

¹² Idem 10

¹³ <http://www.ididactic.com/taxonomia-de-reflexion-p-pappas/>

información y de andamiaje de la competencia PRD, que este estudio llevó a cabo, también se fundamentó en preguntas que apoyaban y/o guiaban el proceso de construcción de la competencia reflexiva; tal como lo muestra el siguiente esquema:

Diagrama 12 Cuadro en inglés y español de la Taxonomía de la Reflexión de Pappas (2011)

A Taxonomy of Reflection	Taxonomías de la Reflexión
Creating: What should I do next?	Crear: ¿Qué debería hacer la próxima vez
Evaluating: How well did I do?	Evaluar: ¿Qué tan bien lo hago?
Analyzing: Do I see any patterns in what I did?	Analizar: ¿Veó algún patrón en lo que hago?
Applying: Where could I use this again?	Aplicar: ¿Dónde puedo aplicar esto nuevamente?
Understanding: What was important about it?	Comprender: ¿Qué fue lo importante de esto?
Remembering: What did I do?	Recordar: ¿Qué hice?

Complementa esta información Farrell en su libro “Promoting Teacher Reflection in Second Language Teacher” (2015:10), donde vuelve a categorizar los niveles de reflexión pedagógica, destacando que el nivel básico está compuesto por la reflexión conceptual o comparativa; dejando claro que este tipo de reflexión es superficial, de ninguna manera crítica. Lo mismo sucede con los niveles introductorios, entre los que este autor considera la reflexión descriptiva y conceptual, nivel que generalmente alcanzan los profesores y profesoras noveles o principiantes, al igual que aquellos que están en proceso de formación. Y también presenta un resumen de los niveles o dimensiones del PRD, identificando cinco fases de reflexión inquisitiva (p. 14-15):

- 1) Sugerencia: una situación dudosa se entiende como problemática, ante lo cual surgen algunas sugerencias vagas como posibles soluciones. Es un nivel básico de reflexión, en el que se evita hacer juicios.
- 2) Intelectualización: la dificultad o perplejidad del problema que se ha presentado como experiencia personal, se intelectualiza como problema que debe ser resuelto. Se comienza la reflexión, levantando una pregunta. Sigue siendo un nivel inicial de reflexión.
- 3) Idea orientadora: Cada una de las sugerencias es usada para guiar la idea o hipótesis; la sugerencia inicial puede ser utilizada como la hipótesis que guíe la observación y otras operaciones de recolección de información basada en los hechos. En esta etapa se comienza a buscar algunos detalles por medio de preguntas, tales como ¿Qué tan bien estoy trabajando?; etc.
- 4) Razonar: esta dimensión une las ideas del presente con las del pasado; ayudando así a elaborar las suposiciones que la reflexión inquisitiva ha alcanzado, o la elaboración mental de la idea, o a levantar suposiciones como nuevas ideas. Este es un nivel reflexivo más alto, y se relaciona con el nivel comparativo.
- 5) Hipótesis probada: La idea redefinida se alcanza, entonces, se prueba la hipótesis, este proceso puede ser imaginario, pensativo o sobre la acción; en búsqueda de su comprobación. Este es un nivel más alto de reflexión, y se compara con la reflexión crítica, inquisitiva y/o investigativa.

Después de todo este levantamiento de información, el último modelo que se destaca para el objetivo de esta investigación, es lo estipulado por Larrivee (2008:342), quien identifica otros niveles de reflexión, comenzando por:

- Primer nivel: nivel de pre-reflexión o no reflexión, donde los docentes asumen el rol de víctima, atribuyendo los eventos emergentes a factores externos que describen como respuesta a sus necesidades.
- Segundo nivel: reflexión docente que se focaliza en los métodos y estrategias que se utilizan para alcanzar un objetivo predeterminado. Entonces, este tipo de reflexión se forja en lo que funciona más que en el

por qué funciona. En este nivel, Larrivee habla de reflexión superficial para hacer diferencia con la categoría fundamentada por otros investigadores como Van Manen (1977), quien la clasifica

- Tercer nivel: reflexión pedagógica, aquí los individuos aplican su conocimiento y creencias sobre lo que es una buena práctica. Este nivel se puede clasificar en la categoría de reflexión teórica de Van Manen (1977), comparativa de Jay & Johnson (2002) o conceptual de Farrell (2004). Sin embargo, al hablar de reflexión pedagógica Larrivee (2008:343), se refiere a un nivel más alto de reflexión, que involucra teoría aplicada a la práctica por medio de la investigación. En este nivel los y las docentes reflexionan sobre las teorías educacionales, las políticas educativas, el curriculum; y otros aspectos teóricos que influyen su práctica. En resumen, este nivel es más bien una reflexión sobre la teoría que sobre la práctica en sí.
- Cuarto nivel: reflexión crítica, tal como los otros autores manifiestan, en este nivel la reflexión de los profesores y profesoras tiene implicancias éticas y morales; puesto que la reflexión crítica de los y las docentes abarca tanto aspectos personales como sociales que afectan a su trabajo. Estos docentes generalmente son muy conscientes de sus actos. Por otro parte, para otros investigadores este nivel de reflexión es clasificado como autorreflexión, reflexión dialógica o intrapersonal. Halton & Smith (1995), Day (1999), o Cole & Knwoles (2000), citados por Larrivee (2008:346), concuerdan que este nivel es el más avanzado de acuerdo con la literatura; porque examina los aspectos éticos, sociales y políticos que involucran la reflexión junto a la autorreflexión del quehacer pedagógico. Pues este nivel de reflexión cuestiona y critica todos los elementos involucrados en la práctica, en busca de mejoras y crecimiento profesional.

Con toda esta información la académica-investigadora, apoyada en la propuesta taxonómica planteada como guía del Plan de Acción de esta investigación-acción, levanta el Mapa de Progreso del desarrollo de la competencia PRD (tabla 7: página 127 de esta tesis).

2.8 Competencias que complementan el PRD

Los autores que se citan en este ítem nos aportan la manera de entender las competencias relacionadas con el PRD que complementan a las que hemos considerado como esenciales en el ítem anterior. Por consiguiente, basado en la propuesta inicial de Dewey, Ramón (2013:28), plantea que la formación de docentes reflexivos involucra una serie de competencias que aportan a complementar el desarrollo de la competencia PRD, tales como:

- a) **Mente abierta**, que significa tener deseo activo de escuchar diferentes puntos de vista. Igual que prestar atención a las alternativas y aceptar sus fortalezas y debilidades. Un docente con mente abierta no defiende solo una postura, ni toma solo una perspectiva; sino que está llano a escuchar activamente, y aceptar la crítica constructiva que terceros le propinan para mejorar.
- b) **Responsabilidad**, implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción realizada o tomada durante la práctica. La responsabilidad de la reflexión requiere que se examine en tres contextos:
 - i) **Personal**: los efectos de la enseñanza sobre el autoconcepto de los estudiantes
 - ii) **Académico**: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante.
 - iii) **Social y Político**: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para todos los alumnos y alumnas
- c) **Honestidad**: esta competencia secundaria es la que permite examinar críticamente sus propias creencias de la pedagogía y/o como ser profesor(a). La honestidad también se relaciona con la vocación, auto cuestionarse si ser docente es de verdad lo que quiere como profesión para la vida. Un docente honesto consigo mismo, es un docente comprometido con su quehacer profesional.
- d) **Comunicación**, es la capacidad de reconstruir y narrar claramente las situaciones de aula a reflexionar

- e) Metacognición, la capacidad de desarrollar un pensamiento bien estructurado aplicable a distintas situaciones de aula, identificando su proceso individual y único de modo de pensar reflexivamente.
- f) Investigación, capacidad de identificar situaciones problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de la formulación de preguntas que enmarcan el problema identificado.

De estas competencias complementarias, esta investigación destaca cinco que el docente reflexivo debería desarrollar durante su formación profesional, de acuerdo con Domingo y Gómez-Serés (2014)

- 1.- “la autoconciencia”¹⁴ o conciencia de sí mismo, como; puesto que implica un examen honesto de cómo una situación afecta al individuo y de cómo éste afecta a la situación.
- 2.- la descripción, que es la capacidad de reconocer y organizar los hechos relevantes de una situación, identificando sus características destacadas y expresarlas de manera comprensible.
- 3.- el análisis crítico, reconocido como la habilidad para examinar los componentes de una situación, identificando el conocimiento relevante, las decisiones y las alternativas posibles para afrontarla.
- 4.- la evaluación, que se hace a los criterios y estándares que determinan la validez de las acciones emprendidas.
- 5.- la síntesis que se produce cuando el nuevo conocimiento se integra en el conocimiento anterior.

A modo de resumir todas las competencias nombradas en este ítem, se presenta el siguiente diagrama, que compila de manera ordenada como cada una de las competencias complementan el PRD, mostrando que la suma de estos componentes completa la competencia PRD, que es conocimiento, destreza y características individuales de cada docente en formación y que en suma permiten que el PRD se pueda desarrollar en distintos contextos o

¹⁴ **Elaboración propia como** Atkins y Murphy (1993), citados por Domingo y Gómez-Serés (2014:61); reconocen estas habilidades como elementos de las competencias complementarias que contiene la competencia PRD.

ámbitos, siendo abordados gracias a la competencias complementarias que cada individuo logra desarrollar como un todo.

Diagrama 13: Resumen de las competencias que complementan el PRD



Diagrama de elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica que se realizó para este punto

2.9 La formación en la práctica: una competencia del aprender haciendo

El aprendizaje formativo en la práctica es un paradigma que hoy se replica en casi todas las universidades que tienen carreras pedagógicas. El plus que se agrega en esta última era, es compatibilizar la formación en la práctica con la competencia reflexiva docente; con el objetivo de desarrollar con una perspectiva crítica el quehacer pedagógico. Entonces, la noción de práctica reflexiva descansa sobre el hábito de inteligencia o acción reflexiva de Dewey, que se opone a la acción o hábito rutinario (Ramón, 2013:28). Realidad que nos relata Rodríguez, Barado & Bravo (2015:277), indicando que en los sistemas duales de educación superior el aprendiz, en su doble rol de estudiante y trabajador, suele experimentar tensiones derivadas de la diferencia de experiencias en escenarios con distintas misiones. Para la universidad, uno de los mayores retos pedagógicos consiste en transformar esas tensiones en aprendizaje, mediante estrategias que den sentido formativo a la relación de actividades profesional y universitaria, como la educación formal de concreción del plan de estudios.

Consecuentemente, la formación en la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre las acciones que se ejecutan en el quehacer pedagógico. Saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio docente; capaz de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello su praxis aún sin sustento teórico (Rufenilli, 2017:99).

Según señala Domingo y Gómez-Serés (2014), este paradigma formativo es relativamente joven, de carácter contemporáneo, que se sustenta en una visión constructivista de aprendizaje, puesto que el conocimiento lo construye el mismo sujeto en formación, de un modo real y auténtico.

Finalmente, es importante a esta altura del apartado presentar una tabla que resuma las aportaciones de las diferentes investigaciones que se consultaron para formar este marco referencial y que presentan las distintas perspectivas que cada uno de los autores consultados tiene sobre la competencia PRD y que han servido de base para formar la propia perspectiva sobre la competencia en cuestión.

Tabla 3 Resumen de las distintas investigaciones y los términos que aplican para referirse al PRD

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN	AUTORES	CONCEPTO	HACE REFERENCIA A
De los orígenes del pensamiento a la enseñanza del pensar.	Tabares (2007)	Habilidad	Habilidad compleja inherente al ser
La reflexión en el aprendizaje-servicio.	Páez y Puig (2013)	Herramienta	Permite optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial docente.	Guerra (2009)	Habilidad	Producto social que necesita ser modelado por otro
What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model.	Nguyen, Fernández, Karsenti & Cahrlin (2014)	Proceso	...de atención exploratoria, crítica e interactiva con los pensamientos y acciones de alguien, que subyacen en un referente conceptual, con una visión de cambio sobre el contexto y de sí mismo.
Reflexión docente y prácticas pedagógicas de los docentes del primer ciclo del liceo Antupillán	Farías y González	Proceso	...interior y exterior, encaminado por el

de San Bernardo	(2013)		pensamiento, por las experiencias previas, sus creencias y convicciones, con enfoque en lo crítico como elemento constructor; en busca de transformar el entorno inmediato, y guiar las acciones que tomarán para su crecimiento profesional docente.
La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.	Latorre (2008)	Acción metacognitiva	...que construye nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir situaciones problemáticas
Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa.	Rufinelli (2017)	Proceso	...cognitivo intencionado sobre el actuar pedagógico, lo que se hace bajo una mirada crítica y de análisis profundo
El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.	Ávalos (2006)	Competencia	...esencial para el ámbito pedagógico, porque le permite al docente modificar su práctica en pro de mejorar
Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. El desarrollo curricular de la competencia en comunicación lingüística.	Latorre, Aravena, Milos & García (2010); López, D'Angelo, Luengo & Bazo (2011).	Competencia	...que está ligada al desarrollo integral de la dimensión personal e interpersonal del estudiante de pedagogía
Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. <i>System</i> 35. <i>Reflective practice: writing and professional development.</i> Thousand Oaks, CA: SAGE. Reflective practice. In: A. Burns	Akbari, (2007); Beas et al., (2008); Bolton, (2010); Burton, (2009);	Competencia	...genérica basal que toda carrera de pedagogía debería desarrollar en los futuros profesores.

<p>and J.C Richards (eds). <i>The Cambridge guide to second language teacher education</i>.</p> <p>Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente.</p> <p>El pensamiento reflexivo entre profesores.</p> <p>El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: Percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica.</p> <p>El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas.</p> <p>Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education.</p>	<p>Chacón, (2008);</p> <p>Cornejo, (2003);</p> <p>Derdanin, (2007);</p> <p>Gómez, (2002) y</p> <p>Jay & Johnson, (2002)</p>		
<p>La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta.</p>	<p>Albertín, (2007);</p>	<p>Actividad mental</p>	<p>...del profesor(a) en formación que le permite establecer una relación crítica o cuestionadora de la acción en el aula.</p>
<p>De las competencias básicas al currículo integrado.</p>	<p>Moya y Luengo, (2008).</p>	<p>Herramienta</p>	<p>...que se utiliza para lograr un fin determinado; la que se demuestra por medio del diagnóstico y resolución de problemas, la toma de decisiones y la orientación al aprendizaje; entendido como procedimiento para la vida</p>
<p>La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. B. Martínez (Coord.), Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas</p>	<p>Imberón (2012)</p>	<p>Competencia</p>	<p>...que es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales y que permite al docente en formación el cumplimiento de acciones en diferentes ámbitos de su quehacer profesional y que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su desarrollo laboral</p>

El pensamiento reflexivo entre profesores.	Cornejo (2003)	Competencia	...genérica, se concibe como proceso metacognitivo que posibilita la objetivación del quehacer docente
Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. Propósitos y Representaciones.	León (2014)	Habilidad	... que nace del cuestionamiento crítico, destreza que antecede a la creación científica o artística, lo que se considera una función intelectual superior, necesaria en los docentes para emitir juicios frente a los sucesos eventuales que se producen en las salas de clases

2.10 La práctica reflexiva: una competencia del docente actual

...Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el período de socialización previa como estudiante (Vaillant y Marcelo, 2001, citado por Faúndez, 2004:103)

La práctica reflexiva se entiende como piedra angular del desarrollo profesional docente; así lo señala Ramón (2013), quien indica que por medio de la práctica reflexiva el docente construye conocimiento; puesto que cada vez que se presenta un problema en su contexto, este recurre a su propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis de los elementos que conforman la situación problemática; en búsqueda de mejorar la práctica. Esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (Moreno de la Rosa, 2011, citado por Ramón, 2013: 27).

La postura de la práctica reflexiva debe convertirse en una acción permanente, suscrita a una acción analítica y crítica, proponiendo una epistemología reflexiva y del conocimiento de la acción. Ideas reforzadas por Erazo-Jiménez (2009:47), quien estipula que la práctica reflexiva es concebida como una metacompetencia profesional que está en la base de la actualización, profundización y movilización de los conocimientos profesionales, y su desarrollo en contextos de interacción, como vía estratégica para el fortalecimiento de la calidad de la educación.

Van Manen (1998) considera que la reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa y reflexionar conlleva una connotación de liberación, de hacer elecciones y de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Esto ocurre en las etapas de tipo “enseñanza reflexiva” o “práctica reflexiva crítica”. Los argumentos de este autor sobre la práctica reflexiva son evidentes y conforman un sinnúmero de elementos que permiten visualizar varios momentos de la reflexión desde un punto de vista pedagógico instrumentando (Flores Ortíz & Alcaraz Ayala, 2006).

Por todas estas razones es que la formación del educador reflexivo es relevante y ésta surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar en su práctica pedagógica, según Mizukami (1986) se debe cuestionar sobre el propio conocimiento y disponerse para aprender, reflexionar sobre su contexto y comprometerse con este día a día. Además, se debe hacer un esfuerzo para desarrollar nuevos caminos que permitan mejorar su práctica pedagógica. La respuesta que cada individuo encuentra para cada desafío no sólo modifica el contexto, sino que también modifica al que reflexiona. La formación reflexiva del educador se orienta por el proceso de la concienciación, cuyo énfasis es el respeto hacia el educando, hacia su vida escolar y extraescolar. A través de lo anterior se podría recuperar la identidad del educador y como consecuencia enriquecer la práctica pedagógica, de acuerdo con Zeichner (1993).

Consecuentemente, Rufinelli (2017), refiriéndose a investigaciones chilenas, dice que la práctica reflexiva constituye la base de los procesos y estrategias que pueden contribuir a elevar el nivel de competencia de los y las docentes en

formación, aportando a incrementar sus saberes y su saber hacer, transformando y reconstruyendo su identidad profesional, su relación con el saber pedagógico, con el aprendizaje, con el curriculum, con su visión de la colaboración y de la autoridad; y con sentido ético. Todos elementos esenciales para redefinir el oficio docente en concordancia con las exigencias de la sociedad actual.

Por otro lado a nivel europeo, Imbernón (2012), Gómez (2008) y Perrenoud (2000), estipulan que se debe considerar que el objetivo de la práctica reflexiva es analizar la propia práctica para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso pedagógico; entonces, el docente reflexivo da significado a su quehacer dentro y fuera del aula, en busca de nuevas y mejores estrategias de enseñanza; dando respuesta a las situaciones emergentes con apoyo teórico, contrastando lo que observa, para planificar nuevas acciones y/o adaptar las ya existentes en función de finalizar los ciclos de manera exitosa.

2.11 La práctica inicial como eje vital en la formación de profesores

Investigadores chilenos como Ávalos (2006), Cornejo y Padilla (2008) y Zamora (2009), destacan que el componente más valorado hoy día, por las instituciones formadoras de profesores a nivel nacional, es la reestructuración y el mejoramiento del componente práctico, implementando una estructura graduada, nuevas herramientas y relaciones. La graduación significó insertar experiencias prácticas desde el comienzo de la formación, realizando: la observación y el análisis de prácticas en las escuelas; proyectos o prácticas supervisadas; y asumir responsabilidades docentes durante un período definido. Así bien, algunas escuelas de pedagogía en Chile implementaron portafolios, para propiciar el aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación, así como también convenios con establecimientos, para crear espacios de aprendizaje de sus estudiantes y comprometer a profesores del sistema como sus mentores y guías.

De igual forma, estas instituciones han basado han innovado sus mallas curriculares comprendiendo que las actividades de práctica formativa corresponden a espacios de reflexión en y sobre el quehacer profesional, que permiten desarrollar la identidad profesional docente. Es decir, permitir al futuro

docente asistir de manera sistemática a espacios donde se adquieren los conocimientos, las destrezas, el aprendizaje de los valores y de las actitudes propias del profesional de la educación. En consecuencia, facilitarles la integración en forma continua, desde la práctica temprana, en establecimientos de diferentes dependencias y contextos; en situaciones prácticas reales para comprender la realidad; y la reflexión sobre qué y por qué se decide realizar una acción; mejorando a través de la crítica, la construcción y la aplicación creativa en un contexto dado. De este modo, supone que el estudiante es un sujeto activo, creador de su propia práctica (Ruffinelli, 2017).

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica de los y las docentes en formación, integraría un proceso de aprendizaje significativo, para desarrollar competencias; propiciadora de la investigación en el aula mediante el contraste de la teoría con la práctica; la intervención de un espacio real o lo más cercano posible, para inducir el aprendizaje autónomo y reflexivo; dando la posibilidad de vivenciar el sentido de la misión educativa.

2.11.1 Prácticas Tempranas en la FID

Autores como Correa (2011) Hass (2011) Jarpa et al (2017) destacan que las prácticas tempranas en la formación de profesionales de la educación deben ser consideradas el punto de encuentro entre la teoría y la práctica, puesto que los futuros profesores se ven enfrentados en un contexto real a contrastar las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación universitaria con las competencias demandas por situaciones pedagógicas de carácter profesional, pasando a ser la práctica temprana la ocasión que tiene el estudiante de pedagogía de enfrentar sus temores, validar o cambiar sus creencias y cuestionar o consolidar su vocación. En consecuencia, la práctica temprana de acuerdo con Correa (2011, citado en Jarpa, 2017:165) adquieren una doble significación, ya que se convierten en la inmersión que facilita la transición identitaria como profesor y a la vez le permite conocer en un contexto real le forma de comunicarse e interactuar de un profesional de la educación; ya que este transitar

por los centros de prácticas desde los inicios de la formación docente permite al futuro profesor(a) aprender a ser, haciendo.

2.12 Escritura Reflexiva, una competencia a desarrollar en la FID

Debido a los múltiples cambios y la complejidad de su ejercicio, se ha reconocido como una habilidad profesional para quienes se forman como profesores el desarrollo de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD); es decir, que frente a situaciones complejas sean capaces de recurrir a experiencias previas, y a teorías aprendidas durante su formación profesional, para resolver de manera adecuada y asertiva la complejidad del ejercicio docente. Esta capacidad se define como un tipo de pensamiento estratégico que implica ser capaz de flexibilizar ciertos procedimientos y estrategias para adaptarlos a las circunstancias y generar nuevas soluciones. La enseñanza de la reflexión sistemática se vuelve entonces, un desafío importante en que el lenguaje ocupa un lugar central, toda vez que es imposible imaginar aprendizajes sin que el lenguaje medie esta acción. Al respecto Concha et al (2013), señalan que escribir reflexivamente no es solo comunicar ideas sino también construir y transformar el conocimiento.

De acuerdo con Russell (2005), para lograr desarrollar el PRD como una habilidad, se debe entrenar también al aprendiz en la escritura, habilidad en la que el formador debe propiciar la retroalimentación oportuna, dándole al estudiante de pedagogía la posibilidad de comprender que reflexionar es más profundo que sólo relatar o describir elementos o eventos transcurridos en una clase. En consecuencia, la retroalimentación entregada por el académico se considera un elemento clave en el desarrollo de esta habilidad.

De igual manera, cuando el académico modela la competencia, debe pedir al docente en formación que comience relatando por escrito lo vivido en las prácticas tempranas con el objetivo de poder retroalimentarlo y andamiar el desarrollo de la habilidad PRD, al igual que la escritura por medio de preguntas inquisitivas, que lo lleven a pensar críticamente.

Si bien, se entiende que el andamiar y retroalimentar la habilidad de escritura reflexiva posibilita el desarrollo de esta competencia, Russell (2005:202) indica que hay una brecha entre el objetivo de desarrollar el PRD y la falta explícita de estrategias concretas que den soporte al objetivo. Por consiguiente, se sugiere:

- ✓ el uso de preguntas inquisitivas que orienten esta habilidad.
- ✓ El desarrollo de la escritura electrónica por un tiempo determinado y con retroalimentación oportuna y constante tanto del académico como de los pares.
- ✓ La escritura reflexiva debe tener audiencia real a quien dirigir el mensaje.
- ✓ Se debe contar con un receptor que retroalimente por escrito para reforzar la competencia
- ✓ Por último, esta debe ser una escritura continua que se alimente de los comentarios previos del receptor.

De igual forma, Davis (2006, citado en Cocha et al 2013:86) reconoce que entre las tareas de escritura que se utilizan en la formación inicial docente destacan el diálogo, la investigación-acción y/o el análisis de situaciones problemáticas de aula que promueven la integración de conocimientos y la escritura reflexiva; puesto que estas estrategias involucran la reflexión articulada de elementos relativos al conocimiento disciplinar, la evaluación de la enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto. Reconociendo que, para enfrentar situaciones de aula, el docente debe desarrollar competencias cognitivas de carácter reflexivo y lingüístico para articular un saber actuar complejo que se apoya en la utilización eficaz de sus recursos comunicacionales (Jonnaert, 2005, en Pérez Gómez, 2010: 39).

Entonces, considerando que la escritura reflexiva se caracteriza por su profundidad y extensión, para este estudio se consideraron las sugerencias planteadas por Russell (2005) y por Jarpa et al (2012), quienes destacan que para el desarrollo de la escritura reflexiva se debe comenzar por reconocer las situaciones problemáticas emergentes en la sala de clases –nudos críticos- y resolverlas recurriendo a sustento teórico; para lograr esto los estudiantes de

pedagogía deben ser expuestos de forma sistemática y periódica a ejercicios de escritura reflexiva, guiándolos con retroalimentación pertinente y sistemática. Puesto que este tipo de escritura demanda del estudiante-escritor una alta exigencia cognitiva que implica el registro de sus experiencias con coherencia y sentido; además de forma reflexiva, convirtiéndola en una tarea compleja (Jarpa et al, 2012). En consecuencia, se reconoce que la escritura reflexiva se caracteriza por su profundidad y extensión, dando margen para caracterizar la habilidad en las siguientes categorías:

- a) principiantes; escritura breve y descriptiva; y
- b) avanzados: escritura de mayor extensión y profundidad en el relato (Russell, 2005).

En otras palabras, el desarrollo de la escritura reflexiva combina las características propias de la habilidad de escribir en un campo tan específico y amplio como la educación, junto al desarrollo de la competencia de pensar reflexivamente su actuar como profesor(a); por tal motivo, la escritura reflexiva debe ser guiada por el académico/formador, recalcando que se debe escribir pensando en una audiencia real, dirigiendo toda la narración al receptor o lector, a quien mediante el discurso debe quedarle clara la problemática emergente y los correspondientes planes de acción o soluciones que se levantan para mejorar las situaciones de aula. Por tanto, se espera como resultado de aprendizaje de este proceso que los futuros profesores y profesoras logren:

- ✓ reestructurar su conocimiento sobre la escritura reflexiva
- ✓ cambiar sus creencias respecto a que es la competencia reflexiva
- ✓ ganar confianza en su desarrollo profesional
- ✓ compartir experiencias retroalimentativas con los pares

Entonces, la presente investigación fundamentó el análisis de la información por medio de la revisión periódica de la escritura del diario pedagógico reflexivo que cada individuo de la muestra sostuvo a través del tiempo que duró esta investigación. Proponiendo para ello estrategias de escritura que permitían a los estudiantes, de la carrera de Pedagogía en inglés de una

universidad pública, desarrollar el pensamiento reflexivo y proponer un andamiaje discursivo para su aprendizaje desde la línea de formación de las prácticas tempranas.

2.12.1 Diario Reflexivo, una estrategia de aprendizaje profesional

“El diario es un documento personal por excelencia” (Latorre, 2008:79). Y en específico en el ámbito de la investigación educacional, es considerado una fuente de información importante, ya que en él la población de la muestra narra sus experiencias. En el caso de esta investigación-acción, el diario es el medio en el cual los y las estudiantes de pedagogía registran sus reflexiones sobre las distintas experiencias de formación pedagógica.

Los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tiene lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas. (Latorre, 2008:79)

De acuerdo con Toledo (2014:179), el diario reflexivo es un documento personal, que se escribe periódica y sistemáticamente, en relación con el quehacer pedagógico, como una forma de comprobación del aprendizaje; puesto que esta estrategia permite identificar los procesos metacognitivos que se van desarrollando. Además, por medio de su escritura se describen las emociones y sentimientos que afloran durante la praxis.

El diario permite hacer un seguimiento del proceso de crecimiento profesional, se transforma, entonces, en una toma de conciencia de los procesos mentales que él o la estudiante de pedagogía experimenta durante su formación. Por medio del diario los docentes en formación reflexionan sobre sus experiencias pedagógicas. Tal como señalan Marcelo (2001) y Benito y Cruz (2005) citados en Toledo (2014), esta estrategia se transforma en un instrumento de autoevaluación del y para el aprendizaje; que, en el caso de esta investigación, propicia la reflexión docente durante su formación,

permitiendo identificar los aspectos significativos, los nudos críticos y también facilita la retroalimentación.

Finalmente, incentivar a los estudiantes a escribir el diario reflexivo acerca de lo que piensan críticamente de sus experiencias como estudiante en práctica pedagógica se convierte en una importante herramienta reflexiva. Este proceso requiere de dos perspectivas, la del estudiante, quien por medio del diario reflexiona sobre sus procesos de formación y aprendizaje; y la del formador, quien guía este proceso y retroalimenta oportunamente. Convirtiendo al diario reflexivo en un desafío interesante para ambos, ya que involucra un nuevo foco en educación. En consecuencia, las ventajas del diario reflexivo son:

- ✓ Los y las estudiantes desarrollan estrategias metacognitivas
- ✓ Los y las estudiantes hacen mejores preguntas inquisitivas de su práctica pedagógica
- ✓ Los y las estudiantes están obligados a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y formación docente
- ✓ Entrega nuevas ideas para sus intervenciones pedagógicas
- ✓ Ayuda a desarrollar la pedagogía inquisitiva
- ✓ Los motiva a valorar sus opiniones
- ✓ Ayuda a los y las estudiantes de pedagogía a tomar decisiones informadas y fundamentadas en la acción, sobre la acción y de la acción.

2.13 Formación Docente: ¿Dónde se aprende a reflexionar con visión pedagógica?

Producto de los rápidos cambios que se dan a consecuencia de la incorporación de la tecnología y el inmediato acceso a la información, la forma de hacer universidad ha cambiado. Concibiéndose la formación de profesionales desde la mirada del aprender haciendo, instalando la formación en la práctica como eje central de preparación universitaria; un ejemplo de ello es el Proyecto Tuning para América Latina (2007), que sigue la línea de

las reformas surgidas a nivel europeo en relación con la formación que se debe brindar en la educación superior.

Por consiguiente, preparar profesores y profesoras que se adapten al mundo cambiante, ofreciéndole herramientas que les permita abordar estudiantes críticos con estilos y ritmos de aprendizajes diversos, es un desafío para las casas de estudios superiores que se especializan en pedagogía. Así lo señalan Ivaldi et al (2005), indicando que las políticas educativas dictaminan las normas legales que dan las pautas a ejecutar en los diferentes niveles del sistema educacional, proporcionando los lineamientos para la innovación curricular en la formación de los docentes, como respuesta a los requerimientos que emanan de la sociedad actual; cambios que se consideran elementos fundamentales para el mejoramiento cualitativo de la educación; entregándole a las universidades un rol protagónico.

Recogiendo esta información y otras emanadas de diversos estudios sobre esta temática (Ávalos, 2004; MINEDUC, 2005; Cornejo, 2008), las escuelas de pedagogía en Chile han comenzado una etapa de innovación para desarrollar una malla curricular basada en una serie de competencias declaradas como necesarias para ejercer la profesión docente en el siglo XXI; entre ellas destaca el pensar reflexivamente, considerado una competencia genérica intrínseca en la formación integral de todo estudiante que se prepara para ser docente hoy en día (MINEDUC, 2001). Tal como lo señala Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009:42), en el campo de la formación docente se puede hablar de un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Y en este decir o hacer, quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones. Por consiguiente, la actividad reflexiva consistiría en un proceso de inferencia donde se produce un salto de lo conocido a lo desconocido, involucrando al decir y hacer en este proceso. En palabras de Imbernón (2012: 101), hay que "repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo". En otras palabras, desarrollar la competencia

PRD, fenómeno que se ha instalado como competencia profesional esencial entre los profesores.

2.13.1 Formación Inicial Docente (FID), la propuesta chilena.

La Ley de Calidad y Equidad de la Educación, aprobada en enero de 2011, centra su interés... en avanzar hacia un mejor y más justo sistema educativo, surgiendo a partir de ella numerosas iniciativas que hoy marcan la pauta de la agenda educativa. Entre ellas destacan las que dicen relación con la formación inicial de los profesores, puesto que sabemos que de la calidad del profesor depende en buena medida la calidad del sistema educativo en su totalidad. (MINEDUC Estándares Educación Media, 2012: 5).

La Formación Inicial Docente (FID) es un área de alto interés en las políticas pública. En Chile este interés se manifiesta por medio de la promulgación de la Ley 20.903 (2016), que establece los lineamientos de la Carrera Profesional Docente desde los inicios en la formación del profesorado. Por consiguiente, las universidades que forman docentes deben tomar como referente los estándares¹⁵ pedagógicos y disciplinares para la creación, actualización o innovación de sus mallas curriculares, y los perfiles de egreso desplegando a través de ellas las competencias que permitan al futuro profesor o profesora enfrentar satisfactoriamente el quehacer pedagógico.

Entonces, producto de este nuevo escenario en el campo educativo, se requiere que el docente desarrolle, durante su formación inicial, la capacidad de comprender el entorno e incorporar en sus clases las necesidades e intereses de sus educandos. Este nuevo contexto en la profesión docente hace al profesor(a) replantearse su rol en búsqueda de dar respuesta legítima a su contexto, de desarrollar la capacidad de liderazgo para tomar decisiones, como protagonista capaz de incidir en el cambio que la sociedad exige.

¹⁵ Los estándares pedagógicos y disciplinares nacen al alero de la Ley General de Educación (Septiembre 2009) y su objetivo es orientar los conocimientos y habilidades que debe demostrar el futuro profesor o profesora del área disciplinar para que puedan desempeñarse en los respectivos grados de escolaridad (MINEDUC, 2014:7)

Surge así la necesidad de incorporar conceptos como, aprender en terreno, reconocido como una forma de aprender desde la experiencia, paradigma que da significado al aprendizaje de los y las docentes en formación, ya que este aprender haciendo les permite comprender como funciona el sistema educacional, en el que deberán insertarse al finalizar su carrera. De igual forma, aprender a enseñar que tiene que ver con formarse en competencias y habilidades, que les permiten conocer, criticar y valorar la cultura escolar. Este aprendizaje se construye a partir de las discusiones que se dan en el diario vivir del ámbito escolar y universitario (Faúndez, 2004). Fundamentos que obligan a las universidades formadoras de formadores a incorporar en sus mallas curriculares asignaturas ligadas a la práctica temprana para dar un sello a la formación pedagógica en contexto real.

...la formación docente debería ser un proceso continuo, sistemático y organizado, en el que debe preponderar el aprender a enseñar desde el inicio de la carrera, pasando durante el proceso de formación desde estudiante a profesor(a) en busca de su identidad profesional y personal. (Vaillant y Marcelo 2001, citado en Faúndez, 2004:23)

Así bien, Correa et al (2014) describen el proceso de formación inicial docente (FID), como un proceso intra e inter-psíquico, no lineal, ni jerárquico, que participa en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Por eso también sugieren desarrollar este proceso de formación en dos etapas:

- 1) Primero como un proceso de movilización, de adaptación y renovación de recursos personales y profesionales del individuo.
- 2) Como un proceso de desarrollo articulado en torno a dos movimientos complementarios y progresivos, es decir, la sistematización y la complejidad de la reflexión en contexto de ejercicio profesional.

Específicamente en Chile, el proceso de FID, se inicia a comienzos del siglo XXI, cuando el MINEDUC y las universidades formadoras de profesores y profesoras forman una comisión de académicos para hacer un análisis de la situación relacionada con este proceso a nivel nacional. Años después el informe de la comisión sobre formación inicial docente menciona la necesidad

de abordar la reflexión desde al menos dos perspectivas. En primer lugar, como un eje central dentro del proceso de práctica profesional, mencionando la necesidad de evaluar críticamente las prácticas, proceso acompañado por el formador como facilitador de la comprensión del contexto. Y en segundo lugar desde la perspectiva del docente en formación como agente de cambio contemplando una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana (Guerra, 2009).

En consecuencia, se instala el paradigma de la formación en la práctica como un mandato en las escuelas de pedagogía, que hasta entonces solo reconocían a las Prácticas Profesionales como la instancia donde los futuros maestros ponían a prueba las habilidades y competencias adquiridas durante su formación. Por consiguiente, actualmente se puede apreciar cómo la evaluación y la reflexión sobre la práctica, deben ser movilizadas por los programas de formación inicial, articulando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros años de formación pedagógica. Al respecto Rufinelli (2017:39), refiriéndose a Gómez (2008); indica que la formación docente requiere entregar herramientas que faciliten el desarrollo de la autonomía y responsabilidad docente, desde el inicio de la carrera profesional, ya que este tipo de habilidades potencian la capacidad de reflexionar sobre su accionar pedagógico en busca de mejoras.

De igual forma, es importante mencionar que la formación por competencia y en la práctica, obliga a reconocer que la reflexión pedagógica no es una habilidad innata; asumiendo que ésta debe desarrollarse enseñándola intencionadamente, de forma explícita y acompañada de un mediador.

Particularmente en Chile, el pensamiento reflexivo en los docentes está estrechamente ligado a la profesionalización docente y se ve reflejado en los estándares para la formación inicial, lo que está específicamente estipulado en el estándar 10, que indica que “el docente aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (MINEDUC, 2014). Situando así a los educadores en la condición de aprendices permanentes que deben adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto a su trabajo, contrastando siempre las expectativas con la

realidad. Asimismo, considera que la enseñanza es mucho más que lo que sucede en el aula, por lo que se amplía la necesidad de analizar los procesos pedagógicos, lo que implica reflexionar sobre la práctica y hacer una retroalimentación de esta (Ministerio de Educación, 2014).

Por consiguiente, el informe de la comisión de expertos chilenos sobre la formación inicial docente (2005) también menciona la necesidad de abordar la reflexión, en primer lugar como un eje central dentro del proceso de práctica profesional, mencionando la necesidad de evaluar críticamente las prácticas que de manera más o menos generalizada contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de forma temprana, por lo que es necesario pensarlas como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación con la base de conocimientos que cada institución entrega con su propio sello personal. En segundo lugar, también se asocia la reflexión a la construcción de la identidad de cada docente indicando que las capacidades personales hacen referencia a sí mismo en la construcción de la identidad profesional, al trabajo con las creencias y con la vocación de forma permanente con el fin de constituirse como profesional docente. (Zamora, 2009).

Esta misma comisión indica que desde el punto educacional, se debe formar docentes, debido a que a menudo el docente en servicio trabaja con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto. Por lo tanto, es importante indicar que el arte de enseñar es factible de ser aprendido y tutorizado, teniendo en cuenta los siguientes factores:

1. Los estudiantes deben practicar si quieren aprender a enseñar y se sugiere además que su práctica debe implicar la reflexión en la acción.
2. Enseñar es una habilidad integral e implica conocerla globalmente y no en partes pequeñas para aprender a abordarla, debido a que puede terminar confundiendo al estudiante al no saber cómo integrar unidades más pequeñas de aprendizaje.

3. Un proceso competente de enseñanza depende de la habilidad del docente para reconocer y apreciar cualidades deseables y no deseables. Finalmente, para lograr un buen desarrollo de una práctica reflexiva debe existir un diálogo entre docente tutor y estudiante debido a que el estudiante trata de hacer lo que busca aprender, lo que revela sus entendimientos o lo que no comprende. El docente tutor responde a esas acciones con su consejo, su crítica, sus explicaciones y sus descripciones, pero también con más ejecuciones de su parte. (Schön, 1987).

En resumen, el desarrollo temprano de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente permite al profesor(a) en formación aproximarse a la realidad de la escuela, convirtiéndolo en un sujeto activo constructor de su identidad docente. Dicho tipo de pensamiento debe estar presente en la actividad cotidiana de su formación pedagógica, y para que sea significativo debe ser presentado como algo nuevo o en construcción, bajo un enfoque multidimensional.

2.13.2 Marco Legal Chileno – Carrera Profesional Docente-, Ley 20.903.

La profesión docente está compuesta por un conjunto de saberes pedagógicos y disciplinares que le confieren su identidad, comprendiendo “el manejo relativamente seguro de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos con sus componentes prácticos, en y con otros” (Ávalos, 2009:67). Bajo este justificativo el año 2016, se promulgó la Ley 20.903 que da los marcos legales para el ejercicio docente en Chile, reconociendo a los profesores, como intelectuales comprometidos, como agentes activos de los cambios pedagógicos tanto en sus clases como en los centros educativos, en los que se construye un trabajo cotidiano en una comunidad de pares que aprende, resignifica sus prácticas constantemente y contextualiza sus acciones a partir de sus particularidades, y las relaciones dinámicas y cercanas con la Comunidad (CPEIP:2018). Bajo este reconocimiento, los nuevos marcos legales entregan a una serie de lineamientos a los que tanto los y las docentes del sistema escolar chileno

como las autoridades de este deben responder; formando así el marco legal bajo el cual se rige la formación de profesores y profesoras en el país.

2.13.2.1 Estándares Orientadores: Pedagógicos y Disciplinarios

La formación inicial docente, se encuentra desafiada por nuevos requerimientos, que exigen a las instituciones, a los formadores de formadores y a los estudiantes, una disposición a la instalación de procesos de cambio y transformación. La formación inicial de docentes, educadores y educadoras supone revitalizar las comprensiones existentes respecto de los elementos esenciales del oficio del pedagogo: enseñar, aprender, construir. Bajo esta premisa, el Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) convocan a un panel de expertos, compuesto por representantes de las escuelas de pedagogía chilenas y al Colegio de Profesores de Chile a conforman una mesa de trabajo en el año 2012 para levantar una propuesta que guíe el proceso de formación inicial docente en las instituciones formadoras de profesores y profesoras. Surgen así en el año 2014, los estándares orientadores que dan los lineamientos pedagógicos y disciplinarios que guían la formación profesional de profesores y profesoras chilenos, en cada una de las áreas disciplinarias y de los niveles de educación que conforman el sistema educacional chileno¹⁶

Los estándares deben considerarse como un instrumento de referencia cuyo valor reside en que informan de una manera concreta y simple los conocimientos esperados, sin por ello interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior. Son un instrumento que facilita, tanto a las instituciones como a los profesores en formación, el seguimiento de los logros alcanzados a través del proceso formativo y que permite, por tanto, diagnosticar las necesidades de reforzamiento, profundización y formación continua de los futuros docentes... En resumen, el concepto de estándar se entiende como

¹⁶ El sistema educacional chileno se conforma por niveles de educación Parvularia, educación general básica, educación media y educación superior. En la educación media, existen 12 especialidades que equivalen a las áreas disciplinarias de formación de profesores. Por lo tanto, las escuelas de pedagogía pueden formar profesionales de la educación en cualquiera de los niveles educativos que estipula el sistema chileno, dictando carreras de pedagogía desde la educación Parvularia hasta las pedagogías para cada una de las especialidades de enseñanza media.

aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito (MINEDUC, 2013:1).

De igual forma, es importante mencionar que los estándares cumplen una doble función referida, por un lado, a las dimensiones observables y por otro al cómo evaluar el desempeño del futuro profesional. Por lo tanto, los estándares orientadores buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente. Además, los estándares son utilizados como referentes de los procesos nacionales de evaluación de los egresados y egresadas de pedagogía, tanto en el área disciplinar como pedagógica, cumpliendo la finalidad de comunicar a la sociedad, las debilidades y fortalezas de la formación docente, orientado así a las escuelas de pedagogía en sus planes de mejora (MINEDUC, 2014:8). Específicamente para los y las estudiantes de pedagogía en inglés, los estándares los orientarán a:

- Tener una visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, así como también sobre el compromiso moral propio del profesor y profesora de esta disciplina.
- Disponer de una referencia sobre lo que se espera de ellos y ellas al finalizar sus estudios
- Comparar, a lo largo del proceso de su formación, lo que han logrado respecto a una referencia.

Finalmente, es importante recordar que los estándares orientadores son de carácter disciplinar y pedagógico. Entendiéndose por estándares disciplinarios para la enseñanza a las competencias referidas a cada área de enseñanza en particular, sugiriendo que conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros docentes en sus respectivas disciplinas, las que incluyen el conocimiento del currículo nacional de su área, la comprensión del cómo aprenden los y las estudiantes y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, y también el cómo evaluar estas experiencias; reflexionando en todo momento sobre sus logros y aprendizajes como profesionales de la educación. Por otro lado, los estándares pedagógicos corresponden a áreas de competencia

generales para todos los niveles de educación; es decir, las habilidades que todo docente debe mostrar para revisar su propia práctica, demostrando capacidad de gestionar clases, interactuar con los alumnos y alumnas, promover un ambiente adecuado para el aprendizaje y reflexionar sobre su actuar pedagógico (MINEDUC, 2014:11-12).

2.13.2.2 Sistema de Desarrollo Profesional Docente

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. Este sistema aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el crecimiento entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros¹⁷.

Su implementación –que se lleva adelante desde el año 2016- contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes, tales como:

- Carrera Profesional Docente
- Formación en servicio para el desarrollo. Formación Continua
- Sistema de Inducción para docentes principiantes. Mentorías¹⁸

2.13.3 Marco Para la Buena Enseñanza (MBE). Criterios para la reflexión

...en el año 2003, tras un largo camino de negociaciones, Chile comenzó a implementar por primera vez un programa nacional de evaluación de profesores, el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente, convirtiéndose así en uno de los países pioneros en la aplicación de este tipo de programas dentro de la región y en un caso de alto interés en el concierto internacional (Manzi, González y Sun, 2011:9).

¹⁷ www.cpeip.cl

¹⁸ www.mineduc.cl

Desde comienzos del siglo XXI, los profesores y profesoras del sistema público chileno están experimentando un proceso de evaluación docente. Procedimiento que partió siendo voluntario y con el transcurso de los años se ha transformado en obligatorio.

Por ello, el Ministerio de Educación en conjunto con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), a modo de apoyo, en conjunto con un grupo de expertos en educación, crearon un marco referencial explicativo para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad, llamado “Marco para la Buena Enseñanza”¹⁹ (MBE). Este manual está compuesto por cuatro dominios y cada dominio tiene una serie de criterios, los que permiten determinar por medio de la evaluación docente, los niveles de desempeño que los profesores y profesoras alcanzan. De acuerdo con Manzi et al (2011:20), para todos los y las docentes, la evaluación ha significado un proceso de autorreflexión respecto a su desempeño profesional, que le permite identificar sus fortalezas y debilidades, y así proyectar un camino para potenciar las primeras y mejorar las segundas.

Por lo tanto, se crea un marco referencial para definir y profesionalizar el rol, funciones y niveles de calidad del docente o profesor que se desempeñan en establecimientos públicos, con el propósito de posibilitar su desarrollo, evaluación, diagnóstico e investigación. El método del marco constituye un proceso de operacionalización del constructo a medir; este proceso se inicia en la identificación del constructo mismo, hasta la elaboración de los reactivos o indicadores. Etapas: Constructo –Dominios –Criterios –Indicadores²⁰. La teoría propuesta por este marco es que la calidad de la enseñanza, a cualquiera de los niveles escolares, puede ser examinada considerando las siguientes dimensiones:

- Preparación de la enseñanza.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

¹⁹ www.cpeip.cl

²⁰ www.eligeeducar.cl

- Responsabilidades profesionales.

Este instrumento (MBE) se convierte en un componente referencial de los estándares pedagógicos y disciplinares que orientar la formación inicial docente en Chile. Y para los fines de esta investigación, la dimensión D del MBE, que habla específicamente, de las “Responsabilidades Profesionales”²¹, hace referencia a los criterios que se establecen como elementos requeridos para desarrollar reflexión pedagógica.

Criterio DI: El profesor reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes (Manzi et al 2011:131)

En consecuencia, para el Mineduc, la reflexión debe ser consciente y sistemática, lo cual tiene relación con el compromiso y organización de los docentes al momento del acto reflexivo cuyos primeros beneficiarios serán sus alumnos y alumnas y los aprendizajes que ellos (as) van adquiriendo durante su trayectoria escolar.

Al respecto, Manzi et al (2011) haciendo un análisis de los resultados de la evaluación docente en Chile, citando a McKenzie (2005) y Schön (1990); indican que para que un profesor(a) sea considerado profesional reflexivo, éste debe hacer de su práctica un objeto de revisión, análisis y aprendizaje. De igual forma, estos autores destacan que la condición reflexiva del docente, también se puede expresar por medio de las relaciones que se establecen con los otros miembros de la comunidad educativa, ya sean sus pares o los directivos; ya que implica formar parte constructiva del lugar donde trabaja.

Un docente que posee una adecuada capacidad reflexiva analiza con una mirada crítica la efectividad de las actividades implementadas, identificando aspectos de su práctica que han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes; asó como decisiones menos acertadas o efectivas (Manzi et al, 2011:131)

²¹ Ídem N.º 13

Así bien, el acto reflexivo se torna una herramienta que permite evaluar permanentemente qué se hace, cuándo se hace, cómo se hace, para qué se hace. Y para evaluar este ámbito el Mineduc solicita al docente un análisis escrito de los resultados obtenidos por sus estudiantes de la unidad pedagógica que forma parte del portafolio de evaluación. Los indicadores que se aplican para medir esta capacidad son:

- El análisis de las decisiones pedagógicas en el contexto de la unidad reportada en el portafolio.
- El análisis de la efectividad de una clase tomando como referencia una que él o la docente considera exitosa.
- La atribución de los resultados de aprendizaje obtenidos por los y las estudiantes en la evaluación de la unidad informada en el portafolio.

Estos datos son considerados importantes para esta investigación, ya que fundamentan los motivos por los cuales se plantea el problema que dirige este estudio; que los profesores y profesoras del sistema educacional público chileno en su proceso de evaluación docente, obtienen sistemáticamente bajos resultados de logro en la dimensión Reflexión Pedagógica. Tal como lo señalan Manzi et al (2011:131), quienes indican que, al analizar la unidad implementada, la mayoría de los docentes no logra demostrar la capacidad reflexiva y crítica esperada para examinar su propio trabajo; solo el 28% de los evaluados logra el nivel Competente o Destacado.

SEGUNDO APARTADO

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado se desglosará en tres capítulos: en el primero se dará a conocer de manera específica el método investigativo, explicando el diseño metodológico e investigativo seleccionado para el desarrollo del estudio. De igual forma, se explica la relevancia de la investigación-acción para el cumplimiento de los ciclos de ejecución de la tesis. En el siguiente capítulo, se plantea el Plan de Acción, con las estrategias y sistema evaluativo propuesto como guía de esta investigación, para lo que se levantó y validó una rúbrica que permitió verificar de manera cualitativa el desarrollo y niveles de avance de la competencia objeto de estudio; identificando los niveles de reflexión alcanzados por los participantes en cada una de las etapas de la investigación. Finalmente, en el tercer capítulo de este apartado, se muestra el análisis de la información, para lo cual se recurrió a la narración y la metodología de análisis de contenido, levantándose categorías y codificaciones, para identificar los elementos que llevaban a la reflexión al docente en formación, en cada etapa de la investigación.

CAPÍTULO III

3.0.- Metodología Investigativa y Diseño Metodológico

La función de los formadores de formadores va en pro de promover y modelar competencias, con la intención de formar en valores a los futuros profesores y profesoras. Por tanto, considerando que es importante que los y las estudiantes de las carreras de educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo docente (PRD), este estudio se desarrolló bajo el paradigma de la práctica temprana permanente, graduada en dificultad y responsabilidad profesional.

El paradigma investigativo seleccionado fue el cualitativo con carácter descriptivo-interpretativo, basado en las etapas de la investigación-acción (I-A), la que fue seccionada en ciclos anuales; ya que junto a la recolección de la información, se fueron construyendo semestre a semestre los programas de asignatura del eje de las prácticas (ver anexo 1), se seleccionaron las estrategias didácticas y las actividades pedagógicas que se plantearon y probaron para promover el pensamiento reflexivo docente, recurriendo al ciclo de la I-A para evaluar el impacto y efectividad de las estrategias en cada etapa del estudio.

Así bien y desde la perspectiva del paradigma cualitativo, Gutierrez (1996:14) destaca que el pensamiento no puede desligarse de la realidad, ya que la realidad es modelada y construida por nuestros propios pensamientos; por tanto, la perspectiva de la investigación va a depender de la forma que la abordemos y participemos de ella, fijando el nivel ontológico de la misma.

El nivel ontológico en la investigación cualitativa define la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción consigo mismo (Montoya, 2015:9)

De igual forma, es importante mencionar, que el énfasis de esta tipo de investigación-acción está puesto en la recolección de la información y posterior análisis basada en explicaciones extensas y detalladas dadas en contexto y relatadas por los participantes (Burns, 1999), examinando de forma profunda un reducido número de casos para explorar de forma detallada procesos o contextos

específicos, para comprender en profundidad un fenómeno social concreto, o para entender cómo las personas conciben, perciben, o narran sus situaciones cotidianas (Izcara, 2014), enfoque epistemológico de esta tesis doctoral.

Entendiendo que la epistemología cualitativa es el conjunto de saberes que emergen del contexto real desde donde se construye el significado por todos los individuos que participan en el estudio; Sandín (2003:49) destaca que el conocimiento se construye por seres humanos cuando interactúan con el mundo que interpretan. En resumen, el objeto de la investigación es dado por el habla de los participantes, y los hallazgos se dan por medio de los pensamientos que cada sujeto expresa en las diferentes etapas de su formación en la práctica. En consecuencia, entre el sujeto y el objeto de la investigación se establece una relación de independencia e interacción (Gutierrez, 1996:15). Idea que aplica al nivel ontológico de esta tesis, el que se centra en el enfoque cualitativo con énfasis en la interpretación reflexiva que los representantes de la muestra dan a las diferentes situaciones de aprendizaje que los expone al desarrollo del pensamiento reflexivo docente (PRD) como habilidad requerida para la resolución de problemas en la formación inicial como estudiantes de pedagogía. Por ello, la unidad de estudio se centró en las asignaturas denominadas Taller de Iniciación en la Formación Práctica (TIFP) de una carrera de pedagogía en inglés de una universidad pública chilena, cohorte 2014, régimen vespertino; escenario que intencionó al participante a reflexionar sobre sus acciones en un contexto real de práctica pedagógica; por medio de los escritos de los *diarios reflexivos*²². Puesto que de acuerdo con Rodríguez, Gil y García-Jiménez (2009:32) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para todos los implicados.

La investigación cualitativa aparece referida a una familia de métodos, tradiciones de investigación, enfoques o formas de producción de conocimiento que comparten una ontología, o forma de concebir los fenómenos de investigación. Es decir, busca saber lo

²² Instrumento único de recolección de la información en el campo de las prácticas

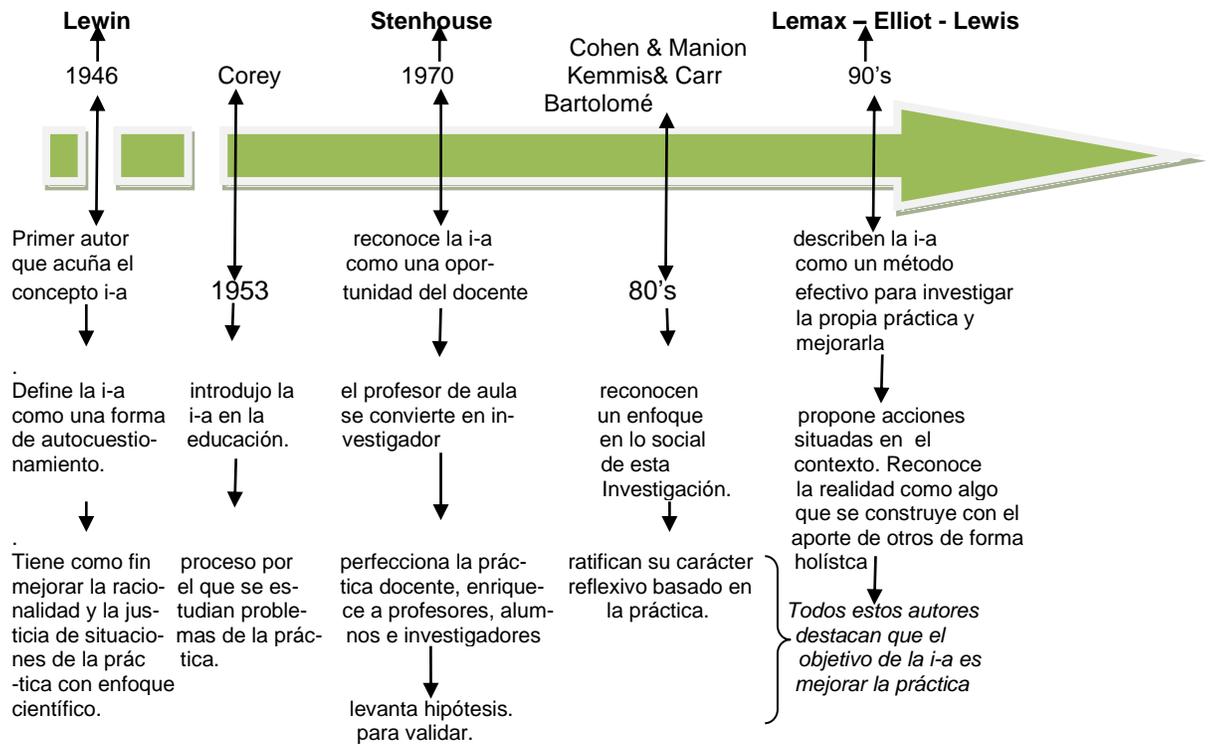
que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender lo que ellos comprenden. (Schwartz y Jacobs, 2006:24; citado por Izcara, 2014:14).

Enmarcado en el campo de la investigación cualitativa este estudio se levantó con el objetivo de probar una serie de estrategias metodológicas activo-participativas, seleccionadas por la investigadora para cada etapa de la formación docente del grupo participante en la investigación. Puesto que los formadores de formadores son quienes deben plantear, aplicar y evaluar diferentes dispositivos didácticos que potencien la competencia PRD en las nuevas generaciones de docentes (Dueñas, 2017:12). Este proceso investigativo y formativo se llevó a cabo en ciclos, los que se ejecutaron de forma transversal por medio de los Talleres Iniciales de Formación en la Práctica (TIFPs), con la intención de preparar a los docentes en formación en el desarrollo de la competencia de reflexionar sobre su praxis (PRD), poniendo en práctica en contextos reales lo aprendido en la universidad desde los primeros semestres de su formación, dando la oportunidad a los participantes de la muestra de desarrollar, recopilar, organizar y reflexionar de manera sistémica su praxis.

Entonces, desde el paradigma cualitativo se ha seleccionado para el estudio de esta tesis doctoral la metodología de la investigación-acción (I-A), que se reconoce como un método de investigación cualitativo cuya finalidad es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018:552). Y tal como se muestra en el siguiente diagrama diversos autores destacan que la intención de la I-A es comprender las prácticas para mejorarlas; objetivo que persigue esta investigación, ya que desde el interior de una institución de educación superior formadora de profesores y profesoras se hará seguimiento al proceso de formación en la competencia PRD. Y aprovechando que este es un proceso que se desarrolla en ciclos consecutivos o sucesivos que forman un espiral de mejoramiento (Ramírez, 2013), para esta investigación se han considerado los cuatro años de formación profesional como los cuatro ciclos investigativos, ya que cada ciclo aporta información a la toma de decisiones.

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para perfeccionar y comprender la lógica y la equidad de las propias prácticas en el contexto en el que se efectúan (Kemmis, 1988, citado en Rodriguez et al, 1996:52-53).

Diagrama 14: Diagrama 14 línea del tiempo de la investigación-acción, elaboración de la investigadora de esta tesis doctoral.



Se puede concluir, entonces, que los principios acuñados por Lewin están presentes en todos los autores posterior a él, compartiendo los fundamentos filosóficos que la llevan a reconocer la realidad como algo que se construye con el aporte de otros de forma holística, en busca de mejorar la práctica por medio de acciones transformativas (Ivaldi et al, 2005).

El modelo de la investigación-acción es probablemente el método más versátil de investigación para los docentes, y para mí incluye el desarrollo de las habilidades investigativas y la expertise de enseñar a la vez permite una evaluación sistemática de los efectos de la práctica pedagógica, pero al mismo tiempo puede cambiar la dirección en respuesta a las necesidades emergentes, promoviendo así la satisfacción del profesor

como investigador, ya que es una investigación desarrollada por sí solo. (Burns y McPherson, 1996, citado en Burns, 199:79).

3.1.- Propósitos de esta Investigación-Acción

Como la Investigación-Acción (I-A) hace hincapié en que la validez del conocimiento está dada por la capacidad para orientar la transformación de una comunidad u organización, tendiente a mejorar la calidad de vida de sus miembros y participantes; se postula desde la I-A que el conocimiento de la realidad del objeto es en sí mismo un proceso de transformación a través de la superación de los conflictos y contradicciones del investigador, del problema y objeto de estudio. Basado en este paradigma, el propósito de esta I-A, es dar cuenta de estrategias que permitan desarrollar de manera efectiva la competencia PRD, en un grupo de estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena, relacionando lo aprendido en la universidad con lo que desarrollan en sus estadías de práctica temprana. Reflexionando sobre lo que allí acontece de forma permanente, para transformarse en un hábito del futuro profesional, asignando el espacio y el tiempo para su desarrollo. Para ello se planteó una secuencia didáctica para cada uno de los semestres del proceso de formación pedagógica, con la intención de que posterior a las actividades ejecutadas por medio de los Talleres de la Práctica (TIFPs) los y las estudiantes participantes en la I-A escribieran sus diarios reflexivos. De igual forma, para evaluar y guiar la escritura reflexiva se creó una rúbrica, que estipula los diferentes niveles de reflexión que los y las docentes en formación deberían desarrollar y alcanzar a través de la FID. Ambos productos, la propuesta didáctica y la rúbrica, forman el núcleo del Plan de Acción de esta I-A.

3.2.- Diseño Metodológico

El diseño metodológico de este estudio responde a las fases de la investigación-acción (I-A) que para este estudio se desarrolla en cuatro etapas:

- Diagnóstico-Identificación del problema
- Planificación-Elaboración de los Talleres
- Acción y Observación-Implementación de los Talleres y Recolección de la Información
- Evaluación y Reflexión-Análisis de la Información

Todas ellas en función de dar respuesta al planteamiento del problema por medio del levantamiento del Plan de Acción, elemento fundamental en el modelo de la I-A. Para ello se planteó el objetivo general, el que se desglosó en tres objetivos específicos, los que se relacionan directamente con cuatro preguntas que dan orientación y guían la investigación y dan respuesta a las dos hipótesis estipuladas para el estudio. La relación entre todos estos elementos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4 Cuadro relacional entre las preguntas, hipótesis, objetivos y modelo investigativo

PREGUNTA	HIPÓTESIS	OBJETIVO ESPECÍFICO	TIPO DE METODO Y ETAPA DE LA I-A
¿Se pueden formar docentes que piensen reflexivamente las situaciones pedagógicas emergentes en su contexto de práctica?	...la adquisición temprana, consecutiva e intencionada de la competencia P.R.D se puede desarrollar a través de la modelación, el andamiaje ...	Andamiando el desarrollo de la escritura reflexiva por medio del uso del diario reflexivo, instrumento en el que se registran las situaciones emergidas de la praxis	Diagnóstico- Levantamiento del problema Revisión bibliográfica planificación
¿Qué estrategias metodológicas contribuyen al andamiaje de la competencia PRD?	... y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras como eje transversal de los talleres de práctica ...	Confeccionando una matriz progresiva de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia PRD	Plan de acción Creación de programas Observación Escritura del diario
¿De qué forma se puede	... por medio de la	Analizando el progreso	Evaluación

comprobar el desarrollo de la competencia PRD?	creación y aplicación de una rúbrica cualitativa,	y niveles de desarrollo de la competencia P.R.D por medio del uso de una rúbrica original	Análisis del diario Creación de rúbrica
¿Cómo contribuir hacia un modelo de evaluación cualitativo de la competencia PRD?	...como medio de evaluación de la escritura del diario reflexivo de los estudiantes de la muestra.	Diseñando un instrumento (rúbrica) para evaluar cualitativamente el desarrollo de la competencia PRD	Reflexión Amigos críticos Pensar la nueva etapa

3.2.1. Objetivo General

Elaborar una propuesta didáctica y evaluativa para promover el desarrollo del Pensamiento Reflexivo Docente en los estudiantes de una carrera de pedagogía de una universidad chilena, a través del eje transversal de las prácticas que se dan durante la formación pedagógica.

3.2.1.1 Objetivos Específicos

- 1) Confeccionar matriz progresiva de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente en el eje de las prácticas de una carrera de pedagogía en una universidad chilena.
- 2) Andamiar el desarrollo de la escritura reflexiva por medio del uso del diario reflexivo, instrumento en el que se registran las situaciones emergidas de la praxis de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.
- 3) Diseñar y validar un instrumento para evaluar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente en el eje de las prácticas en una carrera de pedagogía de una universidad pública chilena.
- 4) Monitorear, observar y analizar el progreso y los niveles de desarrollo alcanzados por población muestra, de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente a través del análisis de la escritura del diario reflexivo de los participantes.

3.2.2 Preguntas de Investigación

Frente al este contexto explicado en los capítulos anteriores, se levanta la siguiente pregunta como interrogante inquisitiva al escenario problemático e hipótesis planteada, en búsqueda de encontrar las respuestas que permita probar que la competencia PRD puede ser desarrollada eficientemente durante el proceso de FID.

¿Por medio del proceso de FID, se pueden formar docentes que piensen reflexivamente las situaciones pedagógicas emergentes en su contexto de práctica?

Lo primero que se puede desprender de esta pregunta es que se hace necesario identificar el significado de reflexión para poder iniciar una solución ante esta interrogante. Actualmente el concepto de reflexión puede tener muchos significados, pero en este contexto, tal como lo menciona Nocetti Gómez (2008), puede ser conceptualizado como un proceso que implica la capacidad de pensar sobre una experiencia pasada, con la finalidad de buscar distintas soluciones para una situación problemática, y de esta forma, sacar conclusiones útiles para las futuras acciones que se deban realizar. Consensuamos entonces, que el pensamiento reflexivo docente es una habilidad que puede ser desarrollada en el tiempo, y que envuelve la examinación crítica de la motivación, pensamientos y práctica. Por lo tanto, no se puede decir que un docente es reflexivo si solo planifica sus clases de forma cuidadosa y califica de igual forma a sus estudiantes. Ya que el PRD es un proceso más profundo que busca comprender las ventajas y dificultades de las diferentes situaciones pedagógicas a las que un docente se ve enfrentado en su quehacer diario, siempre en busca de mejorar. En base a las consideraciones anteriores, y a la propuesta de investigación, surgen las siguientes interrogantes como preguntas que buscan orientar el estudio:

3.2.2.1 Preguntas orientadoras:

- 1) *¿Por medio de la FID, y desde el inicio del proceso de formación, se pueden formar docentes que piensen reflexivamente las situaciones pedagógicas emergentes en su contexto de práctica?*
- 2) *¿Qué estrategias metodológicas contribuyen al andamiaje de la competencia “pensamiento reflexivo docente” durante su proceso de FID?*
- 3) *¿De qué forma se puede comprobar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente (PRD) en los alumnos y alumnas en formación en las carreras de Pedagogía de una universidad chilena?*
- 4) *¿Cómo contribuir hacia un modelo de evaluación cualitativa de la habilidad Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) que dé cuenta de los niveles de desarrollo alcanzados en las diferentes etapas de la formación por competencias que experimentan los estudiantes de pedagogía?*

Se puede decir, entonces, que estas preguntas nos permiten identificar la situación problemática como: *la escasez de efectividad de las reflexiones que los y las docentes hacen para tomar decisiones de corte profesional en sus prácticas pedagógicas*. Y dar origen a las siguientes hipótesis:

3.2.3 Hipótesis

3.2.3.1 Primera Hipótesis

La adquisición temprana, consecutiva e intencionada de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), se puede desarrollar a través de la modelación, el andamiaje y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras como eje transversal de los talleres de práctica de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.

3.2.3.2 Segunda Hipótesis

Se puede comprobar el estado de avance y desarrollo de la competencia PRD a través de la creación de una rúbrica cualitativa, como medio de evaluación

formativa y de proceso de la escritura del diario reflexivo de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.

Así bien, basada en las etapas de la I-A, cuyo método holístico enfrenta la resolución de problemas por medio de la recolección de información desde la acción, esta investigación se ejecutó de acuerdo al ciclo investigativo adaptado y desarrollado en fases consecutivas, distribuidas en los años de Formación Docente del grupo de estudio, partiendo por el proceso de presentación de la propuesta (fase de diagnóstico) -identificación del problema-, preparación logística de cada uno de los Talleres de Práctica (fase de planificación) -Plan de Acción-, ejecución que se dio semestre a semestre (fase de acción y observación) -Recolección de la Información- análisis de cada estrategia planteada para desarrollar la competencia deseada a través de los diarios reflexivos de los participantes (fase de evaluación y reflexión) -Análisis de la Información. La fase de evaluación y reflexión se sustenta en el análisis de contenidos para levantar categorías de los nudos críticos sobre los cuales reflexionan los y las estudiantes y se apoya en la aplicación de una rúbrica que muestra el nivel de desarrollo que van alcanzando los individuos de la muestra en cada una de las etapas.

Tabla 5 Resumen del Diseño Metodológico:

OBEJTIVO GENERAL	MUESTRA	INSTRUMENTO DE REGISTRO	ISNTRUMENTO DE ANÁLISIS	RESULTADO ESPERADO (RAE)
Elaborar una propuesta didáctica y evaluativa para promover el desarrollo del Pensamiento Reflexivo Docente en los estudiantes de una carrera de pedagogía de una universidad chilena, a través del eje transversal de las prácticas que se dan durante la formación pedagógica	Estudiantes de la cohorte 2014 de la carrera de pedagogía en inglés de la Universidad de Playa Ancha, régimen vespertino	Diario Reflexivo de los y las estudiantes durante los ocho semestres de formación	Análisis de Contenido	Adquisición de la competencia PRD de un grupo de estudiantes de pedagogía durante su proceso de FID

Destacando que la reflexión fue la forma de sintetizar la información requerida en cada parte del ciclo, esta I-A implementó la figura del “amigo crítico”, quien

para este estudio fue una compañía y apoyo permanente. Proporcionando las críticas pertinentes y necesarias para construir la siguiente etapa de manera secuencial y consecucional, tal como planteó Dewey (1938); considerando las necesidades e intereses de la población afectada, y bajo las recomendaciones de mejora que el análisis del ciclo anterior entrega después del trabajo colaborativo con el “amigo crítico”. Para el desarrollo de este estudio se escogió un amigo crítico dentro de la universidad donde se llevó a cabo la investigación, quien apoyó cada uno de los ciclos de la investigación-acción desde una mirada crítica y reflexiva; a modo de estipular los logros alcanzados y las mejoras a realizar en las siguientes intervenciones, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

Diagrama 15 Resumen del ciclo de investigación-acción de este estudio



En específico y tal como se mencionó en los capítulos previos, la recolección de la información se hizo a través de los *diarios reflexivos* elaborados por los

alumnos y alumnas participantes, permitiendo a la investigadora detectar problemáticas tanto en la planificación de cada actividad como en la ejecución misma de los programas, estableciendo las ventajas y desventajas de cada ciclo de la investigación. Asimismo, con el fin de entregar orientación al estudiante para la elaboración del *diario reflexivo* se elaboró una *rúbrica*²³ para medir de manera objetiva el logro del desarrollo del pensamiento reflexivo en la muestra de la investigación.

²³ Instrumento que se convirtió en la guía de las fases de planificación y evaluación de la I-A

CAPITULO IV

PLAN DE ACCIÓN, EL NÚCLEO DE LA I-A

4.0 Fase de Diagnóstico: Entendiendo el contexto para levantar una propuesta de trabajo

Bajo el paradigma de la I-A, y destacando que la universidad en la que se llevó a cabo el estudio se encontraba en un proceso de incorporación de un currículo basado en competencias para sus 17 carreras de pedagogía, se consideró como una oportunidad plantear estrategias didácticas que posibilitaran el andamiaje de la competencia PRD en los y las estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de la UPLA, generación 2014, régimen vespertino.

De igual forma, es importante mencionar que esta propuesta didáctica y evaluativa se ha fundamentado en el modelo del aprendizaje experiencial²⁴, puesto que los participantes de la muestra producto de la innovación curricular en las pedagogías de la UPLA, están siendo formados bajo el método activo-participativo²⁵ y son preparados desde el inicio de su carrera por medio de talleres de práctica temprana (TIFPs); lo que permite conocer de manera experiencial y vivencial las aulas escolares. Tal como Domingo y Gómez-Serés (2014) señalan, esta perspectiva teórica junto con facilitar una mayor comprensión del aprendizaje también posibilita una aplicación más rica en la formación inicial, especialmente en el prácticum. En palabras de Coiduras, Isus y Del Arco (2015), este modelo responde a la educación dual, que consiste en que alrededor del 40% de las horas de aprendizaje de los futuros profesores y profesoras se hacen en la escuela, donde aprenden in situ todo lo que sucede en la sala de clases.

El valor proporcionado por la educación dual debe estudiarse en la calidad formativa y los beneficios producidos en los distintos actores: los estudiantes, las instituciones

²⁴ Definición entregada en el Marco Referencial

²⁵ “Una metodología activa de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a escoger la estrategia más apropiada teniendo en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como el área de conocimiento y el tipo de contenido que se va a enseñar. Esto permite al profesor llegar al estudiante de manera clara para ayudarlo a construir sus propios aprendizajes, promoviendo la participación consciente y espontánea” (Gómez, 2016) <https://sites.google.com/site/apetodosactivoparticipativos/home/aprendizaje-activo-participativo>

partenaires, los profesionales y las escuelas. El estudiante, en inmersión temprana en el ámbito laboral con la vivencia de las tareas, los hábitos, los códigos y valores implícitos comprueba el acierto de su elección formativa: de ello podemos afirmar la potencialidad orientadora del enfoque. El ejercicio de la actividad docente facilita y acelera la adquisición de las competencias, el desarrollo de la autonomía de acción y la configuración de la identidad profesional. Todo ello suele revertir positivamente en la motivación con una mayor implicación, protagonismo y responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Esta mayor motivación revertiría en niveles inferiores de abandono en este tipo de programas (Coiduras, Isus & Del Arco, 2015:281).

Por consiguiente, se decidió trabajar, con los estudiantes de pedagogía en inglés de la cohorte 2014, régimen vespertino de la UPLA, estrategias didácticas activo-participativas a través de las TIFPs para desarrollar la competencia PRD en contexto de formación y así mejorar su capacidad de:

- Comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje
- Identificación de incidentes críticos
- Resolución de situaciones emergentes en el contexto de la práctica

La siguiente tabla muestra la secuencia de estrategias que se destacan semestre a semestre, respondiendo a los resultados de aprendizaje planificados para cada Taller asociados al tipo de práctica y niveles de reflexión que deben desarrollar en cada nivel de formación los y las estudiantes de la muestra en estudio.

Tabla 6 Secuencia de Intervención

SECUENCIA DE INTERVENCIÓN DURANTE PLAN DE ACCIÓN					
Resultado de Aprendizaje Esperado (RAE)	Estrategia de Intervención	Duración	Tipo de práctica Y Nivel de participación	Nivel de Reflexión Para Desarrollar	Medio de Verificación
Comprender el concepto de pensamiento reflexivo	Escritura de su primer diario reflexivo	1er semestre	Ficticia, simulada y/o recreada. <i>Primer nivel</i>	Experimental Inicial individual	Diario reflexivo
Desarrollar reflexión personal guiada a través del diálogo con otros	Diálogos pedagógicos con profesores del sistema escolar local	2° semestre	Ficticia, simulada y/o recreada. <i>Primer nivel</i>	Experimental Inicial individual	Diario reflexivo

Desarrollar la capacidad de observación y comprender fenómenos pedagógicos de aula escolar	La observación como estrategia de reflexión	3er semestre	Exploratoria, observación participativa. <i>Segundo nivel</i>	Comparativa Intermedia Individual y/o colectiva	Diario reflexivo
Aplicar técnicas de observación de aula para reflexionar sobre el quehacer pedagógico	Primera intervención en la escuela	4° semestre	Exploratoria, observación participativa. <i>Segundo nivel</i>	Comparativa Intermedia Individual y/o colectiva	Diario reflexivo
Aplicar métodos de investigación como estrategia para el desarrollo de la reflexión pedagógica	Intervención metodológica en la escuela	5° semestre	Participativa, colaborativa, experiencial <i>Tercer Nivel</i>	Dialógica Colaborativa Intermedia	Diario reflexivo
Crear, aplicar, analizar y reflexionar sobre una intervención pedagógica en su área disciplinar	Intervención metodológica en la escuela	6° semestre	Participativa, colaborativa, experiencial <i>Tercer Nivel</i>	Dialógica Colaborativa Intermedia	Diario reflexivo
Diseñar, participar y analizar reflexivamente un proyecto de aula de carácter colaborativo	Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)	7° semestre	Participativa, colaborativa, experiencial <i>Tercer Nivel</i>	Pensamiento Reflexivo Docente Avanzada	Diario reflexivo
Evaluar reflexivamente su desempeño pedagógico.	Práctica Profesional	8° semestre	Participativa, colaborativa, experiencial <i>Tercer Nivel</i>	Pensamiento Reflexivo Docente Avanzada	Diario reflexivo

4.1 Fase de Planificación:

Preparar a los futuros profesores(a) en la competencia de pensar reflexivamente la docencia tiene como fin último provocar un cambio en su forma de abordar y enfrentar las prácticas pedagógicas, para afrontar desde otra perspectiva la forma de comprender la pedagogía, entendida como una autocrítica constructiva, que busca aportar a la obtención de una educación de calidad. De igual forma, considerando que el paradigma educativo ha cambiado porque ahora está centrado en el estudiante, reconocido como ser pensante, como protagonista y responsable de su propio aprendizaje; la figura del formador de formadores debe visualizarse como un facilitador del proceso. Rol que se cumple en esta investigación por parte de la académica-investigadora.

Por tanto, la formación docente debe orientarse al desarrollo de profesionales autónomos, autorregulados, críticos y reflexivos, con habilidades comunicativas tanto orales como escritas; para convertirse en futuros profesores y profesoras cuestionadores e investigadores de su propia práctica. Tal como nos indica Chacón (2008:278), diciendo que el escenario pedagógico hoy día, requiere un docente con pensamiento reflexivo crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común. Surge así, la necesidad de revisar que están haciendo las casas de estudios superiores chilenas especialistas en pedagogía para afrontar a estos resultados esperados.

Y si bien, hoy día las universidades se están acercando cada vez más a la escuela, considerando la oportunidad de formar al futuro docente en un contexto real, aún persiste entre los y las estudiantes de pedagogía la idea de que las experiencias prácticas de formación no son lo suficientemente efectivas como para lograr comprender el contexto escolar in situ. Y tal como menciona, Chacón (2008:278), como consecuencia de lo anteriormente expuesto, los y las estudiantes de pedagogía se muestran pasivos, expresan carencias en el conocimiento de la enseñanza, limitaciones, dudas e incertidumbres, que dicen relación con la planificación y evaluación del proceso de aprendizaje; lo que se traduce en la falta de innovación ante los retos que implica enfrentar una sala de clases de una comunidad escolar. Como argumento a este cuestionamiento, surge la propuesta didáctica que a continuación se presenta, bajo la justificación de que su puesta en escena sería aplicada y evaluada por medio de la metodología de la investigación-acción como parte del proceso de tesis para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad de Girona, España. Para ello se planteó el primer objetivo específico: *confeccionar una matriz progresiva de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia denominada PRD, en el eje de las prácticas de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena*. El que acompañado de la pregunta número 2: *¿qué estrategias metodológicas contribuyen al andamiaje de*

la competencia “pensamiento reflexivo docente” durante su proceso de FID?, guía la planificación de esta propuesta.

Para comenzar a dar respuesta a lo planteado por el objetivo específico y la pregunta orientadora, y teniendo claro que el PRD es una competencia, que para lograr ser desarrollada requiere de un andamiaje guiado de forma clara semestre a semestre, lo primero que se hizo fue hacer un resumen de las taxonomías que guían el proceso de formación de esta competencia en los y las estudiantes de pedagogía que forman parte de esta muestra. Estas taxonomías están basadas en el trabajo planteado por las investigaciones de Farrell (2014) y Domingo y Gómez-Serés (2014), quienes proponen que el andamiaje de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente sea guiado por las taxonomías de Bloom²⁶ y/o Marzano²⁷, tomado estas sugerencias en consideración la académica-investigadora levanta una propuesta taxonómica para la competencia PRD, cuyo resumen se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7 Propuesta de taxonomías cognitivas necesarias para el desarrollo de la competencia PRD

Habilidad Cognitiva	Acción	Resultado de Aprendizaje Esperado
Sintetizar	Reunir, incorporar y planear la información obtenida por medio de la práctica pedagógica en nuevas experiencias docentes.	Genera, integra y combina las ideas en una nueva propuesta para una práctica docente de calidad.
Analizar	Analizar y desglosar la información obtenida por medio de la teoría aprendida durante su formación y práctica docente.	Encuentra patrones e identifica componentes necesarios para dar forma a una práctica docente efectiva y eficaz.
Aplicar	Examinar y hacer uso del conocimiento pedagógico y disciplinar adquirido durante su formación.	Selecciona, transfiere y utiliza datos y principios pedagógicos y disciplinares para dar solución a situaciones problemáticas de su práctica docente.
Comprender	Predecir y confirmar las situaciones observadas en los centros de práctica.	Entiende la información observada en los centros de práctica y capta el significado trasladándola a nuevos contextos pedagógicos.
Conocer	Recoger e identificar información sobre la práctica docente.	Reconoce y recuerda información relevante sobre la práctica docente.

²⁶ www.eduteca.co/articulación/taxonomíasBloom

²⁷ Extraídas de Guía Metodológica Universidad Autónoma de Chile

La segunda acción que se desarrolló para esta propuesta fue levantar un Mapa de Progreso de la competencia PRD, basado en el modelo de los Mapas de Progreso que el Ministerio de Educación Chileno estipuló para el manejo del idioma inglés en los estudiantes del sistema escolar. El diseño del Mapa de Progreso se basó en los niveles de reflexión estipulados en el capítulo del marco referencial, que va de acuerdo con el desarrollo de la habilidad durante el proceso de FID y que se aplica en la rúbrica creada en esta investigación.

Tabla 8 Propuesta de Mapa de Progreso de la competencia PRD elaborada para esta I-A por la académica-investigadora.



Nivel	Grado de Reflexión	Niveles de Dominio
Avanzado	<i>Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)</i>	Explica el desarrollo del pensamiento reflexivo docente por medio de la toma de decisiones respecto a sus proyectos de aula e intereses profesionales. Relaciona su pensar reflexivo con su trayectoria escolar, sus conocimientos previos y su formación profesional. Autoevalúa su desempeño en la sala de clases de inglés de los centros de práctica. Reflexiona sobre las problemáticas que dan origen a la investigación-acción.
Intermedio alto	<i>Reflexión Dialógica</i>	Argumenta la pertinencia de la reflexión alcanzada en forma individual y/o grupal, fundamentando en la teoría y en los valores propios. Valora la diversidad del sistema educativo, tanto en sus niveles y modalidades como en las funciones profesionales asociadas. Autoevalúa las decisiones de aula tomadas. Reflexiona sobre las situaciones de aula y las acciones ejecutadas.
Intermedio	<i>Observación Reflexiva</i>	Relaciona las observaciones obtenidas en los espacios pedagógicos con la teoría. Autoevalúa su desempeño en los diferentes espacios pedagógicos. Reflexiona sobre sus creencias relativas a las funciones del profesor(a).
Inicial	<i>Reflexión Experimental</i>	Identifica situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que presenten problemas que merezcan ser reflexionados. Autoevalúa su desempeño como estudiante de pedagogía. Reflexiona sobre su vocación docente.

Ambas acciones apuntan a comprender de forma ordenada el proceso de andamiaje de la competencia PRD. Por consiguiente, tanto las taxonomías como el mapa de progreso aportan a guiar la ruta de desarrollo del PRD. La taxonomía aporta a la planificación didáctica de las actividades de andamiaje y el mapa de progreso aporta los niveles de dificultad que la competencia va adquiriendo durante el proceso de andamiaje. En este sentido ambos instrumentos son complementarios entre sí. Además, estos dos elementos sirven de base para la posterior elaboración de la rúbrica.

Considerando todos los antecedentes presentados, se levanta el Plan de Acción, propuesta didáctica y evaluativa bajo el sustento teórico dado por los lineamientos que plantea Dewey (1998), de quien se rescata el paradigma del aprender haciendo; y de Schön (1998) con la teoría sobre reflexionar las acciones en sus diferentes momentos (antes, durante y después). De igual forma y desde la perspectiva de la importancia del practicante, se recurrió a Perrenoud (2007), quien indica que lo fundamental es explicar lo que acontece en la práctica desde su perspectiva como protagonista de esta, para, desde esa mirada, comprender lo acontecido en el contexto escolar.

Entonces, basado en que el concepto didáctico del aprendizaje reflexivo exige integrar las experiencias en el conjunto de conocimientos; así como integrar las reflexiones sobre alternativas de actuación, se planificaron una serie de experiencias didácticas con la finalidad de motivar a los y las participantes a reflexionar sobre las experiencias vivenciadas, escribiendo sus diarios después de cada experiencia vivida o actividad realizada. Estrategias de aprendizaje que se dan en todos los semestres del proceso de formación que experimentan los y las estudiantes de pedagogía bajo malla innovada en la casa de estudios superiores, escenario de esta investigación. Proceso que se resume en la gráfica que se muestra a continuación:

Diagrama 16 Resumen del sustento teórico de la propuesta didáctica de esta IA.



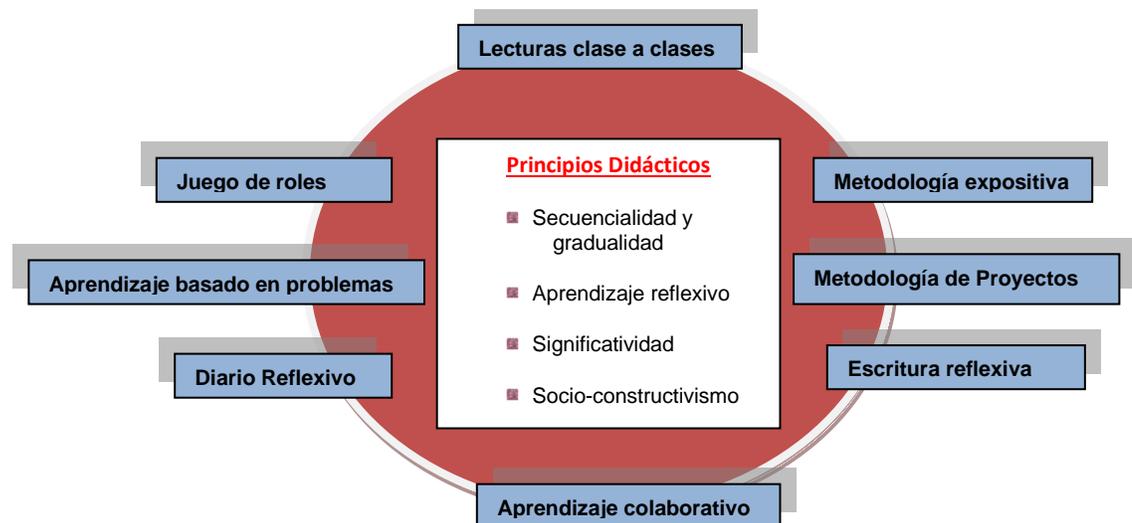
...desde la formación universitaria del profesorado hace tiempo que se plantea la necesidad de formar profesionales competentes que, además de ser buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles (Monereo et al, 2006:51).

Así bien, la selección de estrategias debe considerar el tipo de conocimiento que se desea desarrollar o adquirir; ya sea declarativo y/o procedimental. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ser:

- Estrategias de memoria
- Estrategias cognitivas
- Estrategias compensatorias
- Estrategias reflexivas
- Estrategias metacognitivas
- Estrategias afectivas
- Estrategias sociales

Desde el paradigma planteado en los párrafos previos, y en específico para los objetivos de esta investigación-acción, la función de la académica-investigadora y su amigo(a) crítico fue buscar y luego plantear estrategias didácticas que guiarán el proceso de desarrollo de la competencia PRD entre los y las estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés, cohorte 2014, de una universidad pública chilena; durante todo su proceso de FID. Con el fin último de que las estrategias didácticas seleccionadas, pusieran al docente en formación a reflexionar, a cuestionarse su rol como estudiante de pedagogía, al igual que sus funciones como futuro profesor o profesora, frente a situaciones reales que ocurren en la sala de clases de los establecimientos educacionales, escenario de sus prácticas iniciales.

Diagrama 17 Resumen de las estrategias didácticas propuestas para esta I-A



...el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje (Monereo, 2006:17).

Consecuentemente, este Plan de Acción que tiene carácter formativo, se levanta sustentado en la funcionalidad de enseñar y aprender cómo procesos integrados en las áreas de la planificación, la gestión, y la evaluación. Porque lo esencial es que el estudiante de pedagogía comprenda lo que sucede en su entorno de práctica. Por consiguiente, se da la necesidad de entregar una formación docente centrada en el estudiante para que él o ella aprenda a aprender, aprenda como

aprender, aprenda a crear y aprenda a ser profesor(a). Por lo tanto, para lograr estos resultados esperados, se requiere que el futuro docente cuente y desarrolle las siguientes actitudes, que son esenciales para el aprendizaje:

- Buena disposición para aprender
- Entusiasmo
- Modelación
- Empatía
- Logros previos

Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, realizador, comprometido con su propio aprendizaje y mantiene una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando se puede hablar de aprendizaje experiencial (Domingo & Gómez-Serés, 2014:41).

De igual forma y de manera diferenciada, también se requiere que el formador de formadores posea un compromiso con los y las estudiantes y con el contenido que le corresponde transmitir. Y por parte del estudiante se requiere que se comprometa con los resultados y el desarrollo cognitivo, psico-físico y emocional de su aprendizaje (UPLA, MECESUP 0802). De aquí se desprende el contexto en el que se forma el aprendiz para la reflexión, potenciando el aprendizaje activo, individual, social, colaborativo, dentro de un cambio social y constante para que sea significativo; condiciones básicas para el desarrollo de la competencia PRD. Por ello, este Plan de Acción en su propuesta didáctica, considera como elementos del modelo pedagógico: la planificación estratégica de las actividades del proceso de aprendizaje, la preparación para enseñar a aprender, la reflexión sobre y para la acción, la retroalimentación, y la evaluación.

Por consiguiente, basado en los ciclos de la investigación-acción (I-A) y en las fases del desarrollo del proceso de Formación Inicial Docente (FID), a través de los Talleres de Formación Inicial en la Práctica (TIFP), estipulados por la casa de estudios superiores (UPLA) en la que este estudio se llevó a cabo, la académica-investigadora propuso una serie de estrategias metodológicas

didácticas graduadas en dificultad y trabajadas progresiva y sistemáticamente con los y las participantes de la muestra, y en base a un eje temático por ciclo; para desarrollar en los y las estudiantes la competencia “Pensamiento Reflexivo Docente” (PRD); eje central de la investigación-acción que se llevó a cabo en un período de cuatro años, y que responde al Objetivo Específico N°2:

Andamiar el desarrollo de la competencia PRD como parte del proceso de FID por medio de estrategias didácticas activo-participativas.

Este objetivo se complementa con las preguntas orientadoras 1 y 2, y la primera hipótesis, elementos que sirven de marco para levantar esta propuesta didáctica, que identificaremos como la primera parte de del Plan de Acción. Como se relacionan estos elementos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9 Primera tabla que muestra la relación horizontal de los elementos que orientan esta fase de la investigación

Objetivo Específico	Preguntas Orientadoras	Hipótesis
Andamiar el desarrollo de la escritura reflexiva por medio del uso del diario reflexivo, instrumento en el que se registran las situaciones emergidas de la praxis de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.	¿Por medio de la FID, y desde el inicio del proceso de formación, se pueden formar docentes que piensen reflexivamente las situaciones pedagógicas emergentes en su contexto de práctica?	La adquisición temprana, consecutiva e intencionada de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), se puede desarrollar a través de la modelación, el andamiaje y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras como eje transversal de los talleres de práctica de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.
	¿Qué estrategias metodológicas contribuyen al andamiaje de la competencia “pensamiento reflexivo docente” durante su proceso de FID?	

Consecuentemente, para llevar a cabo este Plan se hizo una selección de estrategias didácticas, las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 10 Resumen de estrategias didácticas que se destacan en el Plan de Acción de esta investigación-acción

ESTRATEGIA	TEMÁTICA
<i>Escritura del primer diario reflexivo</i>	Como estudiante de pedagogía, me enfrento al concepto Reflexión ¿lo entiendo?

<i>Diálogos pedagógicos con profesionales del sistema escolar local</i>	Dialogando refuerzo mi vocación ¿De verdad quiero ser profesor(a)?
<i>La observación como estrategia reflexiva</i>	Construyo el pensamiento reflexivo docente aprendiendo a observar participativamente ¿qué observo? ¿Logro diferenciar los elementos que influyen las conductas del grupo? ¿Por qué se comportan así los alumnos?
<i>Primera intervención en la escuela</i>	Primera experiencia en el aula ¿me gustó ser profesor(a)?
<i>Aprendizaje basado en proyectos</i>	Descubro como identificar problemas de aula ¿Qué situación me complicó más?
<i>Primera intervención metodológica en la escuela</i>	Asistente de profesor(a), un escalón más para mi carrera docente ¿me sirvió esta experiencia? ¿De lo aprendido qué quiero replicar y qué no haría en la sala de clases?
<i>Primera intervención pedagógica en establecimiento educacional</i>	Trabajo colaborativo con profesor(a) guía y compañero(a) ¿qué me falta para ser profesor(a)?
<i>Segunda intervención pedagógica en establecimiento educacional</i>	Trabajo colaborativo con profesor(a) guía y compañero(a) ¿qué proponemos para mejorar la clase de inglés? Evaluó reflexivamente mis intervenciones.

Es importante mencionar que las estrategias que aquí se plantearon para andamiar la competencia PRD apuntaron a: a) identificar incidentes críticos, b) provocar intercambio comunicativos entre los y las participantes por medio de la escritura del diario reflexivo, c) proveer retroalimentación en cada una de las etapas del proceso de andamiaje de la competencias por medio del formador, el profesor guía de la escuela y el compañero(a) con quien forma dupla en el centro de práctica; y d) auto cuestionar o auto reflexionar sobre el desempeño de cada uno de los participantes en el proceso de investigación. Estas estrategias fueron seleccionadas porque permiten a los y las aprendices potenciar las habilidades de pensar reflexivamente, además según Chacón (2008), también se constituyen en herramientas motivadoras para los procesos reflexivos y críticos que los futuros maestros y maestras enfrentarán en su vida laboral, especialmente los diarios reflexivos.

Para concretar la propuesta didáctica del Plan de Acción, se diseñó una matriz, que agrupa los focos temáticos, los ejes de reflexión y las estrategias didácticas planteadas para cada una de las etapas de la FID y del andamiaje de la

competencia en cuestión. Esta matriz fue utilizada como guía del proceso de investigación y su diseño fue basado en el modelo expuesto por Rittershuassen, Contreras, Suzuki, Solis y Valverde (2004). Y fue sustentada teóricamente bajo los lineamientos entregados por el marco referencial mencionados anteriormente.

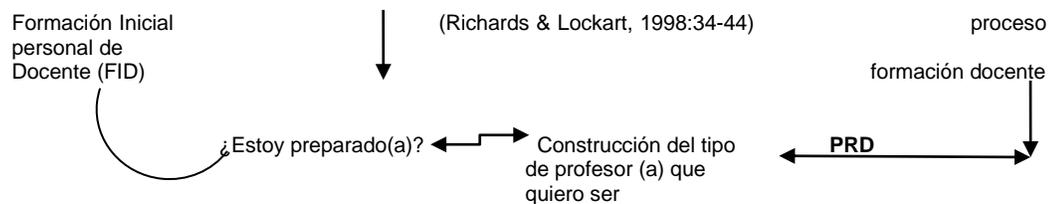
Tabla 11 Resumen de Propuesta Didáctica

FASES	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
EJES				
Temático	Aprendiendo a reflexionar mi refuerzo vocación.	Observando aprendo a conocer el aula escolar.	Colaborando participativamente a un docente experto, aprendo a ser profesor.	Reflexionando mis prácticas pedagógicas, aprendo a ser profesor.
Pregunta Reflexiva	¿Entiendo que significa ser estudiante de pedagogía?	¿Cómo son los alumnos y alumnas de la escuela de hoy?	¿Qué hacer frente a situaciones de aula emergente? <i>¿Escribir mi diario me ha servido para entender mi práctica?</i>	¿Qué tipo de profesor(a) soy? <i>¿Al revisar lo escrito en mi diario reconozco mi crecimiento profesional?</i>
Estrategia didáctica	<i>Mi primer diario reflexivo</i>	<i>¿Me ha servido el diario para reflexionar?</i>		
Role Play	Escenas de películas sobre docentes y sus roles	Recreación de situaciones de clases observadas	Asistente de aula en educación básica y enseñanza media	Intervención pedagógica en aulas reales
Trabajo colaborativo				
Diálogos pedagógicos	Diálogos pedagógicos con profesores expertos	Diálogos con alumnos, apoderados y docentes de aula	Diálogos con los pares y profesores guías (tutores y mentores)	Diálogos con las autoridades directivas y toda la comunidad escolar
Trabajo colaborativo y Aprendizaje basado en tareas	Entrevista a profesores modelos positivos y negativos	Seguimiento de un grupo curso	Creación de material didáctico	Creación de poster sobre reflexión final
Aprendizaje basado en proyectos	Proyecto de autorregulación	Proyecto de convivencia escolar	Proyecto de intervención didáctica disciplinar	Proyecto de investigación
Tipo de reflexión	Reflexión experimental	Observación reflexiva	Reflexión dialógica	Pensamiento Reflexivo Docente

Aportando a la del

Explorando y reflexionando mis creencias

Análisis crítico



La tabla que precede resume cada una de las etapas del proceso de formación por el que transitan los y las estudiantes indicando las preguntas que aportan a estimular el proceso reflexivo sobre las experiencias de campo que les corresponde desarrollar ya sea de manera presencial o simulada, estas acciones están graduadas en complejidad y dificultad en relación con las etapas de avance del proceso de FID.

El objetivo de esta propuesta didáctica es apoyar la preparación de los futuros docentes en el desarrollo de la competencia de reflexionar su quehacer como pedagogos, exponiéndolos a diversas estrategias que los llevan a pensar su práctica, de forma crítica, tanto desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía como desde el rol de profesores y profesoras en formación. Por medio de estas estrategias trabajadas en el aula universitaria, ellos y ellas se prepararon para criticar los elementos que conforman y afectan la praxis, con la intención de considerar la reflexión como un proceso de crítica constructiva de la labor docente; para convertirse en un docente autocrítico, que busca mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje propio y de sus estudiantes.

Por tal motivo, durante el transcurso de esta investigación-acción y de manera transversal semestre a semestre, por medio de esta propuesta didáctica se aplicaron una serie de estrategias ya probadas como efectivas en otras investigaciones, para el desarrollo de la competencia PRD; entre ellas se destacan el incidente crítico, las fichas reflexivas y el modelo ATOM²⁸. Estrategias que ayudan a identificar y reflexionar sobre situaciones conflictivas en el aula (Anijovich et al, 2014; Domingo y Gómez-Serés, 2014; Sepúlveda et al, 2017).

²⁸ Estrategias definidas y explicadas en el capítulo del Marco Referencial

De igual forma, para poder guiar la preparación del desarrollo de la competencia PRD, esta investigación diseñó una rúbrica, cuyo objetivo es apoyar de manera formativa los diferentes niveles de reflexión que los y las estudiantes deberían alcanzar durante su FID. Esta rúbrica que nace como respuesta al objetivo específico 3, las preguntas orientadoras 3 y 4, y la segunda hipótesis; también orienta y modela la reflexión escrita en el diario reflexivo que deben desarrollar los y las estudiantes en cada uno de los semestres de su formación.

Por otro lado, es importante mencionar que la reflexión escrita en esta I-A se modela a través de la rúbrica en conjunto con una serie de preguntas que les permite a los futuros profesores y profesoras reflexionar sobre situaciones o experiencias pedagógicas, situaciones que se presentan oralmente por medio de conversaciones, círculos reflexivos -trabajo grupal-, simulaciones, presentación individual o en pares de incidentes críticos y/o videos; cuyo objetivo es estimular y sistematizar el proceso reflexivo y desde ahí motivar la escritura reflexiva del diario. En la misma línea, el desglose de cada uno de los ciclos investigativos es explicado por medio de una serie de preguntas que buscan mostrar cómo se fue motivando, guiando y modelando la escritura del diario reflexivo en cada una de la etapas del Plan de Acción. La relación que se da entre ellos se grafica en la siguiente tabla:

Tabla 12 Segunda tabla que muestra la relación horizontal de los elementos que orientan esta fase de la investigación

Objetivo Específico	Preguntas Orientadoras	Hipótesis
Diseñar y validar un instrumento para evaluar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente en el eje de las prácticas en una carrera de pedagogía de una universidad pública chilena.	<p>¿De qué forma se puede comprobar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente (PRD) en los alumnos y alumnas en formación en las carreras de Pedagogía de una universidad chilena?</p> <p>¿Cómo contribuir hacia un modelo de evaluación cualitativa de la habilidad Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) que dé cuenta de los niveles de desarrollo alcanzados en las diferentes etapas de la formación por competencias que experimentan los estudiantes de pedagogía?</p>	Se puede comprobar el estado de avance y desarrollo de la competencia PRD a través de la creación de una rúbrica cualitativa, como medio de evaluación formativa y de proceso de la escritura del diario reflexivo de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena.

CAPITULO V

PROPUESTA EVALUATIVA

5.0 Propuesta Evaluativa

Partiendo por reconocer que la reflexión es un todo, ésta no puede ser evaluada de manera aislada. Por tanto, se sugiere evaluarla incorporando cada uno de los componentes y sus respectivas interacciones, dando así lugar a un sistema de indicadores. Si además a esto le sumamos que la evaluación por competencias es un tema aún en construcción, y que los estudios que existen sobre evaluación de la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD) involucran instrumentos, más bien de carácter estadístico que formativo; como, por ejemplo, la investigación desarrollada por Ward & McCotter (2004), en Estados Unidos, con una propuesta de rúbrica que busca mostrar los niveles alcanzados por un grupo de profesores en ejercicio. Otro ejemplo es la propuesta de Larrivee (2008), quien desarrolla un instrumento tipo encuesta para medir los niveles de reflexión alcanzados por un grupo de profesores en formación. Ante este escenario, esta I-A, considerando el cambio de paradigma evaluativo, pasando desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje; propone una rúbrica que refleje los estados de avance de los y las estudiantes de la muestra y les entregue información concreta para continuar el andamiaje de la competencia PRD. En este sentido la taxonomía de Bloom, que hemos adoptado como referencia, tiene una limitación en sentido de considerar la evaluación como resultado del aprendizaje, es decir; evaluar el aprendizaje, por lo que se reconoce a la evaluación como una competencia de alto nivel cognitivo que debería demostrarse al final de un proceso. En cambio, esta investigación por medio de su propuesta didáctica plantea la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y se aplica durante todos los ciclos, asociado a las actividades que conllevan a la reflexión.

Así bien, para dar un marco referencial a la propuesta se analizaron los siguientes puntos que permiten comprender el concepto de evaluación como un proceso de acompañamiento al logro del desarrollo de la competencia PRD.

5.1 Evaluación de la competencia PRD ¿Cómo se evalúa?

De acuerdo con Nguyen (2014:1187), al evaluar la reflexión debemos entender que no se puede medir el destino final de la reflexión, sino que el proceso en sí mismo, transmitido por los cinco componentes del proceso; es decir:

- 1) pensamientos y acciones,
- 2) procesos de atención crítica, exploratoria y reiterativa,
- 3) un referente conceptual,
- 4) visión de cambio, y
- 5) autocrítica.

Por otro lado, se considera que tampoco debería ser evaluada dicotómicamente – reflexivo o no reflexivo-; puesto que las reflexiones más maduras involucran los cinco componentes. Por el contrario, Nguyen (2014) reconoce que es preferible pensar la reflexión como un continuo, con muchos grados de desarrollo para cada componente. Por lo tanto, enseñar el arte de reflexionar significa moverse hacia la reflexión completa, entendida como un todo.

En conclusión, sería un error evaluar los resultados de la reflexión por sobre el proceso reflexivo y lo que de él deriva. Por lo tanto, para evaluar el PRD, en nuestra investigación se propuso confeccionar una rúbrica, instrumento que permitiría a los y las estudiantes y a la académica-investigadora, reconocer los estados de avance del desarrollo de la competencia, durante el proceso de FID. Y a la vez mejorar los procesos reflexivos bajo la claridad de los criterios planteados por la herramienta evaluativa; y retroalimentar el andamiaje del proceso bidireccionalmente (profesor(a)-alumno(a)-profesor(a)). Esta visión evaluativa, corresponde al concepto de evaluación formativa

5.1.1 Evaluación Formativa

La evaluación formativa es un elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, se convierte en un pilar esencial para la retroalimentación, entregando información oportuna sobre el avance en el logro de los objetivos tanto a estudiantes como a profesores (Ahumada, 1983).

De acuerdo con Anijovich y González (2011: 10), quienes citando a Black y William (1998), definen la evaluación formativa como un proceso que permite recoger información del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, para modificar, si fuera necesario, las estrategias que se están empleando para alcanzar las metas planteadas. Por lo tanto, la información que este tipo de evaluación arroja, tiene relación con las representaciones mentales del estudiante y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado.

En consecuencia, el rol formativo de la evaluación se puede consignar como un proceso de control de calidad de todas y cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque este tipo de evaluación permite realizar una revisión constante para detectar las áreas que están presentando complicaciones y/o que se transforman en una dificultad significativa para los y las estudiantes (Ahumada, 1983). Entonces, la evaluación formativa, puede así cumplir las funciones de diagnóstico, retroalimentación y autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Dando total cumplimiento al objetivo de la retroalimentación, que es dar orientaciones y sugerencias a cada estudiante, durante el proceso, lo que permite mejorar a tiempo los aspectos deficitarios (Anijovich & González, 2011:11).

Este objetivo, coincide con lo planteado en nuestra investigación al proponer una rúbrica para evaluar el desarrollo de la competencia PRD, cuyo fin es entregar retroalimentación oportuna al andamiaje de la habilidad en los y las estudiantes participes de la muestra investigativa, durante su proceso de FID. Así bien, Anijovich & González (2011) y Ahumada (1983), destacan que el uso sistemático de instrumentos de evaluación formativa conlleva las siguientes ventajas

- ✓ Permite la racionalización de los esfuerzos realizados en el aprendizaje
- ✓ Genera reorientaciones que permiten ahorrar tiempo y dedicación
- ✓ Permite a los docentes identificar los logros que los estudiantes van alcanzando.

- ✓ Aumenta la confianza en los docentes en las posibilidades y capacidades de todos sus estudiantes para aprender, desarrollando acciones y guías que promuevan este proceso
- ✓ Permite el aprendizaje de la autoevaluación
- ✓ Entrega retroalimentación oportuna para propiciar el aprendizaje

En conclusión, el uso de la evaluación formativa por medio de instrumentos que faciliten identificar los estados de avance del logro de los objetivos planteados permite a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, monitorear y retroalimentar adecuadamente cada una de las etapas de este proceso.

5.1.2 Rúbrica

La creación de una rúbrica nace como respuesta a la necesidad de evaluar de manera formativa las reflexiones realizadas por los y las estudiantes participantes de esta investigación. Considerando que el proceso de andamiaje de la competencia PRD se inicia desde el primer semestre de la carrera de pedagogía; se hizo necesario reconocer que tipo o nivel de reflexión lograban los y las participantes de la muestra, en cada una de las etapas de su preparación como docentes, que se desarrollaron de manera paralela a las fases de esta investigación-acción. Esto con el objetivo de proveer de oportuna retroalimentación, tanto a su proceso de reflexión pedagógica, como a su escritura reflexiva.

En búsqueda del instrumento evaluativo apropiado para cumplir el objetivo de andamiar y evaluar el proceso del PRD, se seleccionó como referente la experiencia presentada por Ward & Mc Cotter (2004), optando por considerarlo un ejemplo para la construcción de un modelo propio, auténtico que respondiera a la propuesta investigativa en cuestión. Por lo tanto, se comenzó por definir los niveles de reflexión basados en los marcos referenciales propiciados por esta investigación-acción, cuyo sustento teórico está en las propuestas de Van Mannen (1977), Zeichner & Liston (1998), Pappas (2004), Ward & Mc Cotter (2004); y Larrivee (2008). Aplicando como referente constructor las

experiencias evaluativas relatadas por Ward & Mc Cotter (2004), Larrivee (2008), y Farrell (2015) para la creación de la rúbrica. Puesto que dichos estudios se plantean como objetivo, evaluar la reflexión producida por futuros profesores y profesoras. Al igual que esta investigación-acción, que se focaliza en el proceso de FID, y como esta población muestra, adquiere la habilidad PRD.

Resumiendo, la idea de crear una rúbrica con indicadores cualitativos para evaluar de manera formativa el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia PRD, surge principalmente por la necesidad de contar con una herramienta clara, que permita identificar los avances de cada etapa del proceso; que, de igual forma, guíe el andamiaje en cada ciclo, propiciando la retroalimentación hacia la población de la muestra para alcanzar los logros planteados. Al respecto, Larrivee (2008:346) señala que este tipo de instrumentos evaluativos pueden proporcionar una estructura que guíe el desarrollo de los docentes por medio de ir descubriendo el avance del proceso reflexivo a través de la aplicación de nuevas formas de enfrentar y reflexionar la práctica. Entonces, se puede decir que utilizar una rúbrica como instrumento evaluativo formativo en esta investigación, apunta a tres funciones:

- 1) Como instrumento de evaluación formativa
- 2) Como estrategia de enseñanza que entrega retroalimentación oportuna y clara a todos los involucrados en el estudio
- 3) Como herramienta de recolección de información.

Las rúbricas también son guías precisas que valoran los aprendizajes también los productos que este proceso arroja. Igualmente son consideradas como tablas que desglosan los niveles de desempeño de los y las estudiantes en un aspecto determinado con criterios específicos de rendimiento progresivo. Entonces, las rúbricas permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. Para esta investigación-acción la rúbrica es una herramienta al servicio del andamiaje de la habilidad PRD.

Finalmente, es importante destacar que investigadores como Lee (2005), Chacón (2008), Erazo-Jiménez (2009) Tagle (2011) y Coté (2012), sostienen que para desarrollar de forma eficaz el pensamiento reflexivo, este se debe construir en base a tres fuentes esenciales: la experiencia, los referentes teóricos y la tradición. Estos tres elementos serán considerados para la elaboración de la rúbrica evaluativa de la competencia reflexiva de los docentes en formación en el eje de las Prácticas Profesionales de su carrera.

En este caso en particular, el tipo de rúbrica corresponde a la analítica, que según explica Gatica y Uribarren (2013), sirve para analizar y determinar el estado de desempeño, identificar las fortalezas y debilidades del estado de avance por los cuales se evaluará los logros que se deben alcanzar en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a los criterios de desarrollo. Cada criterio puede subdividirse en base a la profundización que se establezca o requiera. La rúbrica analítica presenta las siguientes características:

- Criterios de evaluación o indicadores, que reflejan los procesos y contenidos a evaluar.
- Las definiciones de calidad, detalle de lo que el alumno o alumna debe hacer y los respectivos niveles de eficiencia y/o progreso. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación al estudiante.
- Niveles de desempeño, graduados en dificultad.

De igual forma, considerando todos los modelos presentados en el capítulo de la revisión bibliográfica, en relación con los niveles de reflexión, esta investigación propone, en función a los ciclos anuales de formación; cuatro niveles o dimensiones de reflexión: *Reflexión Experimental*, *Reflexión Comparativa*, *Reflexión Dialógica* y en la última etapa el *Pensamiento Reflexivo Docente*. Usando como referentes teóricos, las propuestas de Van Mannen (1977), Zeichner & Liston (1996), Larrivee (2004) y Farrell (2015). Estos niveles han sido clasificados en cuatro fases, las que se presentan a continuación:

1ª Fase, *Reflexión experimental*: Introducción al proceso de reflexión, por medio de cuestionarse su rol como estudiante de pedagogía, su vocación y sus creencias en función al rol del docente. Etapa en la que se comienza la escritura

del diario reflexivo; por lo tanto, se inician en la habilidad de escritura reflexiva. Proceso que se refuerza con los diálogos pedagógicos a los que los estudiantes de la muestra fueron expuestos durante su segundo semestre de formación. Esta reflexión corresponde a un nivel básico o inicial, y tiene elementos de carácter descriptivo, como lo han planteado otros investigadores. Este proceso es de carácter individual y se puede desarrollar tanto de forma verbal como escrita.

2ª Fase, Reflexiva Comparativa: Los y las estudiantes de pedagogía reconocen la observación como estrategia para reflexionar sobre situaciones pedagógicas simuladas. Este proceso reflexivo involucra analizar y cuestionar los diversos roles que cumple los profesores y profesoras en las salas de clases del sistema educacional. Reconociendo en la reflexión la capacidad de pensar las responsabilidades profesionales que un docente debe cumplir. Este nivel aún equivale a un nivel inicial de reflexión porque tiene característica de descriptivo basándose en la comparación de situaciones prácticas reales con otras simuladas o imaginadas. Sin embargo, agrega ideas fuerzas que sustentan la narración reflexiva de las situaciones observadas. Este proceso es tanto individual como colaborativo, ya que se introduce el trabajo en pares como estrategia reflexiva.

3ª Fase, Reflexión Dialógica: Proceso de reflexión como estrategia de análisis de las experiencias vividas frente a curso, ya sea de asistente del profesor(a) o como docente practicante. La reflexión apunta a cuestionar las decisiones que se toman para planificar la acción, durante la acción y sobre la acción; tal como señala Schön (1998). Este proceso es dialógico porque se da como parte de un trabajo colaborativo entre pares y con él o la docente tutor(a) del establecimiento educacional. Este nivel de reflexión corresponde a la reflexión crítica y se sustenta en algún referente teórico.

4ª Fase, Pensamiento Reflexivo Docente: Este es el nivel más alto de reflexión que deberían alcanzar los y las estudiantes de la muestra en estudio. Consiste en analizar críticamente su rol como docente, cuestionando su quehacer pedagógico y relacionando la toma de decisiones a los referentes teóricos que las sustentan. Idealmente en este nivel, el individuo debe reconocerse como protagonista del proceso, asumiendo los grados de responsabilidad que le corresponden durante

la praxis. En este nivel también se puede levantar situaciones problemáticas para ser investigadas. Y equivale a la reflexión crítica de otros investigadores.

Finalmente, y a modo de resumen, el siguiente cuadro muestra la trayectoria del andamiaje de las fases de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD)

Tabla 13 Cuadro resumen de las Fases del desarrollo del PRD de esta investigación

Fase o Nivel de Reflexión	Preguntas Inquisitivas	Ciclo investigativo	Temática Para Desarrollar
Reflexión Experimental Nivel Inicial	¿Qué hago aquí? ¿Cómo lo hago? ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? ¿Existe soporte teórico para esta situación? ¿Cuáles son mis creencias?	Primer ciclo Semestres I y II	Vocación Docente
Reflexión Comparativa Nivel Intermedio	¿Por qué hacemos esto? ¿Qué lo fundamenta? ¿Qué propongo para mejorar? ¿Cómo lo integro?	Segundo ciclo Semestres III y IV	Observando aprendo a ser profesor
Reflexión Dialógica Nivel Intermedio	¿Qué factores producen estas situaciones? ¿Qué dice la teoría al respecto? ¿Qué haría yo ante una situación como esta? ¿Cómo me aporta a la comprensión la experiencia de mis pares? ¿Cómo valido mis ideas al compartirlas con mis pares? ¿Cuál es mi método de enseñanza?	Tercer ciclo Semestres V y VI	Asistente de aula
PRD Nivel Avanzado	¿Qué quiero lograr? ¿Cuál es mi soporte teórico? ¿Cuál es mi modelo pedagógico? ¿Qué metodología investigativa puedo aplicar?	Cuarto ciclo Semestres VII y VIII	Profesor(a) Practicante

Por lo tanto, basado en las propuestas de taxonomías de las habilidades cognitivas y el mapa de progreso del PRD, que se crearon para esta investigación se levantó una rúbrica para andamiar y retroalimentar el desarrollo de la competencia PRD. Considerando que una rúbrica es una herramienta bidireccional de evaluación efectiva, que permite al formador hacer seguimiento al desarrollo del aprendizaje estipulado y a la vez retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje del aprendiz, y a la vez el docente en formación por medio de este instrumento puede monitorear y guiar su trabajo hacia el logro de la habilidad PRD, reconociendo sus estados de avance y nivel de reflexión alcanzado correspondiente a su etapa de formación, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

Tabla 14 Rúbrica para evaluar formativamente el PRD

taller de iniciación en la practica semestre (TIPF)	HABILIDADES COGNITIVAS NIVELES DE REFLEXION	DESCRITIVA - RUTINARIA	COMPARATIVA - TÉCNICA	CRITICA - INQUISITIVA	TRANSFORMATIVA
TIPF I y II	<p>REFLEXION EXPERIMENTAL</p> <p>RECUPERACIÓN - COMPRENSIÓN</p> <p>El aprendiz recuerda y reconoce información, ideas y principios en la misma forma que los aprendió. Esclarece, comprende o interpreta información en base a conocimiento previo.</p> <p>RESPONDE A LAS PREGUNTAS</p> <p><i>¿Qué hago?</i> <i>¿Cómo lo hago?</i> <i>¿Qué pasó?</i> <i>¿Qué sentí?</i> <i>¿Qué aprendí?</i></p>	<p>Identifica la situación problemática como parte de un quehacer rutinario de su proceso de aprendizaje, sin causa explicativa y la describe en función del conocimiento propio, sin soporte teórico.</p> <p>La reflexión se centra en el relato descriptivo de la situación ocurrida y como ésta lo afecta a él o ella como aprendiz.</p> <p>El foco está en la <i>descripción</i> del problema.</p>	<p>Reconoce una situación problemática dentro de una actividad de enseñanza - aprendizaje, haciendo una descripción del cómo se sintió en ella y la compara con la planteado por la teoría.</p> <p>La reflexión se basa en la diferenciación comparativa de su práctica con la de sus pares, especulando posibles soluciones, sin sustento teórico.</p> <p>El foco está en la <i>comparación</i> de la teoría con la práctica.</p>	<p>Relata situaciones de enseñanza - aprendizajes experimentadas y las critica en función con la teoría; respondiendo a las interrogantes <i>¿Qué aprendí?</i> <i>¿Qué propongo para mejorar?</i></p> <p>La reflexión se produce interpretando la opinión de sus pares y respondiendo sus propias interrogantes acerca de su rol en el proceso de aprendizaje, apoyando sus respuestas con la teoría.</p> <p>El foco está en la <i>crítica</i> constructiva de su rol como estudiante de pedagogía</p>	<p>Distingue situaciones problemáticas dentro de una comunidad educativa. Enumerando las causas. Interpreta lo observado y lo relaciona con la base teórica.</p> <p>La reflexión se construye en base a los factores identificados como causa de la problemática.</p> <p>El foco está en la <i>transformación</i> de las causas identificadas.</p>
TIPF III y IV	<p>REFLEXIÓN COMPARATIVA</p> <p>ANÁLISIS</p> <p>El aprendiz diferencia, clasifica y relaciona las</p>	<p>Selecciona por medio de la observación a lo menos una situación problemática dentro de una comunidad</p>	<p>Analiza los factores que afectan a las situaciones de aprendizaje. Enumera las causas que afectan y/o</p>	<p>Categoriza las situaciones observadas a través de preguntas a sus pares y mentores. Plantea</p>	<p>Clasifica las situaciones de enseñanza - aprendizaje desde múltiples perspectivas, considerando el contexto y</p>

	<p>conjeturas, hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración.</p> <p>RESPONDE A LAS PREGUNTAS</p> <p><i>¿Por qué hacemos esto?</i></p> <p><i>¿Qué lo fundamenta?</i></p> <p><i>¿Qué propongo para mejorar?</i></p> <p><i>¿Cómo lo integro?</i></p> <p><i>¿Cuáles son mis creencias?</i></p>	<p>educativa. Enumera a lo menos una causa y describe lo observado sin relación a base teórica.</p> <p>La reflexión se centra en el análisis de lo observado sin identificación clara de factores que causan la problemática.</p> <p>El foco está en la descripción de las observaciones de campo realizadas en base al grupo de educandos que fueron observados.</p>	<p>provocan las situaciones. Compara y contrasta las situaciones diagnosticadas con la teoría.</p> <p>La reflexión se basa en comparar sus perspectivas con las observadas por sus pares en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio.</p> <p>El foco está en la comparación de las observaciones realizadas con la de sus compañeros.</p>	<p>variadas soluciones a las situaciones observadas, basándose en la teoría y la contrasta con las experiencias propias y la de sus pares.</p> <p>La reflexión se produce a través de la crítica constructiva de los pares; reconociéndose e a sí mismo como agente de cambio.</p> <p>El foco se centra en <i>observarse</i> a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio.</p>	<p>entorno de la comunidad educativa. Compara y contrasta las situaciones diagnosticadas con la teoría.</p> <p>La reflexión se construye desde la teoría en comparación con la práctica y se centra en el análisis de la enseñanza que le dejó el problema.</p> <p>El foco se centra <i>generar</i> ideas de cambio.</p>
TIPF V y VI	<p>REFLEXION DIALOGICA</p> <p>APLICACIÓN</p> <p>El aprendizaje selecciona, transfiere y utiliza datos y principios para solucionar problemas</p> <p>RESPONDE A LAS PREGUNTAS</p> <p><i>¿Qué factores producen estas situaciones?</i></p> <p><i>¿Qué dice la teoría al respecto?</i></p> <p><i>¿Qué harías tú</i></p>	<p>Demuestra un escaso análisis de las causas que se involucran con las situaciones problemáticas en contexto. Relaciona y contrasta solo una causa con la teoría.</p> <p>La reflexión se centra en la construcción del diálogo con los actores de la comunidad en busca de a lo menos una</p>	<p>Aplica estrategia FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para analizar las situaciones de enseñanza – aprendizaje que se dan en contexto de práctica.</p> <p>La reflexión se basa en producir diálogo con sus pares y mentores en busca de mejorar su práctica, reconociéndose como agente de</p>	<p>Construye soluciones hipotéticas desde la perspectiva de agente de cambio, dialogando con sus pares y con su mentor, en base a interrogantes críticas sobre su práctica.</p> <p>La reflexión se produce al identificar los factores que influyen en su contexto de práctica, planteando posibles</p>	<p>Resuelve una situación problemática en contexto. Entregando un breve análisis de las causas que se involucran con la situación. Relacionando y contrastando las causas con la teoría.</p> <p>La reflexión se construye desde el análisis crítico del proceso de aprendizaje, apoyando sus ideas con la teoría.</p>

	<p><i>ante una situación como esta?</i> <i>¿Qué me aporta a la comprensión la experiencia de mis pares?</i> <i>¿Cómo valido mis ideas al compartirlas con mis pares?</i> <i>¿Cuál es mi método de enseñanza?</i></p>	<p>solución a las situaciones problemáticas, pero sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio.</p> <p>El foco está en la descripción de la opinión de los pares.</p>	<p>cambio.</p> <p>El foco está en <i>comparar</i> la opinión de los pares con las propias sobre la práctica y contrastarlas con la teoría</p>	<p>soluciones constructivas a cada situación problemática.</p> <p>El foco está en <i>criticar</i> de manera constructiva a través del diálogo crítico con sus pares de las posibles soluciones</p>	<p>El foco está en <i>crear</i> soluciones desde la teoría hacia la práctica. El docente se visualiza como agente de cambio</p>
TIFP VII y VIII	<p>PENSAMIENTO REFLEXIVO DOCENTE</p> <p>Metacognición</p> <p>El aprendiz genera, interpreta y combina ideas para un producto, plan o propuesta.</p> <p>RESPONDE A LAS PREGUNTAS <i>¿Qué quiero lograr?</i> <i>¿Cuál es mi soporte teórico?</i> <i>¿Cuál es mi modelo pedagógico?</i> <i>¿Qué metodología investigativa puedo aplicar?</i> <i>¿Existe soporte teórico para esta situación? ¿Qué</i></p>	<p>Propone a lo menos un factor que conlleva a situaciones problemáticas en contexto de práctica y lo relaciona con la teoría.</p> <p>La reflexión se centra en interpretar la realidad en base a la teoría, describiendo a lo menos una posible solución al problema, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio.</p>	<p>Explica su contexto de práctica desde la perspectiva de agente de cambio. Resume y contrasta los diferentes factores que afectan a la situación de aprendizaje. Considera la opinión de sus pares para construir propuesta de mejoras para su práctica.</p> <p>La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su práctica.</p>	<p>Evalúa el problema desde múltiples perspectivas, involucrándose como agente de cambio. Revisa críticamente su modelo pedagógico, a través del ciclo de la investigación acción planteando posibles soluciones al problema.</p> <p>La reflexión se produce individual y grupalmente a través de preguntas que desafían sus propias creencias, permitiéndole formular su propia teoría para dar respuesta a la problemática.</p>	<p>Diseña propuestas de solución a su contexto de práctica, basado en la teoría y la metodología de la investigación-acción.</p> <p>La reflexión se construye desde el levantamiento del problema de investigación-acción y el dialogo crítico con sus pares y mentores.</p>

	<i>propongo?</i>	El foco está en <i>describir</i> lo que dice la teoría sobre la práctica.	El foco está en <i>comparar</i> y contrastar las propuestas teóricas con las propias en función de transformar su práctica.	El foco está en la <i>crítica</i> constructiva a la teoría explicativa de la problemática presente en su práctica.	El foco está en <i>desarrollar</i> nuevas propuestas de solución a la situación problemática diagnosticada en su práctica.
FRECUENCIA REFLEXIVA	Responde a la pregunta ¿Considero la reflexión pedagógica una habilidad necesaria de practicar en mi quehacer docente?	Reflexiona esporádicamente sobre situaciones problemáticas que afectan a su práctica, pero sin propuestas de cambio. El individuo no se reconoce a sí mismo como agente de cambio.	Reflexiona regularmente sobre su propia práctica, identificando factores que afectan al quehacer pedagógico y propone acciones de mejora sustentadas en la teoría. El individuo se reconoce como posible agente de cambio.	Reflexiona frecuentemente sobre su práctica, analizando individual y grupalmente los factores que potencian o afectan el quehacer pedagógico. Se basa en la teoría para proponer acciones de cambio en la práctica. El individuo se reconoce a sí mismo como agente de cambio, aplicando los principios de la investigación-acción para provocar los cambios.	Reflexiona permanentemente sobre su práctica, analizando individual y grupalmente los factores que potencian o afectan el quehacer pedagógico. El individuo se reconoce a sí mismo como agente de cambio, y desarrolla investigación-acción para promover los cambios y las mejoras a su práctica.

Para la construcción de este instrumento evaluativo se realizaron los siguientes pasos:

- 1° Determinar los objetivos de aprendizaje
- 2° Identificar los elementos o aspectos a valorar
- 3° Definir descriptores y criterios que guían la evaluación
- 4° Determinar el peso de cada criterio
- 5° Revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre el impacto evaluativo
- 6° Validar la rúbrica con juicio de expertos
- 7° Aplicar la rúbrica.

Tabla 15 TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LOS NIVELES DE REFLEXIÓN

NIVELES DE REFLEXION	DESCRIPTIVA – RUTINARIA	COMPARATIVA - TÉCNICA	CRITICA - INQUISITIVA	TRANSFORMATIVA
REFLEXION EXPERIMENTAL	Esta reflexión corresponde a un nivel básico o inicial, y tiene elementos de carácter descriptivo como explicación de lo acontecido en contexto, sin relación del suceso con sustento teórico			
REFLEXIÓN COMPARATIVA		Este proceso reflexivo involucra analizar y cuestionar los diversos roles que cumple los profesores y profesoras en las salas de clases del sistema educacional. Reconociendo en la reflexión la capacidad de pensar las responsabilidades profesionales que un docente debe cumplir. Este nivel equivale a un nivel superficial de reflexión, tiene características comparativas porque agrega ideas fuerzas que sustentan la narración reflexiva de las situaciones observadas.		
REFLEXION DIALOGICA			La reflexión apunta a cuestionar las decisiones que se toman para planificar la acción, durante la acción y sobre la acción. Este proceso es dialógico porque se da como parte de un trabajo colaborativo entre	

			<p>pares y con él o la docente tutor(a) del establecimiento educacional. Este nivel de reflexión corresponde a la reflexión crítica y se sustenta en algún referente teórico</p>	
<p>PENSAMIENTO REFLEXIVO DOCENTE</p>				<p>Consiste en analizar críticamente su rol como docente, cuestionando su quehacer pedagógico y relacionando la toma de decisiones a los referentes teóricos que las sustentan. Idealmente en este nivel, el individuo debe reconocerse como protagonista del proceso, asumiendo los grados de responsabilidad que le corresponden durante la praxis. En este nivel también se puede levantar situaciones problemáticas para ser investigadas. Y equivale a la reflexión crítica de otros investigadores.</p>

Entonces, el siguiente capítulo relata el desarrollo de cada uno de los ciclos y/o fases de formación e investigación (Fase de Implementación), con sus respectivas intervenciones didácticas, con la intención de dar un acompañamiento pedagógico que fomente el desarrollo de la competencia PRD, durante la FID.

CAPITULO VI

IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN – RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Basado en la metodología de la investigación-acción, esta propuesta se desarrolló en ciclos investigativos; lo que cumplió un doble objetivo; puesto que permitió recoger información sobre el estado de avance del desarrollo del PRD en los y las participantes de la muestra; y a la vez aporta información sobre el desarrollo del proceso investigativo. Tal como señalan Sepúlveda, Brunaud y Guiñez (2017:49), esta modalidad de investigación asume que los y las participantes, voluntariamente, optan por hacer cambios en su práctica, a partir de la comprensión del proceso y la consecuente crítica de su propio quehacer, para luego generar propuestas de mejoras para el siguiente ciclo o fase. Proceso que se dio durante toda la investigación-acción que se llevó a cabo como estudio para optar al grado de Doctor en Educación, en la Universidad de Girona, España. Poniendo énfasis en las acciones que se tomaron en cada ciclo para andamiar el PRD, y la correspondiente reflexión individual y colectiva, que la académica-investigadora llevó a cabo en la planificación de la acción, en la ejecución de la acción y después de la acción, con el objetivo de comprender críticamente que funcionó, y que no funcionó en cada una de las etapas. Acciones que destacan Sepúlveda et al (2017), señalando que desde la perspectiva del investigador(a), es de vital importancia que se identifiquen las distintas formas que puede adoptar y/o adaptar durante el proceso investigativo, para así reformular las metas desde una perspectiva crítica y realista.

6.0.- Ciclos de Ejecución del Plan de Acción – Fase de Implementación

Para el desarrollo de esta investigación-acción, y basado en la propuesta didáctica (ver Tabla 10), se dividieron los procesos en ciclos investigativos. Cada ciclo corresponde a un período de dos semestres de preparación que experimentaron los y las estudiantes de la población-muestra desde el inicio de

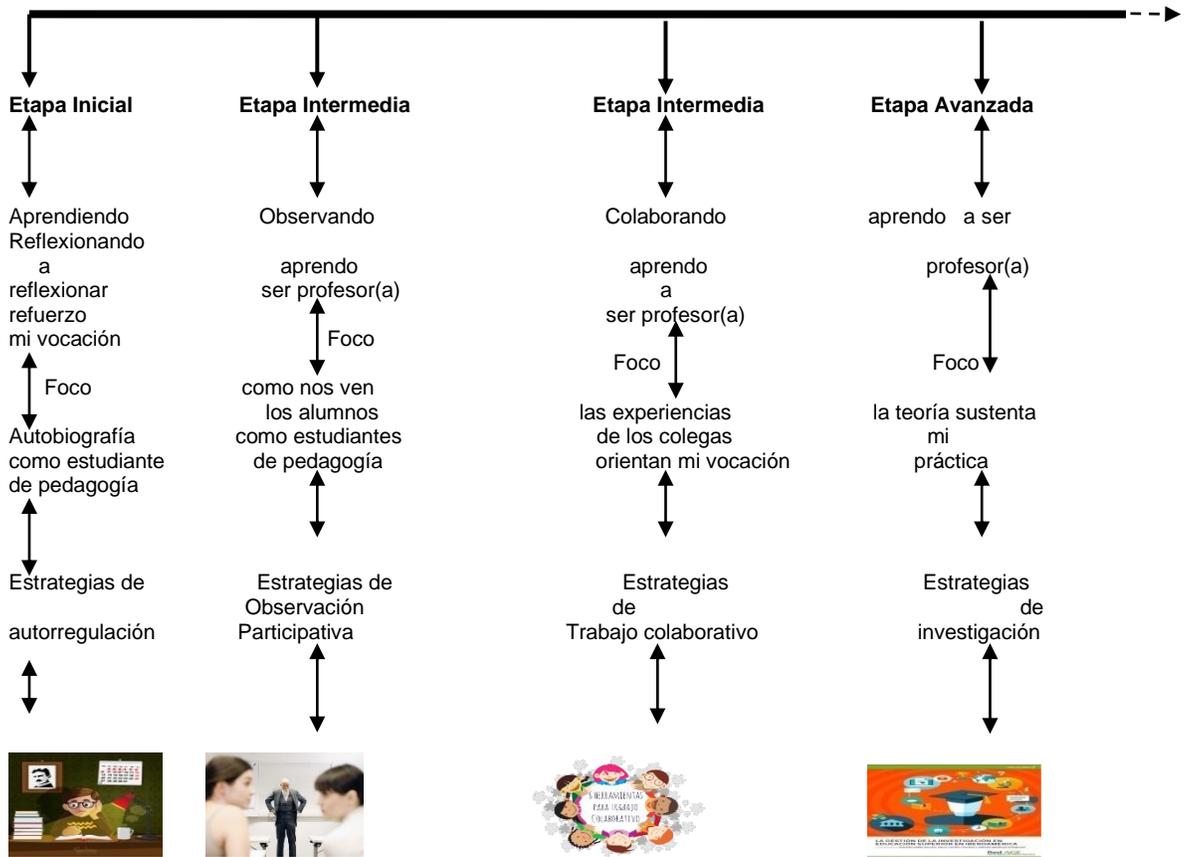
su carrera universitaria. Cada ciclo tiene una definición del tema que fue trabajado como guía para el proceso de andamiaje de la competencia PRD.

Asimismo, es importante mencionar que esta propuesta aplica el paradigma de la pedagogía inquisitiva, es decir; basa las actividades de aula en función a preguntas que provocan la reflexión en los y las estudiantes, sobre su proceso de desarrollo profesional y su rol como estudiante de pedagogía. Porque tal como Anijovich et al (2009) señala todos pensamos, pero esta reflexión no necesariamente provoca aprendizaje. Entonces, esta propuesta está basada en pensar reflexivamente las acciones que como futuros profesores(a) van experimentando en cada una de las fases de su formación; es decir, aplicar la reflexión para pensar críticamente la docencia. Por consiguiente, el proceso debe contener una metodología sistemática para que tenga efecto en el tiempo, y este entrenamiento debe tener definición de objetivos para orientarse a los logros que se pretenden alcanzar. Este tipo de preguntas se aplicaban tanto de manera oral, durante el desarrollo de actividades de clase en las aulas de la universidad, como de forma escrita, en guías de trabajo de temas a reflexionar. Tal como se expone en la propuesta didáctica que se levantó para esta investigación-acción.

Entonces, se hace imprescindible distinguir que si bien para estimular la competencia PRD en los futuros profesores y profesoras se introducen las preguntas inquisitivas de forma oral como parte de la interacción de aula entre estudiantes y profesor y estudiantes; estas preguntas tienen la intención de activar la reflexión oral -individual y grupal-, lo que se considera un input para la escritura del diario reflexivo, único instrumento utilizado para recoger la información que se analizó en esta I-A.

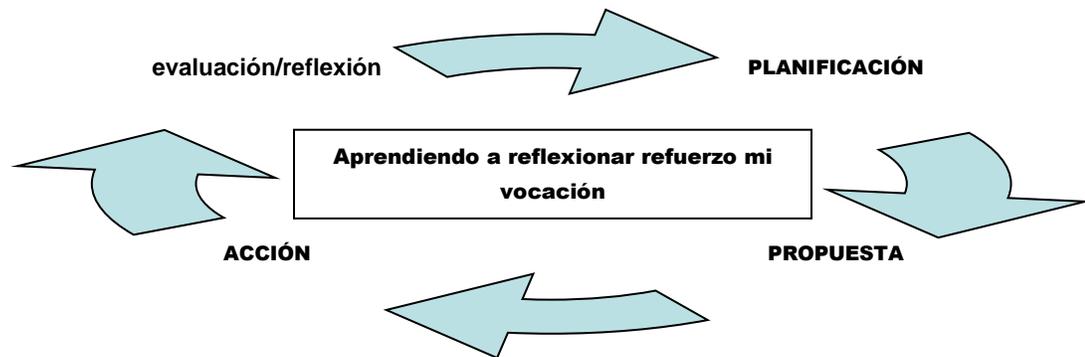
En resumen, cuando los y las estudiantes de pedagogía logran el desarrollo del PRD deberían ser capaces de identificar los supuestos a través de mirar desde tantos ángulos distintos como sea posible, para ello la siguiente secuencia temática muestra las distintas etapas por las que los futuros maestros y maestras pasarán durante su proceso de formación para desarrollar la competencia PRD.

Diagrama 18 Secuencia temática del desarrollo de la competencia PRD durante el proceso de FID



6.1.1 Primer Ciclo – Primer Año de Formación Docente – Tema: Vocación

Diagrama 19 Primer ciclo de la investigación-acción



¿Qué se propone? Propuesta

Se propone una serie de estrategias activo participativo que permitan a los y las estudiantes de primer año de pedagogía en inglés de una universidad pública

reconocer el diario reflexivo como herramienta para fomentar el pensamiento reflexivo docente (PRD).

¿Cómo se propone alcanzar el resultado esperado? Planificación

A través del taller de formación para la práctica (TIFP), se propone guiar al estudiante en su proceso de desarrollo de la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD), con enfoque en cuestionar su vocación de profesor(a) y su rol como estudiante de pedagogía. Para ello se diseñaron 18 clases por semestre, bajo el paradigma Deweyano de aprender haciendo. Dentro de la propuesta del primer semestre se seleccionaron actividades estratégicas relevantes, como una serie de películas (Lección de Honor, Detrás de la Pizarra, Los Coristas y otras) que relatan los diferentes roles y valores que los y las docentes cumplen en las escuelas, el juego de roles para la iniciación a la escritura reflexiva –mi primer diario reflexivo-. Y para el segundo semestre para continuar intencionando la escritura del diario reflexivo, se prepararon una serie de círculos de reflexión para cuestionar las creencias que se tiene sobre los docentes; y también luego se gestaron un trío de diálogos con profesores y profesoras expertos del sistema escolar local, acompañado por la lectura de diferentes textos relacionados con el ejercicio de la pedagogía. Resaltando que después de cada una de estas actividades los y las estudiantes debían escribir sus reflexiones. Tal como se muestra en las calendarizaciones semestrales que se exponen a continuación:

Tabla 16 Cuadro cronológico de las actividades del 1er semestre TIFP 1

CALENDARIZACIÓN/PRIMER SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O RECURSO
Semana 1	Conocimiento del grupo	Presentación de programa. Dinámica de presentación
Semana 2	Introducción al pensamiento reflexivo	Ppt. ¿cómo fue mi experiencia como alumno?
Semana 3	Pensamiento reflexivo	Ppt. Ensayo: ¿por qué quiero ser profesor/a?
Semana 4	Escritura Reflexiva	Mi primer diario reflexivo ¿Qué entiendo por reflexión?
Semana 5	Teoría sobre la Reflexión Docente	Dewey, Schön y Perrenoud (extracto)

Semana 6	Vocación	Paulo Freire. 3ª Carta de Paulo Freire
Semana 7	Vocación	Control de Lectura “Cartas para quien pretende enseñar” Paulo Freire
Semana 8	Valores: respeto, tolerancia	Película “ Lección de Honor ” Análisis en clase.
Semana 9	Valores: responsabilidad y compromiso	Película “ Detrás de la Pizarra ” Análisis en clase.
Semana 10	Valores: honestidad, vocación	Película “ Los Coristas ” Análisis en clase.
Semana 11	Trabajo colaborativo, creación de primeros equipos de trabajo.	Tarea terminar de ver las películas y elaborar informe grupal.
Semana 12	Estilos de aprendizaje	Test de estilos de aprendizaje y resultados. Exposición de técnicas y estrategias.
Semana 13	Inteligencia emocional	Video sobre inteligencia emocional
Semana 14	Inteligencia emocional	Conversatorio bibliografía sobre inteligencia emocional
Semana 15	El profesor en el mundo	Exposición de diversas realidades en el mundo
Semana 16	Presentaciones	En grupo los estudiantes eligen una película que les haya interesado y representan los valores vistos en ella, al resto de sus compañeros. Juego de roles.
Semana 17	Presentaciones	En grupo los estudiantes eligen un tema que les interese y “lo enseñan” al resto de sus compañeros
Semana 18	Reflexión	Taller grupal Situaciones pendientes

Se destacan las jornadas que fueron dedicadas intencionadamente a fomentar la reflexión y posterior escritura del diario en los participantes de la muestra investigativa.

Tabla 17: Cuadro cronológico de las actividades del 2º semestre TIFP 2

CALENDARIZACIÓN/SEGUNDO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD y/o BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Presentación de programa. Resumen de programa previo	Programa de la asignatura. Dinámica de presentación
Semana 2	Reflexionando sobre las organizaciones educativas en Chile	PPT Texto: Cada escuela es un barco. Forman grupos y preparan presentaciones.
Semana 3	Organizaciones educativas en Chile	“Cada escuela es un barco” Presentaciones
Semana 4	Diferencia entre creencia, opinión y/o hechos.	“Cada escuela es un barco” presentaciones Capítulo 2: Como explorar las creencias de los profesores. Richards & Lockhart (1998).
Semana 5	¿Cuáles son mis creencias sobre la docencia?	Trabajo colaborativo. Círculos de reflexión. Escritura del diario reflexivo.
Semana 6	De la LOCE a la LGE ¿Hubo	Extracto de las leyes en PDF ¿qué

	cambio?	conocen? ¿Qué creen? (tarea cuadro comparativo LOCE-LGE) Análisis en clases (entrega del cuadro comparativo)
Semana 7	El profesor chileno del siglo XXI	En grupo, conversan y debaten sobre qué profesores amaron y cuáles no. Crean un perfil de cada “tipo” de profesor.
Semana 8	El profesor chileno del siglo XXI	Exploring the Knowledge Base and Skills in English Foreign Language Teacher Education” - Estándares pedagógicos (generales) (Dar tarea: ver 1er capítulo de la serie televisiva “El reemplazante”)
Semana 9	El profesor de inglés en Chile	Serie televisiva “El reemplazante” Análisis mesa redonda. Círculos de reflexión. Aspectos relevantes
Semana 10	El profesor de inglés en Chile	Video profesor estrella. Círculos de reflexión.
Semana 11	Diario Reflexivo	Artículo prof. Mónica Toledo/UPLA
Semana 12	Dialogar para reflexionar	Preparación de los diálogos pedagógicos
Semana 13	Diálogos pedagógicos	Profesores del sistema asisten a la clase
Semana 14	Diálogos pedagógicos	Profesores del sistema asisten a la clase
Semana 15	Diálogos pedagógicos	Profesores del sistema asisten a la clase
Semana 16	Reflexión en el trabajo colaborativo	Círculos de reflexión
Semana 17	Autoevaluación – promedios Finales – Síntesis del curso.	Situaciones pendientes

Es importante aclarar, que no todas las actividades desarrolladas durante el semestre se destacan en esta propuesta, ya que se dio relevancia solo a las que directamente se relacionaban con la competencia PRD.

¿Qué acciones se hicieron para alcanzar la propuesta? Acción

Las estrategias didácticas o actividades que se desarrollaron en este primer ciclo tenían como objetivo presentar a los y las estudiantes la competencia PRD, y motivarlos a desarrollar la escritura reflexiva en su primer diario. Para ello, películas debían ser vistas y analizadas, seleccionando por parte de los y las estudiantes las escenas que reflejan el rol en discusión, para posteriormente, por medio del diario reflexivo escribir las emociones que dichas escenas le provocaron (trabajo individual). A continuación, se agrupan (trabajo colaborativo) de acuerdo con las escenas seleccionadas y comparten sus reflexiones para recrear parte de las escenas y las emociones que estas provocan en ellos y ellas. Aplican la estrategia Juego de Roles, técnica de simulación,

enfocada principalmente a situaciones problemáticas con relación a los roles dentro del aula. En este caso, los personajes abordados son los extraídos desde las escenas de las películas seleccionadas. Este tipo de estrategia involucra el desarrollo de las competencias de comunicación, síntesis, responsabilidad, análisis crítico y evaluación.

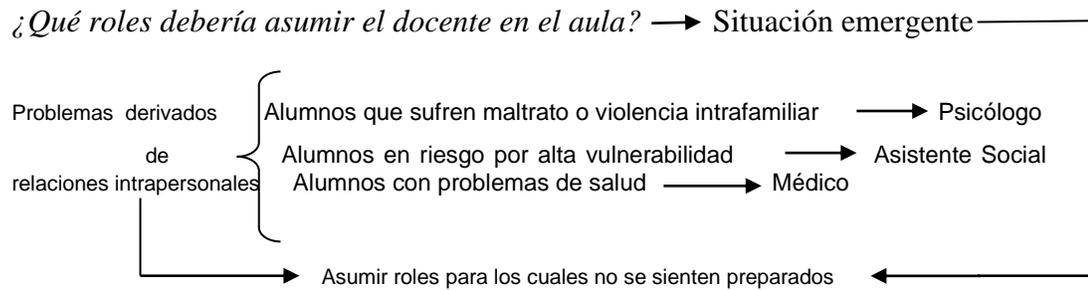
De igual forma, durante el segundo semestre, los y las estudiantes asisten a una serie de tres diálogos pedagógicos con profesores y profesoras de inglés en escuelas locales, con quienes desarrollan conversaciones de carácter reflexivo. Previo a cada diálogo los alumnos y alumnas preparan de manera grupal, la temática a tratar y la ronda de preguntas, sustentadas en fundamentos teóricos facilitados por la académica-investigadora. Y después de cada jornada de diálogo, escriben en su diario reflexivo lo que aprendieron, cuestionando su rol como estudiante de pedagogía. En este semestre se persigue que los docentes en formación desarrollen junto a la competencia PRD, las competencias de mente abierta, comunicación y descripción.

En esta etapa la académica-investigadora junto al amigo crítico, juegan el rol de facilitadores del proceso de andamiaje, estableciendo los niveles de logro de la competencia PRD, entregando retroalimentación de manera oportuna.

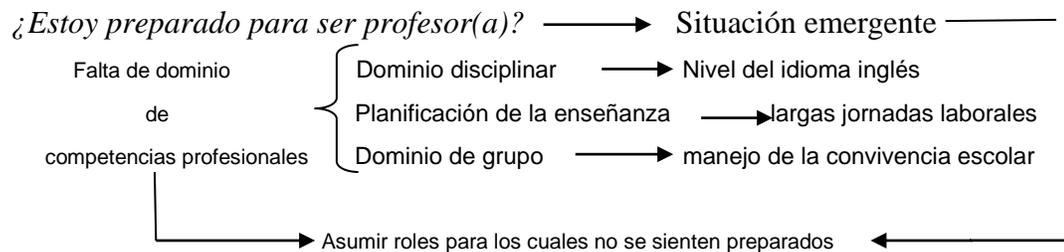
Preguntas que guían la reflexión en esta etapa

¿Entiendo que significa ser estudiante de pedagogía? ¿Cómo lo hago? ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? ¿Existe soporte teórico para esta situación? ¿Cuáles son mis creencias? ¿Entiendo que significa ser estudiante de pedagogía? ¿Entiendo el concepto “reflexión”? ¿De verdad quiero ser profesor(a)?

Incidente Crítico/Primer Semestre



Incidente Crítico/Segundo Semestre



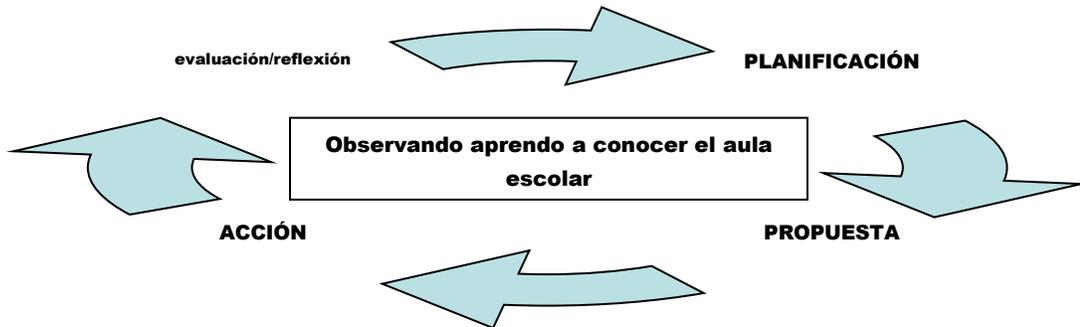
¿Qué se aprendió? Evaluación ¿Cómo se logró? Reflexión

En esta parte la académica investigadora analizó desde la lógica de la investigación-acción, y por medio de la reflexión evaluó los logros alcanzados por los participantes de la muestra, analizando los diarios reflexivos de los y las estudiantes de la muestra participante, con el objetivo de descubrir sobre qué reflexionaban y que nivel de reflexión alcanzan en esta primera fase. Por consiguiente, se puede destacar que en esta fase los y las estudiantes comenzaron a escribir su diario reflexivo. De igual forma se incorporó el uso de vocabulario técnico relacionado con lo pedagógico. Y se demostró comprensión del concepto reflexión como competencia²⁹. En resumen, se aprendió por parte de los y las participantes de la muestra, el vocabulario técnico relacionado con la pedagogía, lo que se logró a través de guías de lectura, conversatorios y la escritura de su primer diario reflexivo.

²⁹ Resultados que se muestran en el capítulo 5.

6.1.2 Segundo Ciclo – Segundo Año de Formación Docente – Tema: Observación Participativa

Diagrama 20 Segundo ciclo de la investigación-acción



¿Qué se propone? Propuesta

Desarrollar la técnica de observación participativa para continuar andamiando la competencia PRD; a través de situaciones simuladas y primera situación de aprendizaje experiencial en un aula del sistema escolar local.

¿Cómo se propone alcanzar el resultado esperado? Planificación

Continuando con la línea del taller de formación para la práctica (TIFP), y el proceso de guiar al estudiante en su desarrollo del pensamiento reflexivo docente, durante esta etapa se propuso como estrategia principal, aplicar la técnica de observación participante. Puesto que la observación aplicada al aula es una técnica que promueve procesos de toma de conciencia acerca del grado de consistencia entre lo que efectivamente ocurre en la escuela y lo que la teoría declara; considerando que la observación es una actividad importante para comprender la interacción que se da en una sala de clases.

De igual forma, por medio de la técnica de observación se levantó la información sobre la que se reflexionó durante esta fase de la investigación, relatando en los círculos de reflexión las apreciaciones levantadas de las situaciones simuladas, y escribiendo en los diarios reflexivos el aprendizaje que les dejan las experiencias de aula vividas en la escuela, durante su primera

estadía allí. Andamiaje que se grafica en la calendarización que se presenta a continuación:

Tabla 18: Cuadro cronológico de las actividades del 3er semestre TIFP 3

CALENDARIZACIÓN/TERCER SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Presentación de programa.	Dinámica de presentación. Reflexión del proceso de TIFP hasta hoy.
Semana 2	Introducción a la observación como herramienta de investigación	La observación participante
Semana 3	Observación participante	Creando espacios propicios para el aprendizaje
Semana 4	Modelos de observación participativa	Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial
Semana 5	Técnicas de observación	Ppt
Semana 6	Técnicas de observación	Ppt Dar tarea “observar por una hora interrelaciones en la universidad” (bibliotecario- estudiante, estudiante-vendedor en la cafetería) En forma escrita, grupal
Semana 7	El clima escolar: escuela y su entorno	ppt
Semana 8	El clima escolar: los estudiantes	Estudios de caso
Semana 9	El clima escolar: los profesores	Dar tarea: “Revolución en la sala de clases” Enseña Chile. (presentar lo leído en 5 minutos, individual o en parejas)
Semana 10	El clima escolar: los profesores	Compartir la tarea
Semana 11	El clima escolar: los directivos y su rol en la convivencia escolar	¿Qué hacer con la violencia en la escuela? (bibliografía UPLA)
Semana 12	Discusión y reflexión sobre situaciones problemáticas simuladas	Dividir el curso en grupos. Una persona del grupo será el profesor, el resto deberá resolver el problema dado. (ejemplo: profesor con volumen bajo de voz, estudiante en el grupo hiperactivo, etc)
Semana 13	Discusión y reflexión sobre situaciones problemáticas simuladas	Reflexiones sobre los conflictos trabajados la clase anterior.
Semana 14	Discusiones grupales sobre posibles soluciones	Anotaciones reales del libro de clase: positivas y negativas. Análisis por grupo. Encontrar posibles soluciones.
Semana 15	Disertaciones	Del libro “situaciones conflictivas...” UPLA grupal
Semana 16	Disertaciones	Del libro “situaciones conflictivas...” UPLA grupal
Semana 17	Autoevaluación – promedios Finales – Síntesis del curso.	Reflexión TIFP3
Semana 18	Situaciones pendientes	

Tabla 19: Cuadro cronológico de las actividades del 4º semestre TIFP 4

CALENDARIZACIÓN/CUARTO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Conocimiento del grupo curso.	Presentación del programa. Dinámica de presentación
Semana 2	Reconocimiento del entorno como medio influyente en el proceso enseñanza-aprendizaje	¿Cómo influye el entorno en la enseñanza aprendizaje?
Semana 3	Reconocimiento de la comunidad escolar	¿Quiénes conforman la comunidad escolar?
Semana 4	Reconocimiento del espacio educativo “escuela”	Ppt (Estudiantes deben solicitar reglamento de convivencia o disciplina en el centro de práctica)
Semana 5	Observación participativa	ppt
Semana 6	Informe observación participativa	Elaboración de informe paso a paso
Semana 7	Informe observación participativa	Elaboración de grilla de observación
Semana 8	Introducción a la investigación cualitativa	ppt
Semana 9	Introducción a la investigación cualitativa	ppt
Semana 10	Investigación del centro educativo	PIE – PEI – misión – visión – organigrama, etc.
Semana 11	Convivencia Escolar	Manual de convivencia escolar (MINEDUC) - Reglamento de convivencia del centro de práctica (tarea: análisis y comparación de ambos documentos)
Semana 12	Importancia de la comunicación no verbal en la observación	Documental (tarea). “La comunicación no verbal” Capítulos de “Emociones y lenguaje en educación y política” Maturana
Semana 13	Detección de un problema en la práctica	Análisis de los problemas llevados a clases. Discusión
Semana 14	Detección de un problema en la práctica	Análisis de los problemas llevados a clases. Discusión
Semana 15	Resolución del conflicto	Comparten la posible solución y su implementación. Entregan “proyecto de convivencia”
Semana 16	Micro-intervención en la escuela	Comparten el trabajo implementado
Semana 17	Micro-intervención en la escuela	Comparten el trabajo implementado
Semana 18	Reflexión final – situaciones pendientes	

Es importante mencionar que las semanas destacadas, son las sesiones en que se intencionó la escritura del diario reflexivo.

¿Qué acciones se hicieron para alcanzar la propuesta? Acción

Por lo tanto, durante el tercer semestre por medio de actividades como, simular situaciones de clases conflictivas, leer textos sobre manejo de aula, y juego de roles; se preparó a los y las estudiantes para aplicar la técnica de observación participativa, como preparación para comprender como funcionan las relaciones interpersonales y las conductas de grupo dentro de una sala de clases. Así mismo, durante el cuarto semestre, las estrategias se planificaron para que el grupo de estudiantes de la muestra desarrollara herramientas para hacer seguimiento en contexto a un grupo curso de educación general básica por un período de veinte horas pedagógicas. Acción que les permitió a los y las estudiantes observar desde dentro del sistema escolar cómo funciona una comunidad educativa. Para ello se diseñaron 18 clases por semestre, bajo el paradigma de observar para aprender. La propuesta para este tercer semestre contiene una selección de videos que relatan experiencias pedagógicas en escuelas. Y para el cuarto semestre se preparó un proyecto que involucra la primera estadía en escuela.

Es importante destacar que durante este período se trabaja con la observación aplicada a diferentes situaciones de aula para levantar información importante sobre la temática “convivencia escolar”³⁰, y reflexionar sobre los elementos que influyen en su funcionamiento, sellando el proceso.

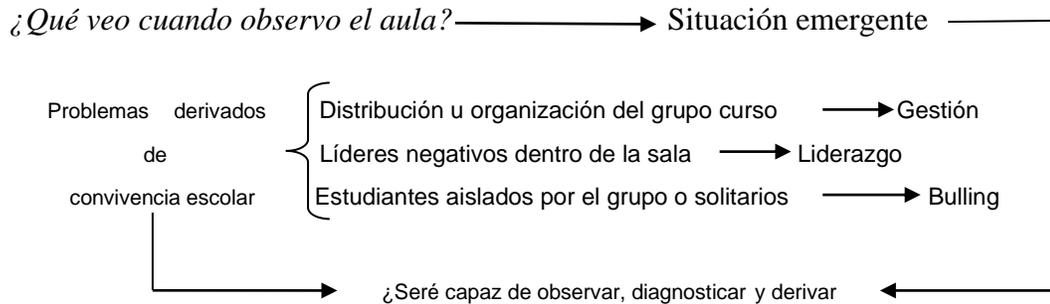
Preguntas que guían la reflexión

¿Por qué hacemos esto? ¿Qué lo fundamenta? ¿Qué propongo para mejorar? ¿Cómo lo integro? ¿Cuáles son mis creencias? ¿Cómo son los alumnos y alumnas de la escuela de hoy? ¿Me ha servido el diario para

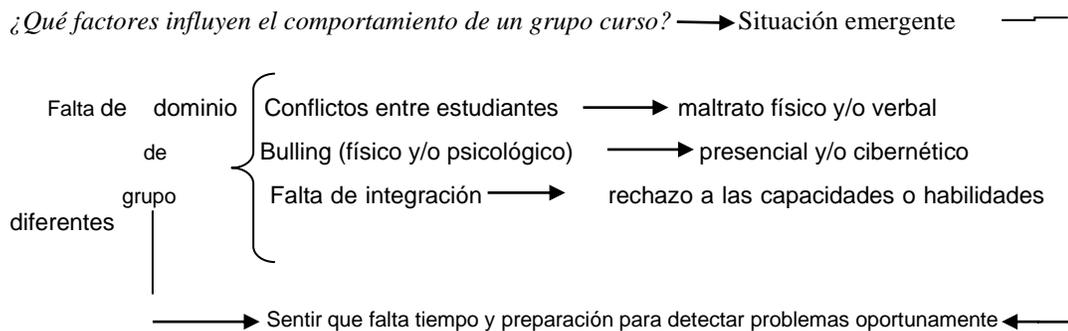
³⁰ La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. Definición dada por el Ministerio de Educación Chileno. http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916

reflexionar? ¿Qué observo? ¿Logro diferenciar los elementos que influyen las conductas del grupo? ¿Por qué se comportan así los alumnos?

Incidente Crítico/Tercer Semestre



Incidente Crítico/Cuarto Semestre



¿Qué se aprendió? Evaluación ¿Cómo se logró? Reflexión

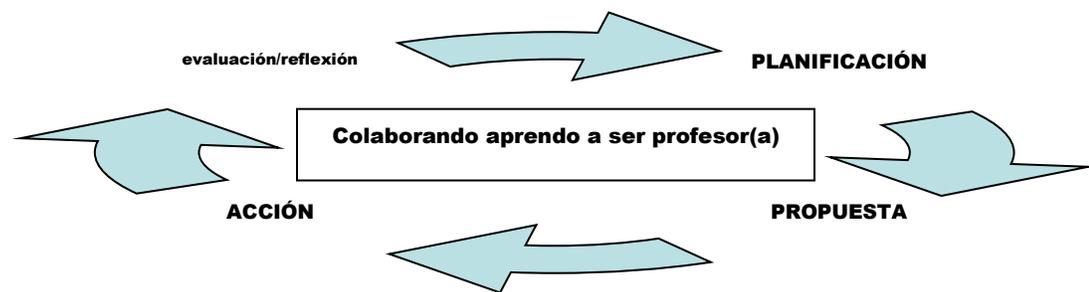
En este segundo ciclo investigativo o segunda fase de andamiaje se rescata el trabajo realizado en parejas de aprendizaje, situación que indujo a los y las participantes a trabajar en equipo de manera colaborativa, reflexionando sobre los elementos observados y negociando por medio de la reflexión sobre los aspectos que afectaban la convivencia escolar.

En esta etapa el amigo(a) crítico aportó con observaciones sobre las actividades realizadas en las clases de la universidad y críticas constructivas durante la creación del proyecto para la primera estadía en aula en un centro de práctica, aportes que se consideraron para las mejoras a incorporar en las siguientes fases. Finalmente, los y las participantes aprendieron que la observación participativa es una técnica que permite visualizar fortalezas y debilidades del proceso de

enseñanza-aprendizaje, y que además permite aportar mejoras desde la crítica reflexiva-constructiva. De igual forma, les permitió a los y las docentes en formación descubrir sus habilidades para relacionarse con niños y niñas, proyectándose como futuros profesores y profesoras de ese nivel educacional. Este descubrimiento se logra por medio de los círculos de reflexión que se daban quincenalmente en los talleres de práctica en la universidad.

6.1.3 Tercer Ciclo – Tercer Año de Formación Docente – Tema: Asistente de aula

Diagrama 21 Tercer ciclo de la investigación-acción



¿Qué se propone? Propuesta

Exponer a los y las estudiantes en formación pedagógica a situaciones reales de aula escolar por medio de una estadía corta en un centro de práctica local para colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los miembros de la comunidad escolar. Para acompañar este proceso se levanta un proyecto con el que los y las estudiantes se presentan a sus centros de práctica (ver anexo 2).

¿Cómo se propone alcanzar el resultado esperado? Planificación

En esta tercera fase de formación, los y las estudiantes comienzan sus estadías en escuela durante 40 horas pedagógicas; por lo tanto, por medio de los Talleres para la práctica (TIFP), se prepara al estudiante con estrategias y técnicas que le permitan enfrentar este proceso de manera reflexiva, observando, pensando y criticando constructivamente su rol como asistente de aula. Para ello se diseñaron las 18 clases por semestre, graduando en dificultad los contenidos y las actividades que guiaron el proceso de aprendizaje práctico que desde este

semestre los participantes de la muestra en esta investigación-acción comenzaron a experimentar. Específicamente, durante el quinto semestre el foco estuvo dado en el andamiaje de las herramientas que un profesor(a) de inglés necesita para enseñar a niños y niñas de educación general básica. Por lo tanto, se focalizó el desarrollo del semestre en la selección de bibliografía relativa al tema y a la exposición de los diferentes métodos de enseñanza que se practican en Chile. Y para el sexto semestre el programa se enfocó en la preparación de lo que significa ser profesor(a) en Chile, trabajando los marcos referenciales y los derechos y deberes que este involucra para ejercer la profesión docente en el sistema educacional chileno. Lo que se muestra en las calendarizaciones semestrales que se exponen a continuación:

Tabla 20: Cuadro cronológico de las actividades del 5º semestre TIFP 5

CALENDARIZACIÓN/QUINTO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Conocimiento del grupo curso.	Presentación de programa. Dinámica de presentación
Semana 2	Introducción a la neuro-educación	Ppt - Artículo neuro-educación
Semana 3	Neuroeducación	Maya-Rivero “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación”
Semana 4	Métodos alternativos – Educación no formal	Montessori, Freinet, Lefebvre Lever, Pedagogía 3000, Waldorf
Semana 5	Inglés en pre-básica	Estrategias enseñanza aprendizaje
Semana 6	Inglés en pre-básica	Estrategias enseñanza aprendizaje
Semana 7	Inglés en básica	Estrategias enseñanza aprendizaje
Semana 8	Inglés en básica	Estrategias enseñanza aprendizaje
Semana 9	Entrevista profesor del sistema/ comparación estándares pedagógicos	La entrevista como herramienta de recolección de información
Semana 10	Material didáctico	Creación de material que quedará en la escuela
Semana 11	Material didáctico	Creación de material que quedará en la escuela
Semana 12	Planificación unidad y clase	Planificación de unidad – Partes de una clase
Semana 13	Introducción a la investigación-acción	ppt
Semana 14	Investigación-acción	Paso a paso
Semana 15	Corrective feedback	¿Cómo y cuándo?
Semana 16	Microintervención en la escuela	Comparten las microintervenciones hechas
Semana 17	Reflexión de desempeño en la escuela	Círculos de reflexión

Semana 18	Reflexión general de la asignatura - Pendientes	Círculos de reflexión
-----------	---	-----------------------

En este ciclo la planificación y ejecución de las intervenciones pedagógicas debían relatarse por medio del diario reflexivo, el que a partir de este momento pasa a convertirse en bitácora de registro de cada intervención de los participantes de la muestra.

Tabla 21: Cuadro cronológico de las actividades del 6º semestre TIFP 6

CALENDARIZACIÓN/SEXTO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Conocimiento del grupo curso. Presentación de programa, Actividad: ¿Qué dicen los medios sobre el aprendizaje de inglés en Chile?	Páginas web entregadas por la profesora.
Semana 2	Análisis de los estándares pedagógicos	Estándares Pedagógicos de inglés Mineduc.
Semana 3	Presentación del Marco de la Buena Enseñanza	Estándares Pedagógicos de inglés Mineduc. MBE, Mineduc
Semana 4	Análisis de MBE, estándares pedagógicos, perfil de egreso. Trabajo práctico en grupo (1º evaluación)	¿Cómo la universidad te prepara para ser profesor? Correlación entre: estándares-malla-perfil del alumno egresado
Semana 5	Learning teaching, what is it about? En E. Media	Scriever. J. (2009) Learning teaching; last chapter.
Semana 6	Learning teaching, what is it about? En E. Media	Scriever. J. (2009) Learning teaching; last chapter.
Semana 7	Burnt out syndrome, what is it? How to prevent it? Reflective discussion	BBC website A video
Semana 8	Lesson plans, what are they? How to create one. What do I need to learn to do that?	Harmmer. J. (2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 9	Comienzo de trabajo grupal sobre la planificación de una unidad Cada grupo tomará un curso de enseñanza media y planificará una unidad completa, incluyendo material de apoyo y estrategias evaluativas	Harmmer. J. (2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 10	Trabajo grupal sobre la planificación de una unidad	Harmmer. J. (2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 11	trabajo grupal sobre la	Harmmer. J. (2010) How to teach English?

	planificación de una unidad Evaluación integral	Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 12	Microteaching, cada grupo aplica lo desarrollado en clases y luego reflexiona sobre sus resultados. Iniciando su proceso de investigación acción	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 13	Microteaching	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 14	Microteaching Evaluación integral	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 15	Presentación de las investigaciones - acción	En conjunto con asignatura de Taller de Reflexión
Semana 16	Presentación de las investigaciones - acción Evaluación Final	En conjunto con asignatura de Taller de Reflexión
Semana 17	Reflexión final de la asignatura	Feedback, círculos de reflexión
Semana 18	Situaciones pendientes	Feedback, círculos de reflexión

¿Qué acciones se hicieron para alcanzar la propuesta? Acción

Este ciclo de investigación y fase de la propuesta didáctica se centró en las reflexiones que surgieron de las experiencias en aula de los centros de práctica; es decir, desde el quinto semestre los y las estudiantes de este estudio comenzaron a vivenciar el aprendizaje experiencial en escenarios reales de práctica. Para la realización de estas experiencias, en conjunto con el equipo de prácticas de la carrera de pedagogía en inglés de la universidad pública en la que se lleva a cabo esta investigación, la académica-investigadora levantó convenios con diversos centros de práctica para que los y las estudiantes pudieran desarrollar las pasantías. De igual forma se trabajó coordinadamente con otras asignaturas del currículo, que eran significativas para la práctica, por ejemplo, Inglés V y VI, Metodología Para La Enseñanza Básica, y Metodología para la Enseñanza Media; con el objetivo de reforzar el aprendizaje que debía ponerse en práctica en la escuela ese semestre. Las jornadas de reflexión se centraron en el análisis de cada una de las experiencias que los y las participantes de la muestra experimentaban, propiciando la reflexión colaborativa por medio del

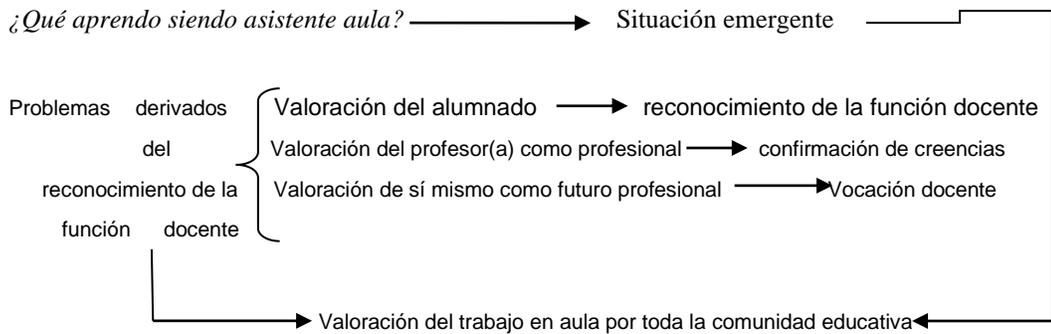
intercambio de experiencias en la práctica durante los encuentros en las clases de la universidad.

Es importante mencionar que esta propuesta didáctica diseñó las estrategias de enseñanza-aprendizaje en forma de espiral, lo que significa que cada una de las habilidades y conocimiento incorporado semestre a semestre se integra a la nueva etapa de práctica; partiendo por aplicar la técnica de observación participante durante las primeras semanas de estadía en la escuela. Paralelamente, se pidió a los futuros docentes que registraran en su diario reflexivo todos los aspectos que promovían en ellos y ellas la necesidad de reflexionar. Y los círculos de reflexión sirvieron para tratar temas que se dieron en los centros de práctica y afectaron en común a los y las practicantes.

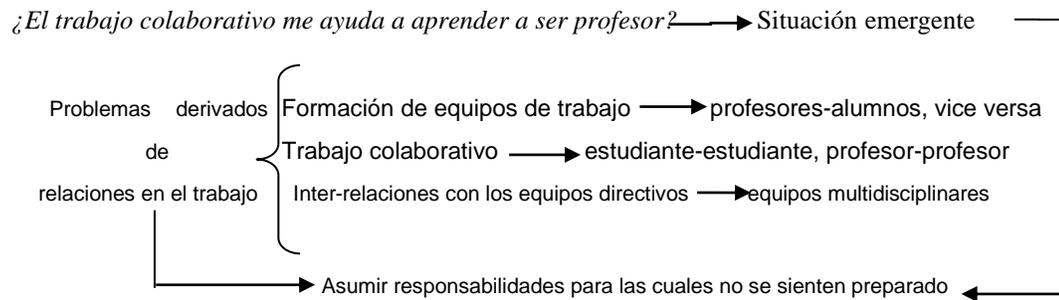
Preguntas que guían la reflexión

¿Qué factores producen estas situaciones? ¿Qué dice la teoría al respecto? ¿Qué harías tú ante una situación como esta? ¿Qué me aporta a la comprensión la experiencia de mis pares? ¿Cómo valido mis ideas al compartirlas con mis pares? ¿Cuál es mi método de enseñanza? ¿Qué hacer frente a situaciones de aula emergente? ¿Escribir mi diario me ha servido para entender mi práctica?

Incidente Crítico/Quinto Semestre



Incidente Crítico/Sexto Semestre

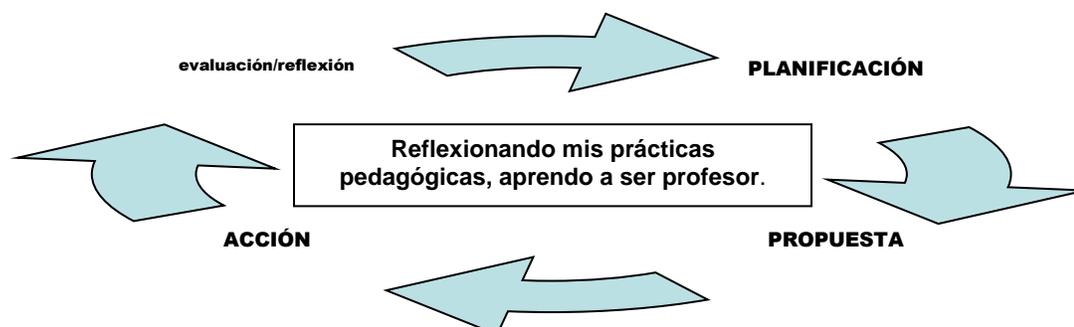


¿Qué se aprendió? Evaluación ¿Cómo se logró? Reflexión

En esta tercera etapa de la propuesta, lo que se destacó fue el aprendizaje experiencial que vivieron los aprendices en los centros de práctica. Y que, sin duda, sirvió para probar en la práctica lo que estaban aprendiendo en las aulas universitarias. Tal como dice Kolb (1984, citado por Domingo y Gómez-Serés, 2014:103), la experiencia como forma de aprender; es decir, de la acción seguida de la observación reflexiva que lleva a la construcción de conocimiento que se pueda generalizar y su posterior puesta en acción, con el fin de comprobar o poner a prueba su reflexión para ser interpretada en función de nuevas experiencias. Proceso que se dio de forma espontánea a medida que los y las estudiantes asistían a las escuelas y se desempeñaban como asistentes del docente de inglés. De igual forma, los y las participantes de la muestra, reconocen el trabajo colaborativo con sus pares y profesor/a guía, como una estrategia de aprendizaje y construcción de conocimiento, otorgándole un rol significativo a sus funciones de asistente de aula; así como, al diario reflexivo, instrumento que se convierte en bitácora pedagógica y cobra relevancia para las reflexiones posteriores.

6.1.4 Cuarto Ciclo – Cuarto Año de Formación Docente – Tema: Intervención Pedagógica

Diagrama 22 Cuarto ciclo de la investigación-acción



¿Qué se propone? Propuesta

Desarrollar pasantías de aula de 40 horas pedagógicas en los centros de prácticas para realizar intervenciones en la clase de inglés, demostrando dominio disciplinar y manejo de grupo. Para acompañar este proceso los y las estudiantes levantan un proyecto colaborativo con el docente del centro de práctica.

¿Cómo se propone alcanzar el resultado esperado? Planificación

En esta cuarta y última fase, por medio del taller de práctica y en conjunto con el taller de reflexión e investigación en el aula I y II se guía al estudiante en formación pedagógica a descubrir situaciones de aula como posibles problemas a investigar. Por medio del taller de formación para la práctica (TIFP), se guía al estudiante en su proceso de creación de proyecto de intervención disciplinar en aula y en el trabajo colaborativo que debe llevar con el docente guía de la escuela.

La reflexión de esta etapa se focaliza en las situaciones problemáticas que se presenten durante la práctica, para hacer seguimiento investigativo en busca de soluciones. Por lo tanto, se diseñaron las 18 clases por semestre, bajo este enfoque. Dentro de la propuesta del séptimo semestre se seleccionaron actividades estratégicas relacionadas con el diseño de intervenciones de aula; y

para el octavo semestre el foco estuvo en el aprendizaje de la metodología de la investigación-acción. La reflexión se trabajó por medio de la escritura del diario reflexivo y los círculos de reflexión; estrategias que ayudaron a descubrir las situaciones más apropiadas para convertirse en problemas de investigación. Tal como se muestra en las calendarizaciones semestrales que se exponen a continuación.

Tabla 22: Cuadro cronológico de las actividades del 7º semestre TIFP 7

CALENDARIZACIÓN/SÉPTIMO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Conocimiento del grupo curso. Introducción del programa	Presentación de programa. Dinámica de presentación Presentación de la calendarización y la bibliografía obligatoria
Semana 2	Saberes pedagógicos Estándares pedagógicos y disciplinares	Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés (MINEDUC, 2014)
Semana 3	Strategies for clear instructions	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom. Epperson & Roosman (2014)
Semana 4	Strategies for ... establishing succesful	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom. Epperson & Roosman (2014)
Semana 5	Strategies for...the link between	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom. Epperson & Roosman (2014)
Semana 6	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Fundamentación)	http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WJC769crLIV https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4 MINEDUC, Decreto 83
Semana 7	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Principios)	http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice
Semana 8	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Planificación)	http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice
Semana 9	Utilización del Uso de las TICs en el aporte de atención a la diversidad (teoría y práctica)	https://edpuzzle.com/ https://www.youtube.com/watch?v=ZcLZZ3LKdd0
Semana 10	Utilización del Uso de las TICs en el aporte de atención a la diversidad (aplicación)	Crea un video de apoyo a su intervención en su práctica.
Semana 11	Investigación acción: El perfeccionamiento del profesorado: Desafío de la calidad de educación	Pérez, María Gloria. "Investigación Acción: Aplicación al Campo Social y educativo" Rodríguez, G, Gil, J. & García, E. "Metodología de la Investigación Cualitativa.
Semana 10	El profesor como investigador	. Pérez, María Gloria. "Investigación

		Acción: Aplicación al Campo Social y educativo
Semana 11	Discusión de ideas para investigar y formular un PLAN DE ACCIÓN en el aula.	Trabajo colaborativo
Semana 12	Discusión de ideas para investigar y formular un PLAN DE ACCIÓN en el aula.	Trabajo colaborativo
Semana 13	Presentación del Plan de Acción	Trabajo colaborativo
Semana 14	Presentación del Plan de Acción	Trabajo colaborativo
Semana 15	Análisis de la información	Trabajo colaborativo
Semana 16	Análisis de la información	Trabajo colaborativo
Semana 17	Conclusiones y proyecciones	Redacción
Semana 18	Conclusiones y proyecciones	Presentaciones finales

Tabla 23: Cuadro cronológico de las actividades del 8º semestre TIFP 8

CALENDARIZACIÓN/OCTAVO SEMESTRE		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Presentación de Plan de trabajo	Presentación de programa y proyecto de ejecución en centro de práctica
Semana 2	Mi rol en el centro de práctica	Ppt y foro de discusión
Semana 3	Nuevos paradigmas: El rol de la neurociencia en educación (Part I) Primera evaluación	Maya-Rivero “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación” When teaching becomes learning (Erick Sotto, 1994) Chapter 2 & 5.
Semana 4	Nuevos paradigmas: El rol de la neurociencia en educación (Part II)	Maya-Rivero “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación” When teaching becomes learning (Erick Sotto, 1994) Chapter 2 & 5. The neuroscience of learning & development People.
Semana 5	Feriado de Fiestas Patrias	
Semana 6	¿Por qué y cómo debo planificar? Pensando en el plan de acción (I-A)	Workshop
Semana 7	Reporte de intervención en el centro de prácticas (plan de acción (I-A))	Segunda evaluación/oral report
Semana 8	Reporte de intervención en el centro de prácticas (plan de acción (I-A))	Segunda evaluación/oral report continuación
Semana 9	Conociendo el nuevo marco legal del sistema educativo en Chile (Parte I)	Carrera Profesional Docente (charla)
Semana 10	Conociendo el nuevo marco legal del sistema educativo en Chile (Parte II)	Ley de Inclusión (taller)

Semana11	Conociendo el nuevo marco legal del sistema educativo en Chile (Parte III)	Nueva Educación Pública (debate)
Semana12	Plan de acción(investigación-acción) Lesson plan (retroalimentación)	Exposiciones de plan de intervención pedagógica e investigación-acción (<i>estudiantes entregan planificación de intervención pedagógica</i>)
Semana13	Reflexionando sobre el estado de avance del plan de acción (I-A)	Compartir experiencias de aula (Tercera evaluación parte I)
Semana14	Reflexionando sobre el estado de avance del plan de acción (I-A)	Compartir experiencias de aula (Tercera evaluación parte II)
Semana15	Reflexionando sobre aprender a enseñar	Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. (Primera parte)
Semana16	Reflexionando sobre aprender a enseñar	Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. (Segunda parte)
Semana17	Reflexionando sobre aprender a enseñar	Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. (Tercera parte y evaluación)
Semana18	Reflexión general de la asignatura - Pendientes	Evaluación de la asignatura

¿Qué acciones se hicieron para alcanzar la propuesta? Acción

Las acciones de esta última etapa se centraron en guiar al estudiante en la planificación de la enseñanza del idioma inglés, tanto para educación general básica como para enseñanza media; puesto que, junto con conformar las parejas de trabajo, debían presentar un proyecto de intervención en aula, que tuviera como duración una unidad temática de aprendizaje; trabajado de manera colaborativa con el docente tutor del centro de práctica. Por lo tanto, durante el séptimo semestre el foco estuvo en modelar actividades apropiadas para infantes y niños menores de 14 años, y durante el octavo semestre, el andamiaje se centró en las estrategias de enseñanza adecuadas para adolescentes y/o adultos. De igual forma, se trabajó en estilo de planificación, técnicas de trabajo colaborativo para el desarrollo de la reflexión.

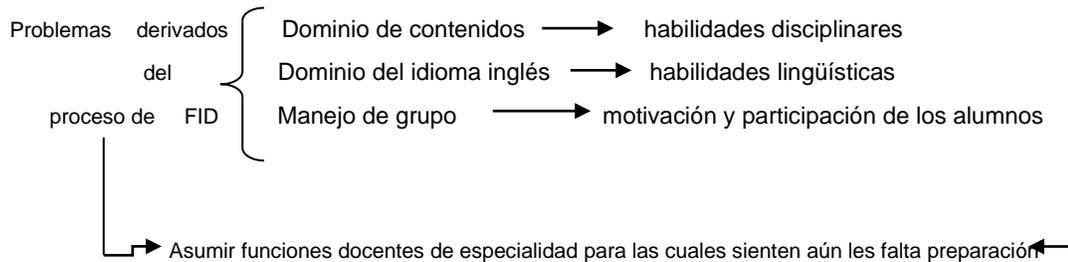
Preguntas que guían la reflexión

¿Qué quiero lograr? ¿Cuál es mi soporte teórico? ¿Cuál es mi modelo pedagógico? ¿Qué metodología investigativa puedo aplicar? ¿Existe soporte

teórico para esta situación? ¿Qué tipo de profesor(a) soy? ¿Al revisar lo escrito en mi diario reconozco mi crecimiento profesional?

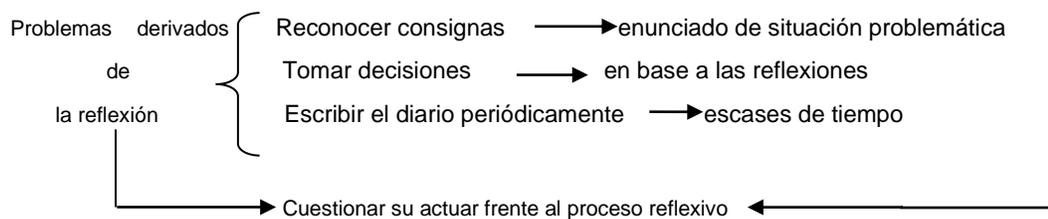
Incidente Crítico/Séptimo Semestre

¿Estoy preparado para hacer clases de inglés a niños y niñas? → Situación emergente



Incidente Crítico/Octavo Semestre

¿Por qué a pesar de que planifico la clase, los estudiantes se alborotan? → Situación emergente



¿Qué se aprendió? Evaluación ¿Cómo se logró? Reflexión

Esta última fase enfrentó a los y las estudiantes de la muestra a probar in situ lo aprendido durante su proceso de FID, aplicando no solo lo trabajado en el eje de las prácticas, sino también el conocimiento disciplinar adquirido a través de la malla curricular de la carrera que están finalizando. Por tanto, el aprendizaje de este ciclo se focalizó en la reflexión crítica constructiva del quehacer de cada uno de los participantes experimento en sus intervenciones de aula. Es importante mencionar que durante esta etapa el docente en formación es acompañado en el andamiaje de su reflexión por el profesor(a) de la escuela en conjunto con la académica de la universidad. Idea reforzada por Denardín (2007), quien señala que la reflexión de los y las estudiantes de pedagogía es un

proceso que requiere de ayuda externa, fundamentalmente del supervisor de práctica, quien motiva a que el aprendiz se exija reflexionar sobre su actuar frente a curso. De igual forma, este autor indica que para los estudiantes en formación pedagógica es necesario que el mentor en reflexión sea un experto en didáctica, con dominio de su área disciplinar, con conocimiento de práctica reflexiva e indagación crítica (Guerra, 2009, citando a Zeichner, 1993).

CAPITULO VII

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN. CONSTRUCCIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

7.0 Informe de Investigación

Resaltando que uno de los objetivos de la I-A es comprender la realidad para transformarla, lo que implica una interpretación profunda de lo que sucede en contexto; para esta fase el principal elemento de análisis es la reflexión. Entonces, se puede decir que la elaboración del informe de investigación ayuda a sistematizar el proceso y a reflexionar sobre el sentido que la experiencia investigativa ha tenido en los participantes de esta (Sandí, 2003).

Por otro lado, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en la investigación cualitativa el análisis de los datos consiste en dar estructura a la información recolectada con la intención de:

- organizarla en unidades o categorías
- describir los patrones comunes entre los participantes de la muestra lo que permite explicar resultados en función del planteamiento del problema.
- y/o vincular la información obtenida con lo planteado por la teoría.

En resumen, se puede decir que los propósitos del análisis cualitativo son la exploración de los datos para luego organizarlos por categorías que describan lo experimentado por los y las participantes, y así descubrir temas o patrones, con el fin de interpretarlos en función del planteamiento del problema que guía la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018:465). Por consiguiente, esta etapa de la I-A se puede definir como interpretativa-reflexiva porque uno de los objetivos de este tipo de metodología es comprender el contexto para aportar a su mejora y eso se logra por medio de la interpretación y posterior reflexión de la información que cada ciclo arroja (Sandí, 2003:170). Por ello el análisis de la información de este estudio se dividió en tres partes:

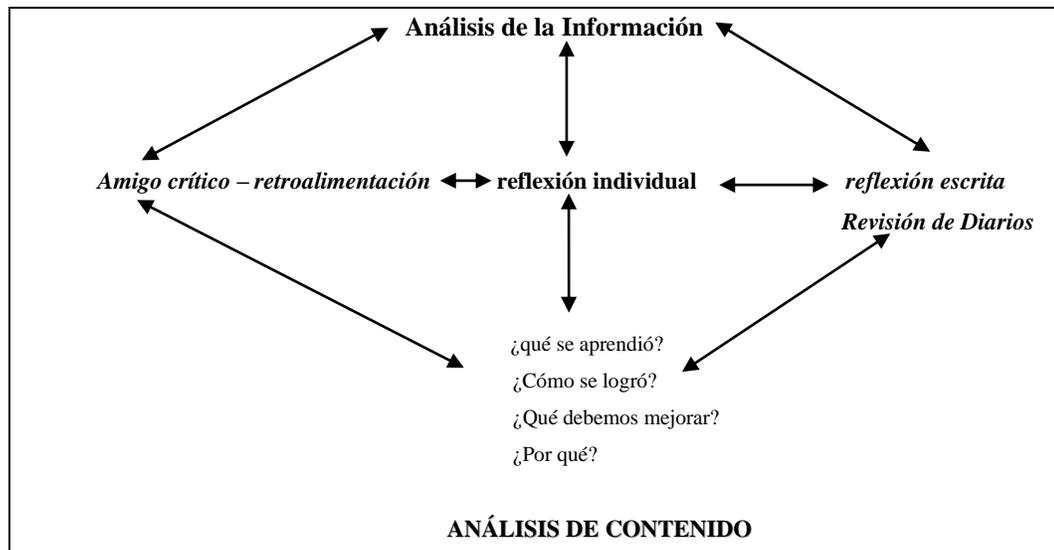
1ª Parte: Análisis de las observaciones realizadas por el amigo(a) crítico y la académica-investigadora; las que se narran de manera general, respondiendo a las interrogantes *¿qué se aprendió ¿cómo se logró?* y *¿qué se debe mejorar?* en

cada período de investigación. Buscando el punto o incidente crítico que nos lleve a la reflexión cuestionándose el ¿por qué?, una y otra vez, ya que esta cadena de ¿por qué? permite realizar un análisis profundo de cada situación (Blández, 2010:61). Interrogantes que inducen a la reflexión que constituye el final de esta etapa y que aporta a vincular con mirada crítica, el discurso obtenido desde los diarios reflexivos a las acciones que se desarrollaron durante el estudio. Este ejercicio se llevó a cabo de manera periódica en conversaciones sistemáticas entre el amigo(a) crítico y la investigadora, sobre cada una de las estrategias didácticas que se desarrollaron para andamiar la competencia PRD entre los y las estudiantes de la muestra.

2ª Parte: El análisis de los diarios reflexivos para definir los correspondientes niveles de la competencia PRD alcanzados por los y las estudiantes de la muestra en cada etapa, orientado por la rúbrica planteada para su evaluación y retroalimentación.

3ª Parte: Se refiere al análisis de la información escrita en los Diarios Reflexivos por medio de la técnica de análisis de contenido, que según Bardín (2010:7) es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos diversificados; que de acuerdo con Cáceres (2003) se define como una técnica aplicable a la reelaboración y redacción de datos. Por tanto, el análisis de contenido es una técnica de análisis cualitativo de la información con carácter científico porque permite que otro investigador pueda repetir los mismos pasos que el investigador original realizó y verificar sus conclusiones.

Diagrama 23 Ciclo de análisis de la información



De igual manera y entendiendo que la escritura discursiva apoya el desarrollo de esta competencia, es importante recordar que el enfoque metodológico que se empleó en esta investigación-acción fue de carácter cualitativo porque permitió monitorear los niveles de desarrollo de la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD) de los profesores y profesoras en formación, analizando sus experiencias y documentos de trabajo que se entienden como insumo para la sistematización de la relación entre el desarrollo del pensamiento reflexivo docente y la formación en la práctica implicada en su aprendizaje. Con el objetivo de proporcionar un andamiaje centrado en prácticas discursivas pertinentes que aporten a generar un aprendizaje explícito y permanente (Pozo, 2014).

Por lo tanto, este informe hace un relato ordenado del proceso de análisis de la información por medio de direcciones claras que muestran cómo se evolucionó en la comprensión del problema y las acciones que se cursaron para demostrar el logro de los objetivos; y de igual forma comprobar las hipótesis. Por consiguiente, los datos de esta I-A se organizaron por sucesión de etapas en base a lo desarrollado en el Plan de Acción, ya que el paradigma cualitativo se trabaja con una base de datos narrativos, en este caso para la primera etapa la sistematización de las reflexiones emanadas de las observaciones y

conversaciones del amigo(a) crítico; y en la segunda etapa, el análisis de los diarios reflexivos escritos por los y las participantes de la muestra (Idem:470).

7.1 Primera Parte del Análisis: Reflexiones del Amigo(a) Crítico e Investigadora.

Lo que se muestra a continuación es el resultado de las reflexiones que se hicieron en la primera parte del análisis de resultados aplicados durante el Plan de Acción. Este análisis responde a una espiral de autorreflexión por parte de la académica-investigadora, motivada por la figura del amigo(a) crítico, quien visitaba sistemáticamente las clases de las TIFPs donde se desarrollaron las estrategias didácticas seleccionadas para incentivar la escritura del Diario Reflexivo. Este proceso reflexivo vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción; que en este caso fue desarrollado por medio de las conversaciones reflexivas que la investigadora y el amigo(a) crítico mantuvieron durante todo el proceso investigativo. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social (Sandín, 2003:170), con el objetivo de proponer mejoras en el próximo ciclo.

7.1.1 Reflexiones obtenidas de las observaciones y conversaciones con el Amigo(a) Crítico (AC)

Tal como se expuso al inicio de este apartado, producto de que este estudio es una I-A, se debe analizar no solo el desarrollo de la competencia PRD en los participantes de la muestra, sino también las estrategias didácticas propuestas por la investigadora-académica para andamiar esta competencia. Porque tal como lo destaca Cattley (2005), al poner un mayor foco en la selección de actividades que tengan como objetivo desarrollar habilidades para mejorar las prácticas y los conocimientos durante la formación docente, estas se tornarán más importantes y significativas para los futuros profesores y profesoras.

Este último punto se evaluó a través de la observación participante del amigo(a) crítico, quien de mutuo acuerdo con la académica-investigadora ingresaba a observar las clases donde las estrategias seleccionadas eran desarrolladas. Al finalizar cada sesión ambos dialogaban reflexivamente sobre los puntos positivos y los que se debían mejorar. Por ejemplo, uno de sus análisis arrojó que la selección de películas que se revisaron en las sesiones del primer semestre, programadas para andamiar la competencia PRD, debió haber sido consensuada con los alumnos y las alumnas partícipes de las actividades para lograr mayor motivación, y que los diálogos pedagógicos del segundo semestre, debieron registrarse por medio de filmación, grabación de audio y posterior transcripción por escrito, y así haber conformado una triangulación que otorgara validez a la información recolectada. Información que fue recogida y sugerida como mejora para el siguiente año.

De igual forma, en los semestres III y IV por medio de la lectura de los diarios reflexivos y las conversaciones con el amigo(a) crítico sobre las sesiones de las TIFPs, permitió a la académica-investigadora, reflexionar sobre los centros de práctica donde las futuras generaciones de profesores y profesoras en formación deberían realizar sus prácticas tempranas. Partiendo por considerar como importante las características del sistema educacional chileno, el cual es diverso, en cuanto a gestión educacional por los distintos tipos de dependencia de las escuelas, liceos o colegios. Entonces, se reflexiona sobre la forma en que todo docente en formación debería conocer esta realidad antes de ejercer profesionalmente su carrera, respondiendo a la figura del andamiaje para el desarrollo de la competencia PRD.

Consecuentemente, en el tercer año de FID de los y las estudiantes participantes en la I-A, la participación del AC se da en conversaciones sistemáticas mientras la investigadora analiza los Diarios Reflexivos de los estudiantes, quienes en este nivel se encuentran desarrollando la figura de asistente de aula, elemento considerado relevante para la escritura de su diario. Por consiguiente, la investigadora seleccionó una serie de citas reflexivas que reflejaban el sentir de los y las participantes en esta etapa de su formación. Esta selección de citas

reflexivas dio origen a una nueva reflexión por parte de la investigadora-académica y el amigo(a) crítico, sobre el rol del profesor guía del centro de práctica, fijándose como meta acudir a cada uno de los establecimientos, para a lo menos hacer una visita durante el proceso, con el objetivo de explicar el programa y monitorear su efectividad durante las semanas de práctica de los y las estudiantes de la universidad. Acción que fue presentada al equipo de prácticas y al comité curricular de la carrera participe de la I-A.

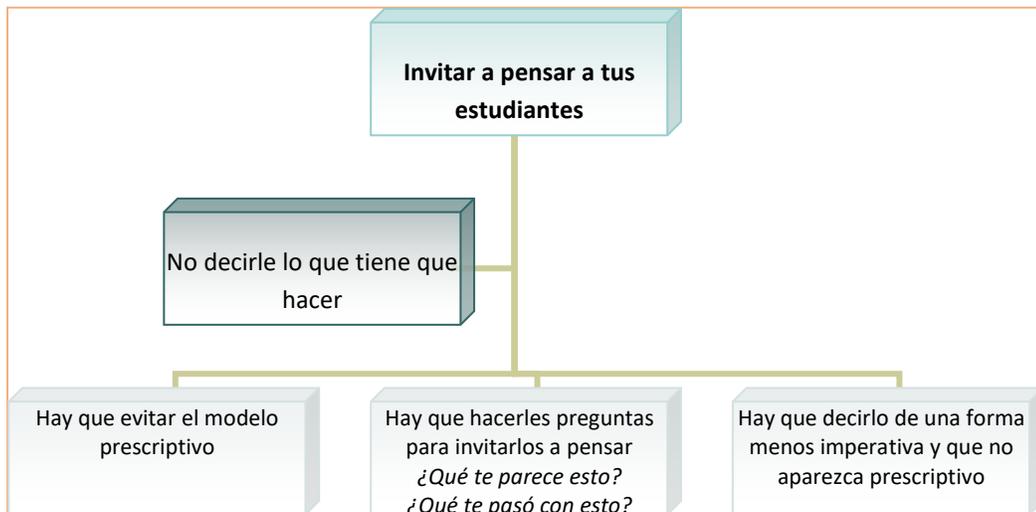
Finalmente, en el séptimo y octavo semestre, cuando los y las estudiantes debían asumir el rol de profesor de inglés, desarrollando a lo menos una unidad temática en el curso asignado en los centros de práctica, la figura del AC cobra relevancia, haciendo observaciones en la formación de las duplas de estudiantes y en los niveles educacionales que estos estaban realizando sus prácticas; permitiendo a la investigadora plantear la posibilidad de reestructurar las parejas de profesores y profesoras en formación, otorgándoles la posibilidad de ejercer su práctica en enseñanza media y/o básica. La siguiente tabla resume las mejoras producidas gracias a las observaciones del AC.

Tabla 24: Resumen de mejoras planteadas por el AC

SEMESTRES	MEJORAS
I-II	Considerar intereses de los y las estudiantes en la selección de actividades
III-IV	Ampliar las estadías de práctica en los diversos tipos de establecimientos educacionales
V-VI	Rol del profesor(a) guía en el centro de prácticas A lo menos una visita del tutor TIFP al centro de práctica por semestre
VII-VII	Formación de duplas de práctica Cobertura de distintos niveles educacionales (básica-media)

Y la siguiente gráfica resume las observaciones más destacadas del AC durante los primeros semestres de investigación.

Diagrama 24 Resumen de las observaciones del amigo(a) crítico



7.2 Segunda Parte del Análisis: Reflexiones obtenidas de los análisis de los Diarios Reflexivos de los y las participantes de la muestra investigativa

En esta segunda parte del análisis de la información, las estrategias metodológicas aplicadas fueron orientadas a intencionar la reflexión en los participantes de la muestra, quienes se exponían por primera vez a esta competencia. Entonces, se destaca la escritura de *mi diario reflexivo* (ver anexo 3), la exposición a escenas de películas consideradas claves para mostrar los roles que cumplen los docentes (ver anexo 4, reflexiones sobre películas vistas en el taller), jornadas de diálogo con profesores y profesoras destacados del sistema educacional público para comprender el concepto vocación docente (ver anexo 5, proyecto “diálogos pedagógicos”), relato de experiencias como asistentes de aula y la primera práctica pedagógica, todas actividades seleccionadas como motivadoras para escribir el Diario Reflexivo en cada uno de los semestres de la FID. Por consiguiente, la información que se analizó en esta etapa fue la proveniente de la escritura de los diarios reflexivos, donde se incluyen las reflexiones levantadas como consecuencia de cada una de las estrategias didácticas planteadas para el Plan de Acción desarrollado durante todo el proceso de FID. De igual forma, la lectura de los diarios permitió

reconocer los niveles alcanzados en cada etapa o ciclo investigativo, tal como se muestra en los siguientes extractos

...” No quiero ser parte del comité de profesores invisibles, no quiero saber que mis clases terminarán sin poder dejar un pedacito de mí en cada alumno, deseo ser la profesora que mis estudiantes recuerden toda la vida.” (reflexión de estudiante de primer ciclo)

...” Después de esta odisea por cómo lo describen los docentes con experiencia, llega un punto en donde pasamos a la etapa de ser un profesor “isla” por lo que comenzamos a decidir dónde queremos realizar la mayor cantidad de cambios para mejorar la educación haciendo de ese lugar nuestro escenario para una obra pedagógica” ... (reflexión de estudiante de tercer ciclo)

...” Yo le encontré razón a la directora en algunas cosas, pero no en otras. En primer lugar, mientras es verdad que los exámenes estandarizados no siempre son buenos manifestadores de todas las habilidades de los alumnos, igual creo que son necesarios hasta cierto punto, pues hacen que los alumnos demuestren si tienen los conocimientos y habilidades para seguir en sus estudios, y eventualmente, ingresar al mundo laboral en la carrera que elijan” ... (reflexión de estudiante de segundo ciclo).

...” hablando concretamente sobre el dialogo, creo que más que un diálogo fue una charla o discurso de la profesora ya que sin quitarle valor a la instancia, aún faltaron varias preguntas en medio como para hablar de diálogo” (reflexión de estudiante de primer ciclo)

...” Simultáneamente, quiero destacar que este último círculo de reflexión estuvo mucho más dinámico que los anteriores, ya que hubo más conversación y preguntas de todo tipo hacia la profesora invitada, lo que creo que es muy bueno, porque ese es el propósito de estas actividades, además de que se produjo un ambiente donde se compartían ideas y posturas, ya sea a favor o en contra” ... (reflexión de estudiante de cuarto ciclo)

7.2.1. Reflexiones de los Diarios en los semestres I y II

Las reflexiones que se originaron en estos primeros semestres provienen de las sesiones de película a las que fueron expuestos los y las participantes, al igual

que las reflexiones que cada uno de ellos escribió después de cada diálogo pedagógico. Es importante mencionar, que la escritura del diario en esta primera etapa fue intencionada por medio de preguntas que la académica-investigadora planteaba en las sesiones destinadas al desarrollo de la competencia PRD, dando como resultado reflexiones de carácter descriptivo, equivalentes al primer nivel enunciado en la Rúbrica propuesta para esta I-A; que indica que la reflexión se centra en el relato descriptivo de la situación planteada. Respondiendo a las habilidades cognitivas de nivel inicial³¹, tales como conocer, reconocer y comprender. Tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

...la actividad realizada hoy en clases sobre los colegios subvencionados y municipales me ayudan a ver y conocer distintas realidades. Participé en la conversación activamente, di mi opinión y procuré escuchar atentamente a los compañeros y la profesora (estudiante 1 – reconocimiento de lo aprendido en clases)

...nuevamente el material es presentado de forma didáctica, que siga así. Hicimos un trabajo grupal, como la sala es pequeña creo que es fácil para la profesora ver lo que hacemos. Lo malo es que hay que hablar muy bajo porque los grupos están muy cerca, pero de todas formas se trabaja bien. Aparte de ser divertido se aprende mucho de nuestros compañeros, todos tenemos distintas ideas y al exponerlas todas se hace una gran idea más completa. Me gusta el sistema y ojalá siga así, lo ideal sería en una sala un poco más grande (estudiante 2 – reconocimiento de la forma de trabajo en la clase)

...he avanzado como estudiante y he logrado tener buenos conocimientos y una buena base para poder comenzar todos mis desafíos como profesor. Aprendí lo que es esforzarse por cumplir tus objetivos y ser responsable con tus deberes (estudiante 3 – comprensión del rol de estudiante de pedagogía)

...Me gustó este diálogo porque pude conocer otra realidad aparte de la que vemos con nuestros profesores. Una visión más sobre los colegios municipales de las cuales quiero seguir investigando, sobre todo para mis futuras prácticas (estudiante 4 – adquirir nuevos conocimientos)

³¹ De acuerdo con las taxonomías de Marzano y Kendall

De igual forma en esta etapa, la reflexión crítica bidireccional -profesor(a)-estudiantes- permitió levantar información con respecto a los temas tratados en los diálogos, también permitió revisar la forma en que estos se llevaron a cabo, asumiendo las sugerencias de mejora que se hicieron por medio de las reflexiones escritas de los y las estudiantes. Y el acompañamiento del amigo(a) crítico orientó las decisiones que se tomaron para las acciones que se implementaron en la siguiente etapa. Tal como se muestra a continuación:

Tabla 25 Relación reflexión del alumnado en el Diario con las decisiones de mejora tomadas por la investigadora y AC

Crítica Producto de la Reflexión de los Estudiantes	Decisiones tomadas como mejora por la investigadora y AC
<p><i>...su discurso me pareció directo y sin adornos y eso me pareció destacable, puesto que nos hizo ver la realidad de frente. En lo que respecta a la interacción de los alumnos en el diálogo, creo que por ser primera vez todos estábamos un poco nerviosos y por eso tomamos un rol más pasivo dejando que el diálogo se convirtiera en una especie de monologo... La parte que no me agradó fue la falta de compromiso de algunos educandos que no cumplen con los horarios de llegada, es decir, seremos docentes y sin ese compromiso seguiremos perdiendo reconocimiento social (estudiante 5 – diálogo 1, crítica a el comportamiento de los compañeros y compañeras)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fijar horarios de ingreso al aula (hasta 15 minutos tarde) • Preparar las preguntas para el siguiente diálogo con anticipación y motivar a los y las estudiantes a participar activamente realizando las preguntas y opinando para que efectivamente se convierta la actividad en diálogo
<p><i>...Me gusto conocer a estos dos profesores, fueron amables y abiertos a responder las preguntas que se formularon...lo malo es que no nos alcanzó a realizar más preguntas, al igual que el diálogo pasado. Tal vez nos falta más tiempo (estudiante 6 – diálogo 2, criticando el manejo del tiempo)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar moderadores de tiempo a los diálogos • Asignar roles de moderadores de tiempo a los y/o las estudiantes • Indicarle a los y/o las expositoras que tendrán tiempo de exposición y luego tiempo para la ronda de preguntas

<p><i>... lo que no me agradó es el modo en que abordó el tema de las capacidades de un alumno para desarrollar ciertas carreras, tal vez es así; pero creo que jamás se debe desvalorar las capacidades de ninguna persona, las experiencias hacen madurar al ser humano y lo lleva a reflexionar sobre sus propias capacidades y determinar dónde debe centrar sus habilidades. Creo que un docente debe guiar a su alumno, darle a conocer sus habilidades a modo de consejo, no como una actitud definitiva (estudiante 7 – diálogo 3, criticando los dichos de la expositora)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para el siguiente diálogo (próximo año) conversar previamente y en profundidad con los invitados para indagar sus opiniones y así evitar comentarios que provoquen reacciones negativas entre los y las estudiantes.
--	--

En resumen, lo aprendido en esta esta primera fase dice relación con las primeras escrituras reflexivas desarrolladas por los y las estudiantes de la muestra como resultado del andamiaje liderado por la investigadora-académica, demostrando alcanzar el primer nivel reflexivo declarado en la rúbrica, lo que se logró por medio de las actividades desarrolladas en las clases de los talleres TIFPs, permitiendo a los y las estudiantes comenzar la escritura reflexiva como competencia de carácter profesional.

7.2.2 Reflexiones de los Diarios en los semestres III y IV

Durante este ciclo, el foco se puso en la observación participativa que los futuros docentes vivenciaron en las aulas escolares; lo que se tradujo en un trabajo realizado entre pares y en conjunto con un profesor(a) que los guiaba en la escuela. Y tal como mencionan Sepúlveda et al. (2017:44), esta forma de trabajo colaborativo facilita el desarrollo de confianza y compañerismo que nutre el crecimiento de carácter profesional en ambos participantes; sobre todo si esta estrategia se implementa durante un período en que los practicantes van realmente experimentando cambios o mejoras a medida que se enfrentan a nuevas estrategias. Así lo demuestran las siguientes reflexiones escritas por los y las estudiantes participantes en este ciclo:

...El trabajo colaborativo admite superar el individualismo para dar paso a un trabajo sinérgico interdisciplinario e intradisciplinario en manera de formación inicial de profesores, también permite el análisis e interpretación profunda de determinados temas (estudiante 1- reflexionando sobre el trabajo colaborativo)

...La observación participante, consiste en la implicación directa del observador en cuanto asume uno o más roles en la vida de la comunidad del grupo o dentro de una situación determinada. Y permite conocer las conductas y relaciones entre los integrantes del grupo o comunidad. En particular, a nosotros nos permitió ver como los alumnos del quinto básico se relacionaban entre ellos y desde ahí levantar la propuesta (estudiante 2 – reflexionando sobre la observación participante)

...Una de las cosas que más me marcaron o me generó más curiosidad fueron poder observar los métodos de aprendizaje que definen a cada alumno, ya que a la hora de analizar a cada uno eso fue de gran ayuda (estudiante 3 – reflexionando sobre lo logrado en el proceso de observación)

...Si bien no coincidimos en todo, logramos coincidir en diversos puntos, sobre cómo actuar frente a una clase. Lo más importante es ser un docente abierto al diálogo y la completa interacción con sus alumnos, ser un ejemplo y hasta a veces inspiración (estudiante 4 – reflexionando sobre el lo que le llamó la atención del profesor guía)

Es importante mencionar que este análisis también permitió visualizar que, durante este segundo ciclo de andamiaje, los y las participantes de la muestra, han avanzado al nivel de observación-reflexiva, la que se caracteriza por poner el foco en la descripción de las observaciones de campo que vivenciaron en los centros de práctica, analizando los factores que alimentan las situaciones de aprendizaje. Demostrando comprensión de lo observado, extrapolando sus significados a futuros escenarios. Para graficar este análisis, se seleccionaron las siguientes reflexiones escritas por los y las estudiantes de la muestra:

...estar por primera vez dentro de una sala observando desde atrás como se portan los alumnos, es un trabajo que me gustó. Nos dimos cuenta de situaciones que el profesor del curso no logra ver desde su posición frente a la sala... (estudiante 5 – reflexionando sobre el rol del observador en aula)

...el poder ir todas las semanas al mismo curso nos permitió sentirnos parte, los chicos nos reconocen y nos saludan con mucho cariño, me gusta esto de sentirme profe... (estudiante 6 – reflexionando sobre su rol en aula en su primera práctica)

...me di cuenta de que no me gusta trabajar con niños, son bulliciosos y muy inquietos, quiero ir a media en mi próxima práctica... (estudiante 7 – reflexionando sobre su vocación de profesor en su primera experiencia de práctica)

...esta experiencia fue fuerte, el curso era un quinto básico, el colegio es pobre, son puros niños hombres, y les falta afecto, eso me marcó... (estudiante 8 – reflexionando sobre su primera experiencia en aula)

Asimismo, en esta etapa se aprendió que la deserción de los estudiantes influye de manera negativa al proceso de formación, ya que se experimentó la baja de alumnos y alumnas afectando a la conformación de parejas o equipos de trabajo, lo que se reflejó en los resultados de las intervenciones finales en la escuela. Elementos que se consideraron para las siguientes etapas incorporando la flexibilización para la conformación en los equipos de trabajo y ampliando las posibilidades desde el trabajo individual hasta el grupal.

7.2.3 Reflexiones de los Diarios en los semestres V y VI

Este período del proceso de FID sin duda marca la formación del futuro docente, porque ingresar a una sala de clases real, para apoyar la labor docente, los hace poner a prueba todas las habilidades y competencias adquiridas durante la carrera universitaria; y de igual forma por medio de la experiencia, reflexionar sobre lo que aún le falta desarrollar para convertirse en profesor(a). En esta etapa del proceso el rol del formador es de facilitador del proceso, guía de los aprendizajes y consejero de las decisiones a tomar por el aprendiz. En este ciclo cobra relevancia la retroalimentación proporcionada por el formador de formadores frente a la reflexión escrita en sus diarios y las opiniones que los compañeros y compañeras dan en los círculos de reflexión en las clases TIFPs, aportando a la toma de decisiones que posteriormente deberían aplicar en sus

intervenciones pedagógicas: porque entregar retroalimentación implica dar mensajes eficaces ya sea de forma escrita o por medio de diálogos, para ello se debe construir un vínculo de confianza entre los participantes que propicie una comunicación fluida, permitiendo el intercambio de ideas, críticas constructivas que induzcan a la reflexión por medio de preguntas inquisitivas (Anijovich y González, 2011:36). La siguiente tabla muestra ejemplos de retroalimentación entregada por la académica-investigadora, a través de observaciones escritas en sus diarios, estos comentarios ofrecen al estudiante orientación para mejorar la habilidad de reflexionar (Anijovich y González, 2011)

Tabla 26 Retroalimentación en búsqueda de mejoras durante la segunda experiencia en aula y análisis del nivel de reflexión alcanzado por los y las participantes.

REFLEXIÓN	RETROALIMENTACIÓN	NIVEL DE REFLEXIÓN
AO 1: <i>...la profesora de inglés nos acogió bien, pero no quiere que hagamos actividades donde los alumnos se desordenen. Dice que después no obedecen...</i>	D: busquen actividades que sean entretenidas y que los chicos puedan hacer en pares o en grupos de a cuatro sin necesidad de mover el mobiliario, ni que se tengan que poner de pie...	Comparativa -Técnica La reflexión se basa en comparar las perspectivas en el contexto, sin reconocerse como agente de cambio.
AO 2: <i>...hoy me tocó estar sola en la sala, la profesora estaba con licencia y mi compañero también tuvo problemas, lo pasé mal...unos peques se pelearon y me llegó un sillazo...</i>	D: ... ¿solicitaste ayuda? ¿conversaste con la encargada de convivencia? ¿Qué produjo la pelea?... La universidad tiene un seguro para estos casos, acércate a la DAE y activa el seguro... De todas maneras, cuando la docente se ausente de la sala tú debes solicitar apoyo de otro adulto, por protocolo, debes estar acompañada en el aula. Esto sin duda, ha sido un tremendo aprendizaje...	Descriptiva – rutinaria La reflexión se centra en el análisis de lo sucedido sin identificación clara de los factores que causan la problemática.
AO 3: <i>...mi profesora guía me tiró a los leones al tiro, ni siquiera pude hacer las semanas de observación, porque ella estaba terminando una unidad y quería que nosotros comenzáramos la nueva...</i>	D: y ¿sienten que les faltan habilidades aún?... podemos trabajar en los contenidos, revisarlos y ver de qué forma podrían ya planificar la unidad que les corresponde hacer...la observación la pueden desarrollar mientras están haciendo las clases...	Crítica- inquisitiva El foco se centra en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio
AO 4: <i>...me gusta ir a la escuela, es pobre, hace frío,</i>	D: me alegra leer tus palabras, los profesores con	PRD

<i>pero los niños me regalan sus sonrisas y me matan...</i>	corazón dejan huellas...	El foco de la reflexión se centra en generar ideas de cambio
AO 5: <i>... con mi compañero hacemos bien las cosas, pero la profesora del colegio nos interrumpe la clase a cada rato con puras leseras...</i>	D: distribuyan las tareas dentro del aula, dándole un rol de monitoreo a la profesora también, así la pueden involucrar en el desarrollo de la clase... busquen alternativas para formar equipo...	Crítica- inquisitiva La reflexión se produce a través de la crítica constructiva de los pares, reconociéndose a sí mismo como agente de cambio.
AO 6: <i>...la oportunidad de compartir con mi compañera de universidad y con una profesora guía que nos acoge, hace que enfrentarse al grupo curso sea con agrado, a pesar del mal vocabulario y lo desordenado que a veces son...</i>	D: tu reflexión levanta un incidente crítico, ¿Cómo trabajarían el mejor manejo de vocabulario entre los estudiantes?, ¿podrían proponer actividades que los mantengan entretenidos y así evitar el desorden en la sala?	Crítica- inquisitiva La reflexión se produce a través de la crítica constructiva de los pares, valorando el trabajo en equipo y reconociéndose a sí mismo como agente de cambio.

En este ciclo las palabras de Russell (2005) hacen eco ya que una vez que los alumnos y alumnas reciben comentarios sobre sus escritos, ellos y ellas se disponen a tomar conciencia de lo que significa reflexionar. Así también lo destaca Monereo et al, (2006:8); quien señala que reflexionar guiado por un mentor, es enseñarles a los futuros docentes a conocerse como aprendices, a identificar sus fortalezas y dificultades, al igual que sus habilidades e intereses con la intención de apoyarles en la construcción de su identidad docente; por medio de la enseñanza organizada de preguntas y procesos claves, disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo: a) tiempo y espacio para la reflexión; escenario que se propicia en las TIFPs y b) formadores preparados para propiciar la reflexión; rol que cumplen los profesores y profesoras guías en los centros de práctica al igual que la académica-investigadora en la universidad (Guerra, 2009:100).

Otro punto importante de destacar es el valor agregado que los futuros profesores y profesoras le asignaron al rol de asistente de aula, reconociendo esta oportunidad como un espacio de crecimiento y desarrollo profesional; puesto que, tal como lo señala la Asociación de Profesores de Alberta, Canadá (2000), el asistente de aula es quien apoya a los alumnos y alumnas tanto en el desarrollo

de las actividades en forma individual como grupal, bajo directrices dadas por el docente encargado de la clase. Así lo muestran las siguientes reflexiones:

...cuando nos dijeron que íbamos a ser asistentes de aula, creí que solo íbamos a llevarle las cosas a la profesora. Ahora entiendo que ser asistente de aula es construir en conjunto con la miss, ayudarle a los alumnos a desarrollar sus trabajos y también preparar y revisar tareas, es como jugar a ser profesora... (estudiante 1)

...lo que más me gustó de ser asistente de aula este semestre, fue que el profe nos dejaba aportar en la clase, nos mostraba su planificación y nos dejaba aportar con una actividad por clase; así nos fuimos ganando el reconocimiento de los estudiantes... me gustaba que me saludarán como la miss al entrar al liceo... (estudiante 2)

...nunca pensé que la clase de inglés podía ser entretenida, y me asusté cuando supe que trabajaría con un tercero básico... pero he jugado, cantado y reído como nunca, ha sido un buen semestre, me gustó trabajar con mi compañero y con la profe de inglés (estudiante 3)

...que la escuela sea pobre, es una oportunidad de mostrar mi gusto por las manualidades, la profe de inglés me ha dejado hacer el material y decorar la sala y los niños me adoran... (estudiante 4)

...entendí que lo que aprendimos en metodología es aplicable en la sala y además la profe nos felicitó...me siento contento... (estudiante 5)

...escucho a mis compañeros y me doy cuenta que mi profe guía no entendió que es ser el asistente de aula, porque a mí me manda solo a buscar lo que a ella se le ha olvidado en la sala de profesores, también a corregir los cuadernos de los alumnos, pero las notas las pone ella y también me ha pedido que le prepare algunos materiales, aún no puedo intervenir, aunque los alumnos me llaman míster, igual me gusta!!!! (estudiante 6)

7.2.4 Reflexiones de los Diarios en los semestres VII y VIII

Consecuentemente, la evaluación de esta parte del proceso deja como aprendizaje la importancia del trabajo colaborativo efectivo entre las partes involucradas en la formación docente; cobrando relevancia el concepto “tríada”; es decir, la relación que surge entre el docente del centro de práctica, el

formador de formadores de la casa de estudios superiores y el docente en formación; quienes trabajando en conjunto, logran reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, colaborando con el desarrollo de la capacidad que tiene el aprendiz de mejorar su conocimiento crítico sobre los fines que declara en las actividades que se proponen para optimizar el proceso (Barcena, 1994). Los extractos de los diarios reflexivos de este ciclo demuestran los niveles de reflexión que los y las participantes de la muestra alcanzaron después de 8 semestres de preparación y la importancia que ellos y ellas le dieron a los roles cumplidos por sus profesores guías y sus formadores. Para ello se realizaron dos preguntas a los y las docentes en formación al final³² de proceso de práctica.

Tabla 27 Relación pregunta – reflexión – nivel de logro³³

Pregunta Inquisitiva	Reflexión	Nivel de Reflexión
1) Piensa en tu práctica como todo un proceso. ¿Cuáles fueron los factores que facilitaron tu proceso de aprendizaje para convertirte en profesor? Considera aspectos tales como, estudiantes, profesor(a) guía profesor(a) supervisor(a), la universidad, las reuniones de la universidad y la escuela y los pares con quienes trabajaste, entre otros.	AO1: <i>Mis profesores guías fueron los que facilitaron el proceso. Ellos me dieron la oportunidad de inventar estrategias para hacer un buen trabajo. También me contaron lo que un profesor debe hacer en la escuela. Ellos también visualizaron mis debilidades y trataron de ayudarme en cada momento.</i>	Transformativa porque reflexiona sobre los factores que afectan a su práctica, analizando los elementos que afectan o potencian su práctica.
	AO 2: <i>los factores que facilitaron mi proceso fueron la universidad, y el profesor supervisor y el profesor guía porque la universidad me permitía asistir con mi bebé y los profesores fueron muy considerados respondiendo todas mis preguntas.</i>	Transformativa porque la reflexión se construye desde el levantamiento del problema, dialogando con los pares y los mentores.
	AO 3: <i>creo que lo que más facilitó mi proceso fue el apoyo de mi profesora guía y mi supervisora, ellas siempre me motivaron para que hiciera cosas distintas para mejorar y nunca olvidarme de hacer algo. Creo que las clases que me dieron fueron super participativas, por lo tanto; en mi opinión ese fue un factor que facilitó mi proceso.</i>	Crítica-inquisitiva porque la reflexión se produce a través de la crítica de los otros involucrados en el proceso, y el participante se reconoce a sí mismo como agente de cambio.
	AO 4: <i>La práctica en sí me</i>	PRD porque el aprendiz genera,

³² Es importante recordar que los y las estudiantes se estaban preparando para ser profesores y profesoras de inglés, por lo que estas preguntas y últimas reflexiones fueron en este idioma (Ver anexo 10)

³³ Idem 27

	<p><i>ayudo a medida que los días y las semanas pasaban. Podía visualizar las cosas que funcionaban y las que no, para luego planificar en base a estas observaciones. La retroalimentación de los profesores también me ayudo porque me indicaron varias cosas a corregir. Las conversaciones con mis pares también fueron útiles, porque teníamos que comparar las experiencias y algunas veces nos dimos cuenta de que estábamos enfrentando las mismas dificultades y en otras ocasiones cosas totalmente distintas.</i></p>	<p>interpreta y combina ideas para proponer mejoras. De igual forma, evalúa el problema de múltiples perspectivas, reconociéndose como agente de cambio. La reflexión se produce individualmente, pero influenciado por la opinión de otros, lo que le permite plantear propuestas en busca de mejorar su práctica.</p>
	<p>AO 5: <i>Los alumnos fueron el principal factor que facilitó mi proceso de aprendizaje, ellos siempre fueron participativos en mis clases, siempre estaban motivados, y siempre decían que les gustaban mis clases porque mis clases eran entretenidas y motivadoras. La escuela me facilitó todos los materiales que yo quería usar. Mi profesora supervisora fue lejos lo más importante porque me ayudó en todo el proceso. Ella me daba los mejores consejos.</i></p>	<p>PRD con características descriptivas porque el aprendiz explica su contexto de práctica desde la perspectiva de agente de cambio, resumiendo, comparando y contrastando los diferentes factores que influyen las situaciones de aula. Recogiendo la opinión de los otros participantes en el proceso.</p>
<p>2)Piensa en ti mismo como profesor de idioma ¿Cuáles son tus fortalezas? Y ¿qué aspectos aún necesitas mejorar?</p>	<p>AO 1: <i>mis fortalezas son simplificar el idioma inglés en contexto. Lo alumnos siempre entienden mis instrucciones y pude usar mímica para explicar el idioma, sin recurrir al español. Aunque urgentemente requiero mejorar mi nivel de inglés.</i></p>	<p>Crítica-inquisitiva El foco está en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio.</p>
	<p>AO 2: <i>mis fortalezas son mi personalidad, la buena relación con mis estudiantes y la creatividad. Creo que siempre debo mejorar porque las cosas están siempre cambiando.</i></p>	<p>Crítica-inquisitiva El foco está en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio.</p>
	<p>AO 3: <i>creo que todavía necesito mejorar “el manejo de grupo”, en específico con los niños. Tengo que usar mucha retroalimentación negativa o conductista con ellos para que me escuchen y no me gusta. Quiero ser una profesora que no tenga que usar esas técnicas. Creo que no tengo que mejorar nada más porque me sentí cómoda en la sala de clases</i></p>	<p>Crítica-inquisitiva y PRD El foco está en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio, aplicando la técnica FODA para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en su contexto. El foco está en comparar y contrastar lo que dice la teoría con su experiencia y levantar propuestas para transformar</p>

	<i>durante mis experiencias de práctica. Y mi fortaleza, creo que es mi personalidad.</i>	positivamente su práctica.
	AO 4: <i>creo que mi fortaleza más grande es el conocimiento de los contenidos. También los aspectos formales y el buscar videos o materiales interesantes.</i>	Crítica-inquisitiva porque el foco está solo en la crítica constructiva de su rol como profesor en formación.
	AO 5: <i>mis fortalezas son el manejo de grupo y del tiempo, la responsabilidad, la preparación de buenos materiales para las clases.</i>	Crítica-inquisitiva porque el foco está solo en la crítica constructiva de su rol como profesor en formación.

Así bien, en la etapa final del proceso de formación y de esta investigación, los y las estudiantes fueron iniciados en la metodología de la investigación-acción; focalizándose en el proceso de identificación de nudos críticos y el levantamiento de posibles problemas a estudiar. Dando origen a una reflexión crítica, que sostiene la investigación y reflexión como proceso que permite transformar la práctica, interpelando el contexto y los elementos que conforman la misma. Esta reflexión de acuerdo con lo planteado por Zeichner (citado por Rufenilli, 2017), se considera una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, desde un abordaje contextual y social que enfatiza la transformación.

Tabla 28: Identificación de incidente crítico y nivel de reflexión alcanzado

Incidente crítico	Reflexión	Nivel de Reflexión
AO1: <i>...el comportamiento de ellos en la sala, de un grupo en específico, es un tema... por lo general no nace de los estudiantes la motivación de querer aprender o participar por su cuenta en lo que concierne al aprendizaje del idioma inglés. Ya sea porque no les interesa, no lo entienden o no lo encuentran necesario.</i>	<i>...estar dentro de una sala de clases con alumnos que tienen diferentes historias de vida, me ha permitido en estos meses, entender cómo puede afectar dentro del aula las carencias afectivas de estos niños...niños que solo quieren ser escuchados y que pueden hacer las actividades si tu estas al lado de ellos, guiándolos y diciéndoles que sí pueden hacerlo y que pueden hacer todo lo que ellos quieran...</i>	Transformativa – PRD Identifica el problema y lo evalúa desde múltiples perspectivas, involucrándose como agente de cambio. Explicando el contexto de la práctica desde la perspectiva de agente de cambio. Reflexiona permanentemente sobre su práctica, analizando los factores que potencian o afectan el quehacer pedagógico.
AO2: <i>...al principio tuve pensamientos negativos debido que notaba una falta de organización y seguridad en el colegio...</i>	<i>...siento que se debería mejorar el orden y la seguridad del colegio debido a que no hay una persona supervisando quien entra y no hay un orden en cuanto a desarrollo de pruebas y entrada a clases.</i>	Descriptiva-rutinaria Recuperación-comprensión Identifica la situación problemática como parte de un quehacer rutinario, sin causa explicativa y la describe en función del conocimiento

		propio, sin soporte teórico.
AO 3: ... al principio me sentí nervioso porque no sabía nada acerca del contexto del colegio en particular...	<i>...a medida que avanza el tiempo fui conociendo la forma en que los alumnos se comportan y el cómo lidiar con ellos, mientras aprendía de las técnicas de los profesores...Me siento más confiado después de cada clase y después de cada reflexión.</i>	Crítica-inquisitiva – Aplicación. El foco se centra en observarse a sí mismo y criticar su rol como agente de cambio. Construye soluciones dialogando con sus mentores y en base a la crítica constructiva de su práctica.
AO 4: ...Mi primer pensamiento fue negativo, mala escuela, malos profesores y muy malos alumnos...luego me di cuenta de que el problema era la profesora de inglés...la clase era un caos y los estudiantes no ponían atención...	<i>...tuve que confiar más en mis habilidades para pararme frente a la clase y también mejorar mis conocimientos... Mis creencias han mejorado, creo que puedo aportar a mejorar a vida de mis alumnos...</i>	Comparativa- técnica Recuperación-comprensión La reflexión se basa en la diferenciación comparativa de su práctica con la de sus pares, especulando posibles soluciones, sin sustento teórico.
AO 5: ...lo primero que pensé al encontrarme con el 5ºB, fue que eran niños muy participativos y educados, lo primero que noté fue que todos o la mayoría del curso siempre mantenía su mano levantada para opinar y eran muy claros en sus opiniones...	<i>... mis niños educados y participativos resultaron a nombre de otros cursos, ser el más desordenado de la básica. Eran muy firmes en sus opiniones, pero eso muchas veces iba a lo negativo; se decían cosas muy hirientes. Son niños muy inteligentes y trabajamos el tema, se notó un cambio; pero tienen personalidades muy marcadas.</i>	Transformativa- Recuperación-comprensión La reflexión se produce interpretando la opinión de sus pares y respondiendo sus propias interrogantes acerca de su rol en el proceso de aprendizaje. El foco está en la crítica constructiva de su rol como estudiante de pedagogía, reconociéndose como agente de cambio.

Finalmente, y a modo de resumen se puede decir que las oportunidades que los futuros profesores van experimentando al interactuar con los centros de práctica, los y las motivan a escribir sobre lo que observan, piensan, leen y viven en las salas de clase; logrando reflexionar gracias al cuestionamiento de su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción con otros, tales como los profesores guías, los pares y las supervisoras de práctica de la universidad.

7.3 Tercera Parte del Análisis: Análisis de Contenido, como técnica para categorizar las reflexiones.

Este método permite la objetivación de los hallazgos, a través de los sistemas de codificación que se establecen en la investigación, que de acuerdo con López-Aranguren (1992, citado por Blández, 2010:92), es el proceso que permite la transformación de los datos brutos para clasificarlos en categorías que permiten

la descripción precisa de las características importantes del contenido. Es un sistema sencillo y de fácil aplicación. Según Cáceres (2003), en esta técnica se establece una serie de pasos entre los cuales se destacan:

- *Desarrollo del preanálisis.* Primer intento de organizar los datos obtenidos, proceso guiado por la intuición de los investigadores (Bardin, 1996).

En este estudio, esta etapa fue desarrollada desde el primer año de investigación, al finalizar cada semestre, bajo el procedimiento de lectura completa de cada una de las reflexiones entregadas por los y las estudiantes en sus diarios reflexivos, contrastados con las observaciones del amigo(a) crítico. Logrando la...

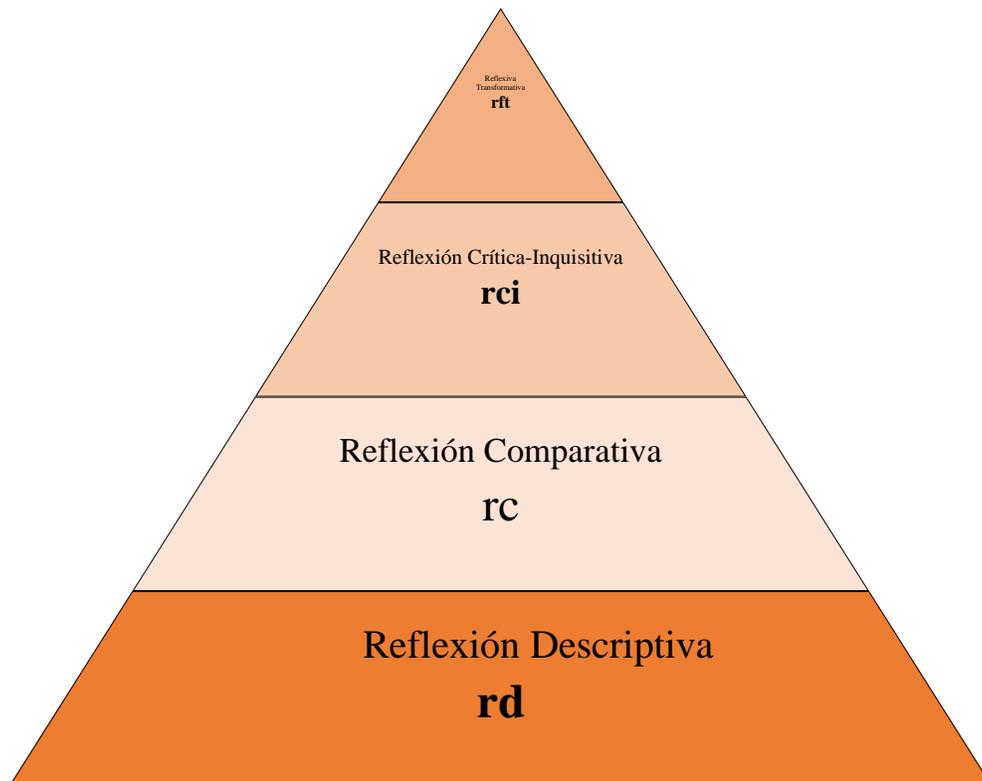
- *definición de las unidades de análisis o unidades de registro,* ósea la unidad de contenido significativo dentro del documento que servirá para extraer resultados (Briones, 1998). Estas unidades pueden ser unidades gramaticales (vocablos, frases, párrafos) o no gramaticales (Cáceres, 2003).

Posteriormente y después de la lectura completa de las reflexiones de cada uno de los diarios reflexivos de los alumnos y alumnas participantes de la muestra, en cada una de las etapas de la investigación; la investigadora identificó las unidades de contenido significativo – *refuerzo de la vocación, observo el aula escolar, colaboro y aprendo a ser profesor(a) y práctica pedagógica-* que estaban directamente relacionadas con las temáticas de cada semestre de formación. Llegando a...

- *...establecer reglas de análisis y códigos de calificación.* Esta etapa sirve para que tanto los investigadores como los que puedan colaborar en el análisis sigan patrones para la codificación y la categorización del material (Mayring, 2000). Los códigos de calificación se refieren a aquellos identificadores asignados a cada grupo (generalmente palabras o signos alfanuméricos) cuyo nombre es representativo del tema del grupo de contenido en cuestión (Cáceres, 2003).

En esta etapa las reglas de análisis se consensuaron entre todos los participantes en el proceso de recolección de la información; autorizando a la investigadora hacer uso de los diarios reflexivos levantados por los y las participantes de la muestra, ya que en esos documentos se ve reflejado de forma fidedigna lo ocurrido en cada jornada de práctica. Para dar cuenta del análisis de la información se levantan categorías, para lo cual se proponen códigos; en base a los niveles de reflexión declarados en la rúbrica, quedando como se muestra a continuación:

Diagrama 25 Códigos de calificación de acuerdo con los niveles de reflexión desarrollado por los estudiantes



- *Desarrollo de categorías:* Este proceso es de trascendental importancia dentro del análisis de contenido, ya que como plantea Duverger (1972, citado en Cáceres, 2003:68) “el análisis de contenido tiene éxito o fracasa según sus categorías”.

En esta investigación-acción este paso se hace organizando la información obtenida en los diarios reflexivos, de tal forma que aparecen las primeras categorías: *reflexión personal, manejo de conflicto, reafirmación de la vocación, teoría versus práctica, sello UPLA, crítica a su práctica y PRD*, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 29: Categorización de las reflexiones

Reflexión	Nivel de Reflexión	Categoría
<i>...lo más importante es ser un docente abierto al diálogo y la completa interacción con sus alumnos. Ser un ejemplo y hasta a veces inspiración. Conocer realmente la realidad en la que sus alumnos están inmersos, preocuparse por su situación y si es necesario ayudarlos, guiarlos, formarlos como gente de bien³⁴...</i>	rft	Reflexión personal. Reafirmación de la vocación. Metacognición PRD
<i>...primero como estudiante de pedagogía de la UPLA, debo llegar con una buena actitud, con respeto a los estudiantes, fomentar o mantener el respeto entre ellos, no alterarse frente a situaciones complicadas, siempre mantener la calma cuando la clase este muy desordenada, cuando no me escuchan hablo más despacio hasta que empiecen a hacer silencio³⁵...</i>	rft	Sello UPLA Reflexión personal Manejo de conflicto
<i>...queremos ser profesores capaces de usar la didáctica para poder llegar de mejor manera al alumno, ser motivadores, ser un guía. Dejar una marca para bien en los alumnos. Ser más flexibles, no quiere decir fomentar libertinaje en el aula, que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje, no ser unos dictadores de la materia. Fomentar valores. Utilizar metodologías de enseñanza con la cual el aprendizaje del alumno se desarrolle de manera íntegra³⁶...</i>	rft	Reafirmación de la vocación Reflexión personal Teoría versus práctica.
<i>...una de las cosas positivas que pude vivir en mi primera experiencia de práctica en el colegio fue tener la oportunidad de conocer los gustos de la mayoría de los estudiantes, lo que conllevó a una confianza mutua. Con esta información tuve la oportunidad de crear guías en inglés más llamativas para ellos y también pruebas acordes a su nivel. Por otro lado, esta confianza me ayudó a que algunos estudiantes me pidieran ayuda con problemas externos al colegio³⁷...</i>	rc	Reflexión personal Reafirmación de la vocación Manejo de conflicto Teoría versus práctica
<i>...cuando hablamos y diferenciamos emociones y sentimientos, todos compartimos opiniones y experiencias. Fue un tema que en lo personal captó mi interés ya que debemos ser capaces de distinguir y</i>	rc	Teoría versus práctica

³⁴ Reflexión de alumna de tercer año

³⁵ Reflexión de estudiante del último semestre

³⁶ Reflexión de alumno de 6º semestre

³⁷ Reflexión de estudiante en su tercer semestre

<i>entender lo que sentimos para luego guiar a nuestros futuros alumnos en el desarrollo de las suyas³⁸...</i>		
<i>...otra dificultad fue dar con la mejor estrategia para hacer las actividades más productivas en relación con el tiempo. Tuve varias complicaciones con el uso del tiempo. Finalmente, tuve algunas complicaciones con mi profesora guía con la forma en que ella me corregía mis cosas, lo que de verdad me estresó³⁹...</i>	rci	Reflexión personal Manejo de conflicto Crítica a su práctica
<i>...creo que uno de los aspectos más difíciles de mi práctica fue haber estado a cargo de las evaluaciones de un 5° básico, especialmente porque los apoderados están de verdad involucrados en la educación de sus hijos y si yo alguna vez cometía algún error podría haber estado en serios problemas⁴⁰...</i>	rc	Reflexión personal Crítica a su práctica
<i>...definitivamente necesito mejorar mis habilidades de manejo de la clase, especialmente con los cursos numerosos porque algunas veces puede ser muy difícil estar a cargo de muchos chicos. Realmente no puedo reconocer mis fortalezas porque todo en mis clases debe ser mejorado y creo que cada profesor debe estar siempre mejorando sus técnicas⁴¹...</i>	rft	Reflexión personal Crítica a su práctica
<i>...motivación. Yo hice mi máximo esfuerzo hasta para ordenar las sillas y las mesas para captar su atención. Necesito mejorar el manejo con los niños porque muchas veces se volvieron locos, demasiado gritones⁴²...</i>	rci	Reflexión personal Manejo de conflicto
<i>...mi mayor dificultad es mi falta de creatividad para las clases, el hecho de que yo confíe demasiado en que los alumnos se comportarían bien y como no resultaba me estresaba y colapsé⁴³...</i>	rci	Reflexión personal Manejo de conflicto

Finalmente, la siguiente tabla muestra el resumen del proceso de análisis de contenido y sus resultados

Tabla 30 Resumen del procedimiento de Análisis de Contenido

ETAPA DEL PROCESO	RESULTADO DEL ANÁLISIS
Desarrollo de Pre-Análisis	Lectura de Diarios
Definición de Unidades	Vocación-observación-colaboración-aprendizaje-práctica
Códigos de Calificación	rd-rc-rci-rft
Desarrollo de categorías	Reflexión personal-manejo de conflicto-vocación-teoría y práctica-sello Upla-crítica-PRD

³⁸ Reflexión sobre el manejo de las emociones de alumna de 2° semestre

³⁹ Reflexión sobre su última práctica de estudiante de 8° semestre

⁴⁰ Reflexión de alumna de 8° semestre

⁴¹ Reflexión de estudiante en su práctica profesional

⁴² Reflexión de estudiante de 4° semestre

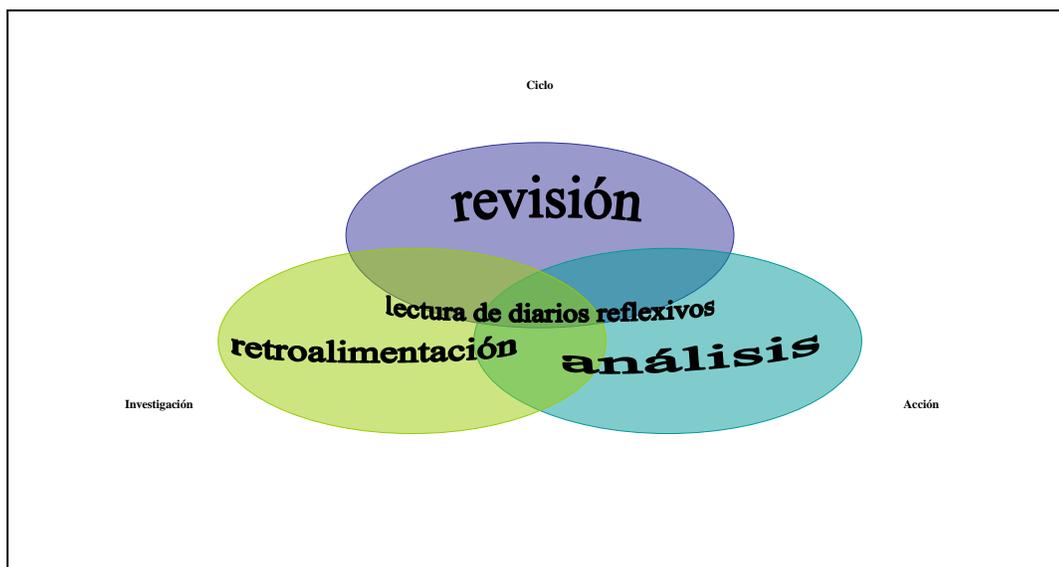
⁴³ Reflexión de alumna de 7° semestre

7.3.1 Integración final de los hallazgos. Síntesis del análisis de la información.

Es importante que dentro de este último y gran análisis se tome en cuenta el trabajo inductivo previo, reflexionando y realizando la mayor crítica posible dentro del estudio para poder realizar nuevos aportes (Cáceres, 2003).

Reconociendo que la principal fuente de recolección de la información fueron los diarios reflexivos de los participantes de la muestra de esta investigación, con el objeto de que estos fueran objetivos, y reflejaran la escritura de reflexiones acontecidas como producto del aprendizaje de la situación referida al contexto de su formación como profesores y profesoras, a través del eje de las prácticas, al término de cada ciclo de esta investigación-acción, estos cuadernos fueron recolectados por la investigadora para ser analizados y contrastados en relación al aprendizaje y visualizar mejoras para la etapa siguiente. En resumen, en cada etapa de la investigación los y las docentes en formación debieron entregar sus diarios reflexivos a la profesora, quien procedió a revisar la escritura y contrastarla con sus apuntes y apoyada de la rúbrica procede a verificar el logro de los objetivos de cada ciclo de formación.

Diagrama 26 ciclo de investigación aplicado en esta investigación-acción



Así bien, considerando el proceso de análisis de contenido explicado en la tabla 27, la revisión exhaustiva de los diarios permitió a la investigadora depurar y

reformular las categorías en función del Objetivo General y establecer los siguientes criterios como ejes comunes en cada uno de los escritos:

- *Incidentes críticos que los y las participantes llevaron a la reflexión* (todos mencionaron a lo menos un incidente crítico mientras estuvieron realizando sus prácticas)
- *Percepción de los y las estudiantes hacia los talleres TIFPs (crítica positiva y/o negativa de cómo se andamiaba su aprendizaje)*
- *Percepción de los y las estudiantes sobre su propio desempeño y desarrollo de habilidades (autocrítica).*

7.3.1.1 Nivel de logro del pensamiento reflexivo docente

Reconociendo que los y las estudiantes tenían el potencial para reflexionar, el análisis de la información a través de la lectura de los diarios reflexivos ha permitido recoger resultados sobre la valoración que los alumnos y alumnas de la muestra le dan a la formación entregada. Esto se vislumbra gracias a la metodología propuesta para el presente estudio, que otorgó la posibilidad de identificar el nivel y grado de desarrollo de la competencia -PRD- alcanzado por los estudiantes de pedagogía en inglés durante su FID.

- *Nivel de logro del pensamiento reflexivo docente (PRD)* por parte de los alumnos y alumnas participantes en la investigación, demostrado a través de la reflexión en base a la temática tratada y categorizada por medio de la rúbrica.

La información recogida se resume en dos tablas que agrupan los extractos de los diarios reflexivos de los cinco participantes de la muestra que culminaron el proceso de FID en los semestres que duró esta investigación-acción. La primera tabla (tabla 30) muestra los niveles de desarrollo de la competencia PRD a lo largo del proceso de FID, y la segunda tabla (tabla 31) muestra la relación que se dio entre las actividades planteadas para motivar la reflexión en cada uno de los ciclos de FID y el nivel de logro de la competencia alcanzada por cada uno de los cinco estudiantes de la muestra que completaron el proceso de formación.

Tabla 31: Resumen de la escritura reflexiva de los 5 estudiantes que finalizaron su FID en los semestres que duró esta I-A con extracto de los hitos reflexivos más importantes de cada ciclo

<p>Nivel de logro</p> <p>Estudiante</p>	<p>Primer ciclo</p> <p>Explorando mi identidad docente</p> <p>2° semestre</p>	<p>Segundo ciclo</p> <p>Reflexionando sobre mi rol como estudiante de pedagogía</p> <p>4° semestre</p>	<p>Tercer ciclo</p> <p>Reflexión de término de ciclo intermedio</p> <p>6° semestre</p>	<p>Cuarto ciclo</p> <p>Reflexionando sobre el rol de asistente de profesor(a)</p> <p>8° semestre</p>	<p>OBSERVACIÓN</p> <p>Nivel de logro de acuerdo con Rúbrica.</p>
<p>Alumna 1</p>	<p>El ser profesora me motiva principalmente en dos aspectos: los alumnos y mi crecimiento personal... creo que tanto la pedagogía como el inglés me pueden ofrecer oportunidades de viajar, aprender otras culturas, comunicarme con otras personas, entre otras cosas.</p>	<p>Para mi ser estudiante de pedagogía es siempre tener la mente abierta a nuevas experiencias y aprendizajes, que pueden ser entregados por profesores o compañeros. Como una futura profesora aun estudiando pedagogía en inglés puedo afirmar que estudiar esta carrera ha sido un tremendo desafío.</p>	<p>Siento que en la malla curricular de las carreras de pedagogía deberían existir más ramos que apunten a la reflexión, ya que los futuros profesores nos veremos enfrentados a la realidad de un país donde educar no es fácil y técnicas como estas nos permiten entregar a nuestros alumnos las competencias para que desarrollen sus habilidades en forma integral y con perspectiva diferente</p>	<p>Definitivamente mis mejores momentos sucedieron al principio, cuando conocí a mis alumnos por primera vez</p>	<p>Parte en una Reflexión experimental/descriptiva-rutinaria.</p> <p>La reflexión se centra en el relato descriptivo de la situación ocurrida y como afecta a ella como aprendiz.</p> <p>Y logra alcanzar un nivel crítico-inquisitivo, focalizando la reflexión en una crítica constructiva, reconociéndose a si mismo como agente de cambio.</p>
<p>Alumno 2</p>	<p>Estudiar pedagogía en inglés es un complemento para mi porque como soy traductor, yo ya trabajo como profesor, haciendo reemplazos y de verdad que me gusta.</p>	<p>Mi experiencia como profesor en formación ha tenido altos y bajos, porque he aprendido que todo depende de la escuela donde estás trabajando y creo que los grupos de alumnos más difíciles son los del liceo.</p>	<p>Todo lo que he aprendido con los ramos de pedagogía me han permitido comprender el como funciona la escuela, conocer a mis estudiantes y poder compartir estas reflexiones con mis compañeros en las clases de la u, es algo que me motiva a seguir aprendiendo.</p>	<p>La profesora nos ubicó las prácticas en su mismo liceo, eso me permite conversar con ella en los recreos y pedirle consejos. El saberme parte del equipo de profesores de inglés me ha dado seguridad, igual que el poder conversar con los alumnos en otras instancias, como los recreos, por ejemplo. Me gusta que me digan mister. Y también me gustan los desafíos que la profesora guía me da. Los cursos son difíciles, pero con cariño me los he ganado.</p>	<p>Parte su reflexión en el nivel comparativo-técnica.</p> <p>La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su práctica.</p> <p>Y logrando llegar al nivel PRD, basando su reflexión en desarrollar nuevas propuestas de solución a las situaciones problemáticas que se le presentan.</p>

<p>Alumno 3</p>	<p>Como futuros educadores nos comprometemos con la sociedad, y nos sumergiremos en las tempestuosas aguas de la transformación social; pero para tener éxito en esta travesía nos debemos conocer a nosotros mismos, a nuestro entorno y a nuestro marco de reglamento. Por otro lado en nuestra cultura la enseñanza de una segunda lengua como el inglés posee un enfoque más comunicacional y el docente es más visto como un facilitador del conocimiento, como un guía, aquí los alumnos son los protagonistas...</p>	<p>Durante este proceso de ser estudiante de pedagogía he aprendido diferentes cosas. Personalmente creo que he crecido en términos de confianza y ansiedad. Porque al principio me ponía muy nervioso e inseguro cuando tenía que hacer intervenciones en aula. Sin embargo, hoy día puedo hacer mis intervenciones de manera exitosa.</p>	<p>El desarrollar las prácticas con mi partner me ha ayudado a tomar confianza en las intervenciones en aula, a reconocer que, si me gusta ser profesor, aunque al principio decía que solo quería aprender inglés, ahora si quiero aprender a ser más y mejor profesor.</p>	<p>Cuando me toco intervenir solo en el aula de un quinto básico pensé que me moría, después al ver que los niños seguían mis locuras, que cantaban, jugaban y participaban, me fui enamorando de la experiencia. Cuando en el siguiente semestre me tocó hacer clases en octavo, de nuevo me morí; estos cabros si que son jodidos, me han hecho pensar, leer mucho, crear alternativas, he tenido que trabajar en serio para que enganchen con la clase. ¡Eso me gusta, pero me decepcionan los que solo hacen las actividades si hay nota!!!!</p>	<p>Parte en una Reflexión comparativa/comparativa-técnica.</p> <p>La reflexión se basa den comparar sus perspectivas con las observadas por sus pares en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio.</p> <p>Y logra alcanzar un nivel crítico-inquisitivo, focalizando la reflexión en una crítica constructiva, reconociéndose a si mismo como agente de cambio.</p>
<p>Alumna 4</p>	<p>Personalmente he escuchado por parte de todos los profesores lo difícil que es ejercer, lo difícil que es cumplir con todo; yo al principio lo encontraba muy lindo, pues ahora la verdad me siento insegura de poder cumplir, y tengo miedo de que no me guste, ya que una cosa es que me guste lo que hoy estudio y otra es el aula.</p>	<p>Cuando un estudiante comienza a estudiar pedagogía viene con ciertos mitos y estigmas que la carrera en sí significa y posee. En mi caso particular, desde pequeña he sido participe del mundo de la educación y no me refiero a la época en la que asistí al colegio sino más bien al hecho de que mi madre es profesora. Es por esta razón que desde niña he asistido a colegios desde el lado del profesor y no del alumno, incluso recuerdo haberla ayudado en más de una ocasión a revisar pruebas o trabajos de sus alumnos. En la mesa temas como la evaluación docente y planificaciones son recurrentes y entonces yo comencé a formar</p>	<p>Todos somos distintos y siento que tengo que prepararme muy bien para la diversidad y conocer como aprenden mis alumnos; ya que sin esa preparación y sin ese conocimiento esencial de los métodos de aprendizaje no podré atender esta diversidad en el aula. Espero más adelante se apunte profundamente a esa área, ya que creo que por ahora solo ha sido una perspectiva que sirve para conocer de la información que ya profundizaremos.</p>	<p>Este semestre he vivido y aprendido lo que realmente es ser profesora, me llené de miedo al ver las apreciaciones de los profesores, pero a la vez aprendí que ser profesora requiere de esfuerzo, requiere de estudio y práctica; y la formación que nos entrega este programa o taller son las armas correspondientes para comenzar este camino lleno de dificultades, pero también de bendiciones porque la vocación no es suficiente y en el taller nos enseñan la realidad del aula.</p>	<p>Parte en una Reflexión dialógica/comparativa-técnica.</p> <p>La reflexión se basa en producir dialogo con sus pares y/o mentores, en busca de mejorar su práctica, reconociéndose como agente de cambio.</p> <p>Y logra alcanzar un nivel crítico-inquisitivo, focalizando la reflexión en una crítica constructiva, reconociéndose a sí mismo como agente de cambio.</p>

		una idea de lo que significa ser profesor muchísimo antes de entrar a la universidad o siquiera saber que escogería esta carrera.			
Alumna 5	Me demoré muchos años en decidirme a estudiar, y aunque algunas veces pienso que todo lo que estoy haciendo es muy tarde, ya no lo creo así, viendo algunos compañeros que son mayores que yo y que tienen muchas más ganas que yo, me hace dudar el tema de la edad. A parte que siempre he tenido ese corazón de joven (forever Young, dicen por ahí). En este curso aprendí la importancia de trabajar en grupo, de la lectura clase a clase, de que, si me pongo un objetivo, lo alcanzo, que ahora soy capaz de hacerlo y con mis propios medios a diferencia de principios de año.	Sé que muchos de mis compañeros han desertado a la posibilidad de convertirse en educadores o continúan, pero solo enfocándose en el idioma inglés porque se dieron cuenta que la profesión no es valorada y tiene mucho trabajo encima. Me incluyo, ya que partí con la idea de nunca hacer clases a los niños sino a adolescentes o adultos y en el camino me di cuenta de que disfruto mucho más con los niños. Descubrí que tengo mucha más paciencia para ellos de la que creí jamás tener, la cual estaba dispuesta a trabajar durante mis estudios, pero que si podía evitar los haría. Hoy en día tomaría cursos de primer ciclo a ojos cerrados.	A decir verdad, me siento conforme, satisfecha con la formación que estoy recibiendo en la actualidad, creo que la mayor parte de los contenidos que se han impartido están ligados con la construcción del perfil docente que demanda en estos momentos la sociedad. He podido darme cuenta de que la plana docente posee una sólida preparación y en consecuencia tienen un manejo óptimo de los contenidos que enseñan en sus cátedras, fomentando los trabajos grupales, dándonos los espacios necesarios para la construcción del conocimiento y la reflexión; ellos se transforman en facilitadores, en guías y nos hacen responsables de nuestro aprendizaje. En síntesis, puedo afirmar que se ha dado énfasis al trabajo en equipo entre educadores y educandos, punto esencial en el desarrollo docente y eso me deja bastante satisfecha.	Durante todo este proceso de formación ha aprendido que para ser profesora uno debe estudiar, debe poner atención en clases, debe participar de las actividades porque cuando a uno le toca estar frente a un curso, por Dios que duele que no te pesquen, que no enganchen con lo que has preparado, que no escuchen lo que propones, que no hagan las actividades que te amaneciste creando. Entonces, para llegar a tus alumnos tienes que saber ponerte en su lugar.	Parte en una Parte en una Reflexión comparativa/comp arativa-técnica. La reflexión se basa den comparar sus perspectivas con las observadas por sus pares en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio Y logra alcanzar el nivel de Reflexión dialógica/crítica-inquisitiva La reflexión se basa en producir dialogo con sus pares y/o mentores, en busca de mejorar su práctica, reconociéndose como agente de cambio.

Tabla 32: Relación actividad – reflexión obtenida de los cuadernos de los cinco estudiantes que completaron el ciclo investigativo, demostrando el nivel de reflexión alcanzado en cada ciclo.

Actividad	Pregunta	Reflexión del estudiante	Nivel de reflexión de cada etapa	ANÁLISIS
<i>Explorando mi identidad docente</i>	¿Qué me motiva a convertirme en profesor(a)?	<p>AO 1: Lo que me motiva para ser profesor es poder lograr algún cambio, ya sea en los estudiantes o en la sociedad. Que la pedagogía deje de ser vista como una simple carrera y que tenga el mismo valor que una ingeniería o medicina.</p> <p>AO 2: Me motiva el hecho de interactuar con gente que tiene distintas personalidades y así poder aprender de ellos y crecer como persona. Me encantó conocer cosas nuevas. También el hecho de que puedo ayudar a otra gente, apoyarlos y por supuesto enseñarles.</p> <p>AO 3: En un comienzo fue porque me gustaba el inglés y era algo que podía estudiar para luego tener un trabajo. Ahora se suma el gusto por la pedagogía, ser parte fundamental en la vida de los alumnos, lo cual aprendí en las prácticas.</p> <p>AO 4: A pesar de que el sistema educacional chileno tiene muchas fallas, quiero ser profesor y durante mucho tiempo pensé por qué quería entrar a estudiar pedagogía, preguntándome ¿qué puedo hacer yo para mejorar este sistema? Y ahora que estoy en mi primer año de pedagogía esta pregunta vuelve aparecer,</p>	<p>DIALÓGICA TRANSFORMATIVA La reflexión se construye desde el análisis crítico del proceso de aprendizaje, apoyando sus ideas con la teoría. <i>Nivel intermedio</i></p> <p>DIALÓGICA CRÍTICA-INQUISITIVA La reflexión se produce al identificar los factores que influyen en su contexto de práctica, planteando posibles soluciones constructivas a la situación problemática. <i>Nivel intermedio</i></p> <p>EXPERIMENTAL DESCRIPTIVA-RUTINARIA La reflexión se centra en el relato descriptivo de la situación ocurrida y como ésta la afecta como aprendiz. <i>Nivel inicial</i></p> <p>COMPARATIVA CRÍTICA-INQUISITIVA La reflexión se produce a través de la crítica constructiva, reconociéndose a sí mismo como agente de cambio. <i>Nivel intermedio</i></p>	Los y las estudiantes en este ciclo demostraron niveles de reflexión entre inicial e intermedio.

		<p>desencadenando la reflexión que se nos pide clase a clase...</p> <p>AO 5: Cuando postulé a esta carrera no estaba segura de querer ser profesora y a pesar de que este primer año aún no me permite tener las ideas claras, me entusiasma la idea de ir a la escuela y tener alumnos a mi cargo...</p>	<p>EXPERIMENTAL-TRANSFORMATIVA La reflexión se construye en base a los factores identificados como causa de la problemática.</p> <p><i>Nivel inicial</i></p>	
<p><i>Entendiendo los roles y funciones docentes</i></p>	<p>¿De verdad quiero ser profesor(a)?</p>	<p>AO 1: Hay muchas razones por las que elegí estudiar inglés, sin embargo; hay una sola por la que elegí estudiar pedagogía, el amor que los alumnos pueden entregar a sus profesores, solo porque ellos los consideran y escuchan, ellos se sienten agradecidos cuando el profe hace su trabajo con cariño, por eso quiero ser profesor...</p> <p>AO 2: ...quiero ser profesora solo porque quiero ser profesora, a pesar de los altos y bajos de esta carrera, yo quiero ser profesor...</p> <p>AO 3: Para ser honesta, una de mis grandes motivaciones para ser profesora de inglés fue la gran atracción que yo tengo por este idioma, porque enseñar no era mi primera opción. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo ha comenzado a gustarme la pedagogía. Principalmente por las clases de las TIFPs, porque allí nos muestran la brecha entre la educación de calidad. Y por esta razón, creo que como profesora en</p>	<p>PRD COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su práctica.</p> <p><i>Nivel avanzado</i></p> <p>EXPERIMENTAL TRANSFORMATIVA La reflexión se construye en base a los factores identificados como causa de la problemática.</p> <p><i>Nivel inicial</i></p> <p>COMPARATIVA CRÍTICA INQUISITIVA La reflexión se produce a través de la crítica constructiva, reconociéndose a si mismo como agente de cambio.</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p>	<p>Los y las estudiantes de este ciclo se movieron reflexivamente entre los niveles inicial, intermedio y avanzado.</p>

		<p>formación tengo un rol importante que cumplir...</p> <p>AO 4: Si, quiero ser profesor, aunque no sé si de inglés... me gusta enseñar, yo le hago clases a mis hermanos y a un vecino y de verdad que me siento realizado... pero el inglés me ha costado mucho, tengo que hacer de nuevo inglés 2 y me asusta...</p> <p>AO 5: Entre a esta carrera porque quiero cambiar la forma en que mis profesores me hicieron clases, eran fomes, super poco conectados con nosotros, solo veían el libro. Yo quiero cambiar eso.</p>	<p>EXPERIMENTAL TRANSFORMATIVA La reflexión se construye en base a los factores identificados como causa de la problemática.</p> <p><i>Nivel inicial</i></p> <p>COMPARATIVA CRÍTICA INQUISITIVA La reflexión se produce a través de la crítica constructiva, reconociéndose a si mismo como agente de cambio.</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p>	
<p><i>La observación como estrategia reflexiva</i></p>	<p>¿Por qué se comportan así mis alumnos?</p>	<p>AO 1: La clase de inglés va justo después del almuerzo, cuesta mucho que los alumnos entren a la sala, entonces la profe parte enojada. Hoy mientras explicaba las instrucciones ellos se empezaron a tirar avioncitos, la profesora les grito para que pusieran atención y después me dijo que yo liderará la actividad; tomé un avioncito y escribí la pregunta y se lo tiré a los del final de la sala... y les gustó, contestaron y entendieron la dinámica, ¡¡¡dejaron de molestar... pero la profe no cambió la cara de enojada!!!</p> <p>AO 2: Después de estar todo el semestre en el mismo curso, le encuentro razón a la profe, todo lo que ellos</p>	<p>DIALÓGICA CRÍTICA-INQUISITIVA La reflexión se produce al identificar los factores que influyen en su contexto de práctica, planteando posibles soluciones constructivas a la situación problemática.</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p> <p>PRD COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su</p>	<p>Los y las estudiantes en este ciclo demostraron el desarrollo de la competencia reflexiva desde el nivel intermedio hacia el avanzado.</p>

		<p>necesitan para aprender es que los traten con cariño. Me siento agradecida porque ese cariño es recíproco...</p> <p>AO 3: Solo dos horas a la semana de inglés tienen en la escuela, ósea solo los veo una vez a la semana, y a pesar de que todavía no me sé todos sus nombres (porque faltan mucho), me gusta cuando llegan a la sala y se alegran porque estoy ahí. Amo mi cuarto básico, no saben nada de inglés, pero son entretenidos...</p> <p>AO 4: No sé si el liceo, los profes o los estudiantes, pero no me siento a gusto, me cuesta conectar, no me siento cómodo con el curso que me asignaron, me dan miedo, son agresivos entre ellos y eso me asusta...</p> <p>AO 5: Me da lata decirlo, pero no me gustan mis alumnos, hablan a puro garabato, y las mujeres son peores que los hombres, a puro grito... me da vergüenza porque soy grande y no me siento cómoda hablando con ellos. Si fueran mis hijos por Dios que serían distintos.</p>	<p>práctica.</p> <p><i>Nivel avanzado</i></p> <p>COMPARATIVA CRÍTICA INQUISITIVA La reflexión se produce a través de la crítica constructiva, reconociéndose a sí mismo como agente de cambio.</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p> <p>COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en comparar sus perspectivas con las observadas en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p> <p>COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en comparar sus perspectivas con las observadas en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p>	
Primera intervención en la escuela	¿Me gustó ser profesor(a)?	AO 1: Me gustó que los cabros me pusieran atención, les gustó mucho el juego que les llevamos, claro que me sale caro el internet; pero vale la pena verlos participar de la clase...	<p>DIALÓGICA CRÍTICA-INQUISITIVA La reflexión se produce al identificar los factores que influyen en su contexto de práctica, planteando posibles soluciones constructivas a la situación problemática.</p> <p><i>Nivel intermedio</i></p>	Los y las estudiantes en este ciclo demostraron el desarrollo de la competencia reflexiva desde el nivel intermedio hacia el avanzado.

		<p>AO 2: Aún no sé, cuando todo resulta bien en la clase me gusta, cuando los niños me abrazan también; pero cuando se portan mal (la mayoría de las veces) no me gusta tanto, salgo decepcionada de la sala. No sé si es el curso, la edad de los niños o yo que no puedo manejarlos bien, y eso me complica.</p> <p>AO 3: En estas experiencias de práctica me di cuenta que si me gusta ser profesor, pero de adolescentes. Lo paso bien con ellos, sobre todo cuando hablamos de la vida, de los que a ellos les gusta o les afecta... me siento como su profesor jefe... eso me gusta.</p> <p>AO 4: Como yo soy traductor profesional, apenas comencé a estudiar pedagogía me ofrecieron horas de clases en un colegio, entonces he crecido profesionalmente desde la u hacia la escuela. Me gusta ser profe, sobretodo en alumnos grandes. Me proyecto en un instituto, donde el que se inscribe es porque de verdad quiere aprender.</p> <p>AO 5: En el tiempo he confirmado lo mucho que me gusta ser profesora, cada vez que un estudiante se me acerca para hacerme una pregunta o solo sonreírme, yo me siento realizada. Y cuando la clase sale bien, confirmo lo mucho que me gusta ser profe. De verdad, que</p>	<p>COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en comparar sus perspectivas con las observadas en contexto, sin reconocerse a sí mismo como agente de cambio <i>Nivel intermedio</i></p> <p>DIALÓGICA CRÍTICA-INQUISITIVA La reflexión se produce al identificar los factores que influyen en su contexto de práctica, planteando posibles soluciones constructivas a la situación problemática. <i>Nivel intermedio</i></p> <p>PRD COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su práctica. <i>Nivel avanzado</i></p> <p>PRD COMPARATIVA-TÉCNICA La reflexión se basa en el planteamiento de propuestas de transformación de su práctica. <i>Nivel avanzado</i></p>	
--	--	--	---	--

		no me equivoqué de carrera.		
--	--	-----------------------------	--	--

7.3.1.2 Temáticas comunes que indujeron la reflexión

Durante el proceso de FID y andamiaje de la competencia PRD, los y las estudiantes de la muestra interpretan, generan y combinan sus ideas, por medio de la escritura reflexiva en función a un contraste que realizan sobre la realidad observada o vivida en su proceso de práctica y la FID. Emergiendo en forma destacada lo que les gusta de su formación, lo que les complica en el proceso de prácticas, las críticas positivas al taller, las críticas de mejora del taller. Puesto que los y las docentes pueden identificar situaciones a resolver desde distintas fuentes de información, junto con visualizar varias estrategias que les permitan distinguir las temáticas sobre las cuales deberían reflexionar en búsqueda de mejoras para su práctica pedagógica (Sepúlveda, Brunaud y Guíñez, 2017). De acuerdo con los siguientes extractos de escritura de los diarios reflexivos, las temáticas que afloraron con mayor frecuencia fueron:

- Las emociones experimentadas en el proceso de FID; es decir cómo se sintieron durante las distintas situaciones teóricas o prácticas que experimentaron en su formación docente.
- Situaciones de enseñanza-aprendizaje, incidentes críticos relacionados con sus prácticas.
- Y la autocrítica sobre sus roles y desempeños, desde el cómo se ven siendo estudiantes de pedagogía hasta cuando están ad- portas de egresar (octavo semestre – fin del ciclo investigativo).

...” No quiero ser parte del comité de profesores invisibles, no quiero saber que mis clases terminarán sin poder dejar un pedacito de mi en cada alumno, deseo ser la profesora que mis estudiantes recuerden toda la vida.”⁴⁴

⁴⁴ Alumna de cuarto año generación 2014, reflexionando sobre las emociones que se despiertan en su proceso de FID
209

...” Yo le encontré razón a la directora en algunas cosas, pero no en otras. En primer lugar, mientras es verdad que los exámenes estandarizados no siempre son buenos manifestadores de todas las habilidades de los alumnos, igual creo que son necesarios hasta cierto punto, pues hacen que los alumnos demuestren si tienen los conocimientos y habilidades para seguir en sus estudios, y eventualmente, ingresar al mundo laboral en la carrera que elijan”⁴⁵ ...

...Después de esta odisea por cómo lo describen los docentes con experiencia, llega un punto en donde pasamos a la etapa de ser un profesor “isla” por lo que comenzamos a decidir dónde queremos realizar la mayor cantidad de cambios para mejorar la educación haciendo de ese lugar nuestro escenario para una obra pedagógica...⁴⁶

7.3.1.3 Percepción de los y las estudiantes hacia las TIFPs

Una etapa relevante de este ciclo de análisis de la información es distinguir entre los escritos reflexivos de los y las participantes de la muestra, la crítica que hacen hacia su proceso de formación. En particular, del andamiaje que se lleva a cabo a través de los talleres TIFPs, pues es un insumo que nos permite mejorar nuestra propia práctica pedagógica. Las categorías que emergen en este análisis fueron la crítica positiva hacia el taller, la crítica de los aspectos que el taller debería mejorar, lo que aprendieron en estos talleres y la autocrítica sobre su rol como profesor(a) en formación y la valoración del proceso de FID. Porque la reflexión es un proceso sobre la acción que tiene por finalidad darse cuenta del estado alcanzado y de las limitaciones, que permiten pensar el cómo mejorar, sobre todo desde la perspectiva del investigador, quien por medio de la lectura de los escritos reflexivos puede reconocer la crítica y reformular lo planificado (Sepúlveda, Brunaud y Guíñez, 2017: 50-51). Los siguientes párrafos, extraídos de los diarios reflexivos, muestran algunas de las críticas relacionadas con las TIFPs y la valoración de su proceso de FID

⁴⁵ Alumno primer año generación 2014 reflexionando sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje

⁴⁶ Alumno tercer año generación 2014 autocríticando su rol docente.

... A modo de síntesis quisiera decir que sí, definitivamente hay que tener experiencia dentro de una sala de clases para verificar que es lo cierto y que no. Para derribar todos esos mitos que tiene la pedagogía y utilizar los malos para seguir creciendo como profesionales. Es por esta razón que creo que las TIFPs en aula deberían ser más supervisadas y eficientes, ya que muchos comienzan tarde y no pueden hacer sus actividades o simplemente se quedan sin colegio⁴⁷.

... sin duda alguna, de los 3 diálogos pedagógicos presentados este semestre por los talleres TIFP, el último resulto ser el más provechoso, ya que los alumnos tuvieron mayor iniciativa en realizar preguntas y esclarecer inquietudes, es necesaria la breve introducción realizada por los profesores para después disponer la totalidad del tiempo restante en un verdadero diálogo y no la realización de un monólogo. la instancia fue verdaderamente gratificante para ambos y logramos adquirir conocimiento y entusiasmo⁴⁸...

Este taller ha fundamentado para mí la pedagogía y ha enseñado un método concreto de accionar frente al aula, creo que es información sumamente valiosa y que nos da la oportunidad de probar y ver en la sala de clases diferentes formas de enseñar hasta encontrar la adecuada⁴⁹.

Sugiero añadir al taller casos reales o situaciones donde podamos aplicar la investigación y ocupar el fundamento pedagógico del aprender a hacer, creo que la teoría y la metodología fueron suficientes y además muy valiosas, pero me gustaría ver casos reales o tener una práctica de ello⁵⁰.

Creo que debemos estar preparados para enfrentar el aula de la mejor forma posible y este taller nos ayuda clase a clase a desarrollar una habilidad importantísima para nuestra futura carrera⁵¹.

...Fuera de las sin duda numerosas experiencias de la profesora y de su metodología o didáctica lúdica, la cual me simpatiza bastante; nota en la profesora cierta visión un poco simple o superficial acerca de la docencia, de lo que significa para ella y del impacto macro que tiene en la formación de personas, más allá de la autocomplacencia del “amo enseñar”, “pues porque amo enseñar”, que a veces se toma un poco repetitiva y a ratos insensible en cuanto a lo que los demás sienten respecto a cómo les enseñamos, que huella dejamos⁵²...

⁴⁷ Alumno cuarto año generación 2014, criticando lo que se debe mejorar en las TIFPs. Los talleres de práctica TIFP, semestre a semestre tenían que hacer pasantías en escuela, sin supervisión por parte de la universidad y mientras más estudiantes tuvieran que hacer su práctica, más escasas de centros de práctica había.

⁴⁸ Alumno primer año generación 2014, criticando positivamente la dinámica de diálogos que se realizaron en el segundo semestre para andamiar la competencia PRD.

⁴⁹ Alumno tercer año generación 2014, reflexionando sobre lo aprendido en las TIFPs

⁵⁰ Alumno segundo año generación 2014, reflexionando sobre lo aprendido y aportando con críticas de mejora.

⁵¹ Alumno primer año generación 2014, reflexionando sobre lo positivo del taller TIFP.

⁵² Alumno reflexionando sobre las metodologías a las que fueron expuestos en su primer año de FID

*...nuevamente el material es presentado de forma didáctica, que siga así. Hicimos un trabajo grupal, como la sala es pequeña creo que es fácil para la profesora ver lo que hacemos... A parte de ser divertido se aprende mucho de nuestros compañeros, me gusta el sistema de los círculos de reflexión...*⁵³

*...la profesora nuestra nos presenta una diapositiva para explicarnos valores importantes a utilizar en la actividad pedagógica. Antes de esto la profesora siempre suele realizarnos preguntas o hablar cosas que nos inciten a tener una interacción con ella, lo cual me parece muy positivo ya que contribuye a una buena relación con el docente*⁵⁴...

*... en esta clase hicimos un test sobre hábitos de estudio. Luego de esto se analizaron los resultados. Fue adecuado ya que logré darme cuenta del bajo nivel que tengo en cuanto a mis estudios. Me gustan este tipo de actividades, como los tests, ya que son realizadas de forma personal y nos permiten evaluarnos personal e individualmente y reflexionar sobre los resultados. Sobre esta clase no tengo ningún tipo de reclamo o cosas que quisiese cambiar*⁵⁵...

*...considero que no hay demasiada descripción para la clase. Debíamos leer las cartas de Paulo Freire y llegar preparados a la clase para desarrollar una evaluación grupal...me parece una buena forma de trabajar el realizar evaluaciones de manera grupal, ya que esto nos permite aprender de nuestros pares y desarrollarnos en el ámbito de cooperar con el otro*⁵⁶...

*...Hoy nos llevó a la reflexión en cuanto al uso del diario reflexivo, que su finalidad es recoger información significativa para retroalimentarnos en la enseñanza y aprendizaje de situaciones vividas en clases, para así tener una reflexión en cuanto a los objetivos logrados o no logrados de una clase, y en esta ocasión apunte la palabra metacognición porque no sabía su significado, y en clases nos explicaron que es “ir más allá del conocimiento”*⁵⁷...

7.3.1.4 Percepción de los y las estudiantes sobre su propio desempeño y desarrollo de habilidades

A modo de discusión final se puede inferir que el ir mejorando las actividades que se pusieron en práctica a través del ciclo de la investigación-acción, provocó que los alumnos desarrollaran de mejor manera su pensamiento reflexivo. Al principio del proceso la reflexión de la muestra es básica, pues demuestra

⁵³ Alumno reflexionando sobre los círculos de reflexión y el rol de la académica en la clase.

⁵⁴ Alumna reflexionando sobre la estructura de las clases del taller TIFP

⁵⁵ Alumna reflexionando sobre las estrategias que se aplican para andamiar la reflexión

⁵⁶ Alumno reflexionando sobre la dinámica de evaluación que se aplicó para control de lectura.

⁵⁷ Alumna de primer año reflexionando sobre el uso del diario reflexivo.

confirmación de una convicción que tiene el estudiante a partir de su propia experiencia ...” *en nuestra formación como docentes es de suma importancia desarrollar y mantener diálogos con maestros con trayectoria y conocimientos y así incrementar de una mejor forma nuestro saber ser y saber hacer...*”⁵⁸. Sumado a la anterior aparece el sello estudiante UPLA y el manejo del conflicto... “*A mi parecer, la profesora Karen, a través de sus experiencias, ha sido lo más cercano que he escuchado sobre cómo ser un buen docente y a la vez un buen profesional. Ella nos orientó a ser un “docente Upla”, capaz de entregar conocimientos, pero a la vez valores a sus educandos, mantener siempre una postura profesional tanto hacia los alumnos como los apoderados, para así crear una retroalimentación dentro del mismo colegio en beneficio de todos*”⁵⁹.

Como último aspecto se puede agregar que el diario reflexivo les permite a los estudiantes plantearse interrogantes que ellos esperan responder a través de la propia reflexión realizada...” *¿Cómo podemos ser educadores de la vida, si permanecemos en nuestra zona de confort?, me gustó la idea de ese profesor taxi que se mueve en los distintos contextos, porque a medida que entramos en distintas realidades a la nuestra, adquirimos experiencias nuevas, y con ello soluciones nuevas que podemos aplicar en el aula y lo más importante, hablar de algo que realmente conocemos.*”⁶⁰

⁵⁸ Alumna de cuarto semestre, generación 2014

⁵⁹ Alumno de quinto semestre, generación 2014

⁶⁰ Alumno de séptimo semestre, generación 2014

TERCER APARTADO

CONCLUSIONES

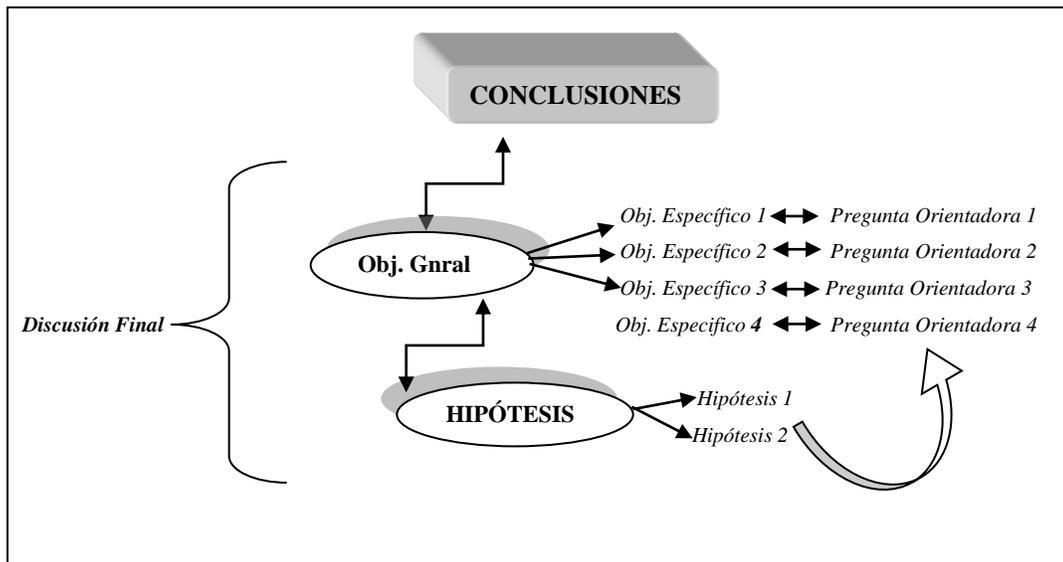
LIMITACIONES Y PROYECCIONES

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Este último apartado presenta las conclusiones, limitaciones, y proyecciones resultantes del proceso de investigación-acción desarrollado en esta tesis. Así bien, las conclusiones darán forma al capítulo VIII del estudio, y su relato se ordenará en función de los objetivos, las preguntas y de las hipótesis planteadas para abordar el trabajo investigativo. Considerando que cada uno de estos elementos permitieron crear la hoja de ruta del proceso investigativo; por lo tanto, tal como destaca Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:602), las conclusiones se desglosan de acuerdo con los resultados obtenidos y en función de los componentes que dieron forma a la ruta investigativa, tal como lo muestra el diagrama 27:

Diagrama 27 Resumen del orden de presentación de las conclusiones



Para llegar al apartado de las conclusiones se hizo necesario un resumen de lo arrojado por el capítulo del Análisis de Resultados, destacando que el haber aplicado el ciclo de la investigación – acción para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo entre los estudiantes de Pedagogía en Inglés, permitió a la académica-investigadora visualizar las mejoras posibles de aplicar en cada ciclo

o fase del proceso investigativo. Al mismo tiempo, el incentivar a los estudiantes a escribir el diario reflexivo, fue considerado una contribución al desarrollo del pensamiento reflexivo docente por parte de los mismos alumnos y alumnas participantes.

De igual forma, es importante mencionar que la reflexión escrita en esta I-A se modeló a través de la rúbrica en conjunto con una serie de preguntas que les permitió a los futuros profesores y profesoras reflexionar sobre situaciones o experiencias pedagógicas, situaciones que se presentaron oralmente por medio de conversaciones, círculos reflexivos -trabajo grupal-, simulaciones, presentación individual o en pares de incidentes críticos y/o videos; cuyo objetivo fue estimular y sistematizar el proceso reflexivo y desde ahí motivar la escritura reflexiva del diario. Por consiguiente, las preguntas que se presentaban en cada semestre tenían una fundamentación basada en el nivel de complejidad explicado en las tablas de la taxonomía⁶¹ y graduado en dificultad de niveles de reflexión de acuerdo con el mapa de progreso⁶² de la competencia; por lo que, sin duda, si estas preguntas se hubiesen presentado en otros momentos del proceso de FID, tal vez hubiésemos obtenidos respuestas similares, aunque en un nivel más básico de reflexión.

Finalmente, si bien es difícil suplantar la experiencia de aula, las actividades propuestas durante los años de la FID permiten optimizar el desarrollo del pensamiento reflexivo.

⁶¹ Tabla 7: página 124

⁶² Tabla 8: página 125

8.0. Conclusiones en función de los objetivos, hipótesis y preguntas orientadoras

La presentación comenzará por las conclusiones en relación con los objetivos que orientaron la investigación, teniendo como referente los resultados en función del Objetivo General las que se complementan con lo planteado por cada uno de los cuatro Objetivos Específicos y las respectivas preguntas orientadoras.

Considerando que el objetivo general estipulado para este estudio es *“Elaborar una propuesta didáctica y evaluativa para promover el desarrollo del Pensamiento Reflexivo Docente en los estudiantes de una carrera de pedagogía de una universidad chilena, a través del eje transversal de las prácticas que se dan durante la formación pedagógica”* ...Y que éste responde a la primera pregunta orientadora, la cual estipula sí *¿por medio de la FID, y desde el inicio del proceso de formación, se pueden formar docentes que piensen reflexivamente las situaciones pedagógicas emergentes en su contexto de práctica?* Se comenzará diciendo que el proceso investigativo fue intencionado hacia el logro del objetivo general lo que se concreta en las acciones que se llevaron a cabo durante esta investigación-acción.

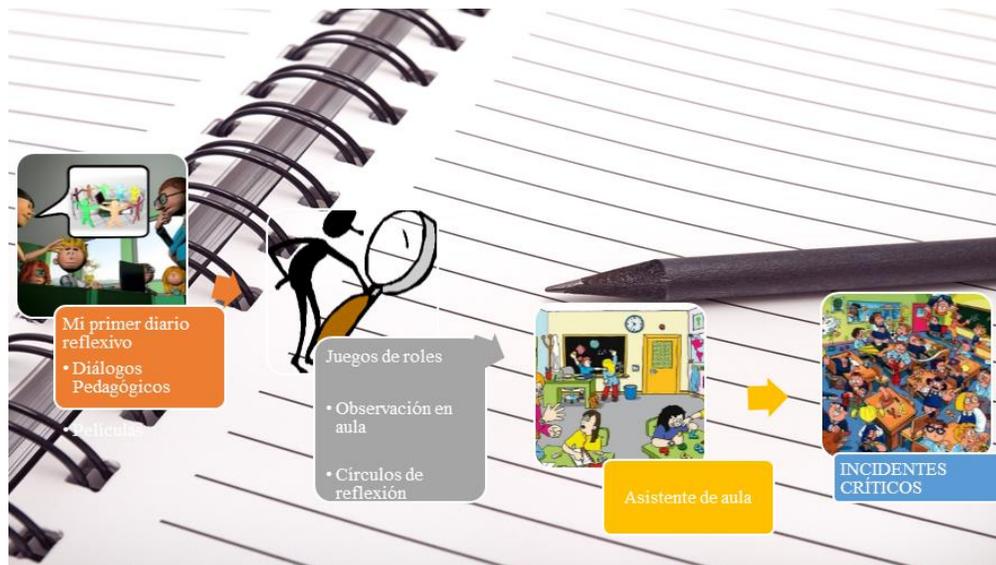
De igual forma es importante destacar que respondiendo al modelo investigativo de la investigación-acción el objetivo general se desglosa en los cuatro objetivos específicos, los que se utilizarán como referente para el desarrollo de este capítulo, pues cada uno de ellos en conjunto con las preguntas orientadoras guiaron el progreso de este estudio.

8.1 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 1:

En relación con el primer objetivo específico, *confeccionar matriz progresiva de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente en el eje de las prácticas de una carrera de pedagogía en una universidad chilena.*, es importante recordar que este estudio se basa en la metodología cualitativa de la investigación-acción y uno de los puntos principales de esta metodología es la elaboración de un Plan de Acción. Por consiguiente, la propuesta didáctica corresponde al Plan de Acción de esta I-

A, ya que la acción es la puesta en escena de las maniobras para alcanzar los cambios deseados, respondiendo a un itinerario que define los pasos a seguir en el espiral de conocer e intervenir para alcanzar los objetivos (Sepúlveda, Brunaud y Guíñez, 2017:49-50). En este caso el Plan de Acción consistió en confeccionar una matriz progresiva de estrategias didácticas que facilitaran el andamiaje de la competencia PRD en cada uno de los talleres de práctica (TIFP) a lo largo de este estudio. La siguiente gráfica destaca las principales estrategias didácticas de cada ciclo de formación, que buscaron motivar al estudiante a escribir sus reflexiones en el diario reflexivo.

Diagrama 28 Principales Estrategias didácticas de cada ciclo de FID e investigación



Por otro lado, tal como indica Jacob (1993: 40), independientemente de que el Plan de Acción se haya completado, este se puede ir enriqueciendo por medio de la continuidad de la lectura relacionada con la temática, por la recolección de los datos y el proceso en sí de la investigación. Efectivamente, la serie de acciones que se planificaron y ejecutaron para levantar el Plan de Acción, buscando fomentar el desarrollo de forma progresiva de la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD) en los estudiantes, permitieron recoger información por medio de la revisión sistemática de los diarios reflexivos en cada ciclo de la investigación-acción, en conjunto con las observaciones realizadas por el

amigo(a) crítico. Llegando a la conclusión de que las planificaciones, independiente de que se basen en sustentos teóricos, pueden y deben siempre considerar un margen de cambio para abordar los imprevistos o incidentes críticos que van surgiendo en el camino investigativo. Y si bien, en este estudio los cambios que se hicieron al Plan de Acción fueron mínimos, estos permitieron abrir espacios de discusión con otros actores de la línea del eje de las prácticas dentro de la misma universidad donde se desarrolló la tesis, validando así la selección de las estrategias didácticas propuestas para cada ciclo de formación pedagógica.

En resumen, se puede concluir que basar la formación inicial docente en una preparación para el desarrollo de la competencia PRD como habilidad transversal teórico y práctica ha permitido acompañar al grupo muestra de esta investigación en el camino de la transformación desde estudiante de pedagogía a profesional de la educación. Porque la preparación de los alumnos y alumnas en base a la competencia PRD se ve reflejada en una mayor toma de conciencia sobre las acciones pedagógicas seleccionadas para su formación. Entonces, tal como se mostró en el capítulo del análisis de la información, el logro de este objetivo específico se manifiesta a través de dos acciones concretas que permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas que se definen por medio del andamiaje de la competencia PRD. La primera acción es la construcción de una propuesta taxonómica sobre el desarrollo graduado de las habilidades cognitivas que los individuos de la muestra deberían desplegar a lo largo de la intervención para lograr el desarrollo de la competencia PRD, (ver Tabla 6⁶³). Estas competencias cognitivas se basan en las taxonomías de Marzano y Kendhall⁶⁴, las que, para esta propuesta, parten en un nivel de dificultad cognitivo medio, para llegar al final del estudio a una habilidad cognoscente de nivel avanzado. Y se ejemplifican a través de la acción enunciada y el resultado de aprendizaje esperado para cada nivel.

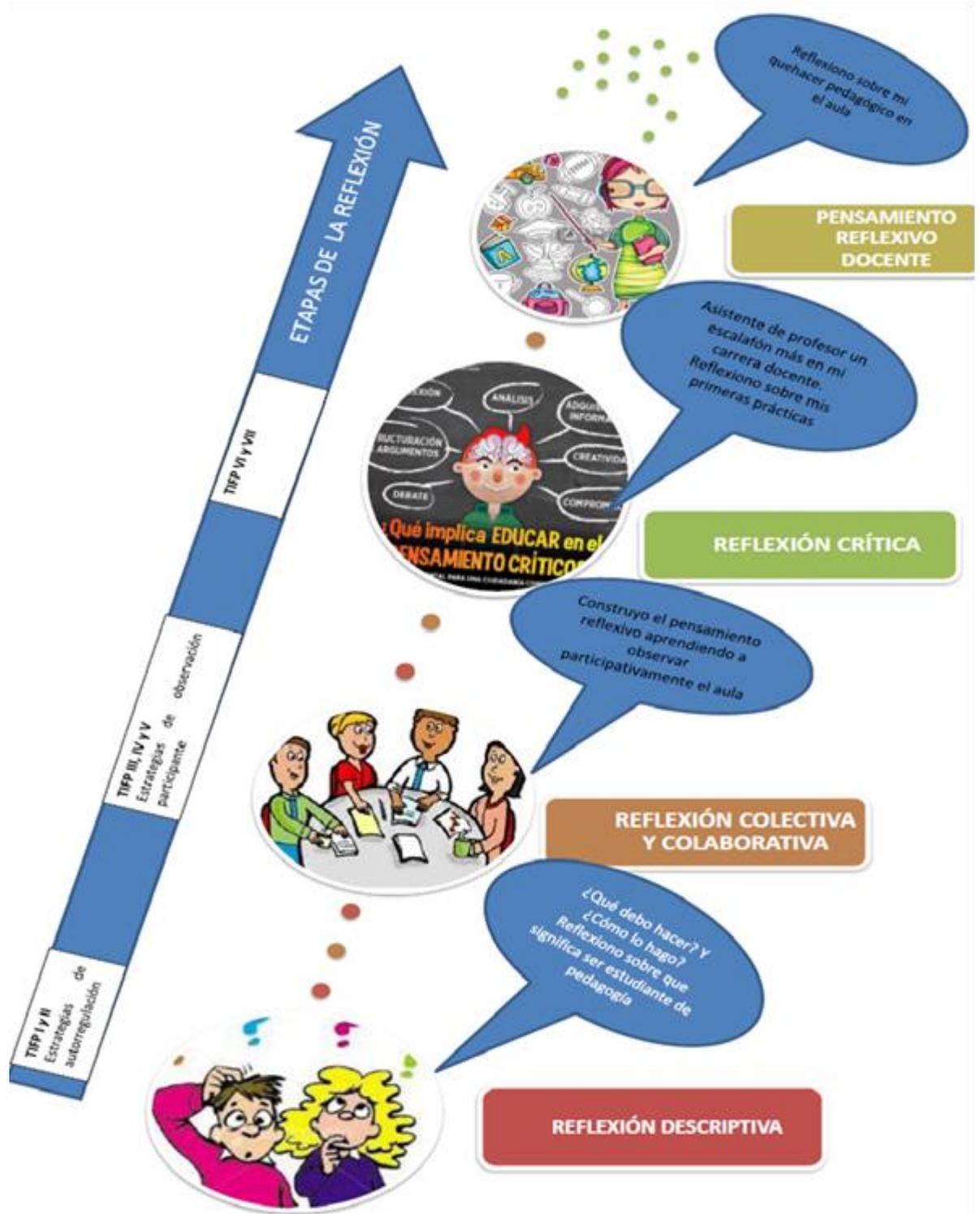
⁶³ Propuesta de taxonomías de las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la competencia PRD; p.122

⁶⁴ Referente utilizado para levantar las taxonomías de las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la competencia PRD

De igual forma, la segunda acción ejecutada para alcanzar el logro del O.E 1, fue levantar un mapa de progreso de la competencia PRD que muestra los niveles de dominio que los individuos de la población en estudio deberían alcanzar a través del proceso de andamiaje del PRD (Tabla 7⁶⁵). Tabla que está compuesta por el nivel de la reflexión -en función de los niveles propuestos en esta investigación-, el grado de reflexión y los niveles de dominio cognitivo que el individuo debería demostrar en cada etapa de su proceso de formación. En consecuencia, estas acciones permitieron concretar el diseño de la matriz que agrupó los focos temáticos, los ejes de reflexión y las estrategias didácticas que facilitaron el andamiaje de la competencia PRD, resumidas en las Tablas 5 y 10, presentadas en el apartado previo. Sin dejar de recordar que este primer objetivo específico responde a la pregunta *¿qué estrategias didácticas contribuyen al andamiaje de la competencia “pensamiento reflexivo docente” durante su proceso de FID?*, estrategias que fueron planificadas, aplicadas y evaluadas en efectividad para el andamiaje de la competencia PRD en colaboración con el amigo(a) crítico, secuencia que muestra el siguiente diagrama:

⁶⁵ Propuesta de Mapa de Progreso de la competencia PRD; p.123

Diagrama 29 Ciclo de andamiaje de la competencia PRD a través del eje de las prácticas



Por consiguiente, se puede concluir que esta investigación se orientó al logro del objetivo enunciado, ya que la construcción de la propuesta se instaló desde el primer semestre de la investigación y fue monitoreada por la colaboración del amigo(a) crítico, quien orientó, sugirió y criticó constructivamente los elementos propuestos en el Plan de Acción, arrojando como resultado la propuesta didáctica y evaluativa que se expuso en el capítulo anterior.

8.2 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 2:

Respecto al segundo objetivo específico, el cual plantea *andamiar el desarrollo de la escritura reflexiva por medio del uso del diario reflexivo, instrumento en el que se registran las situaciones emergidas de la praxis de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena*. Comenzamos la discusión indicando que esta acción se dio a lo largo de todo el proceso de formación de los y las estudiantes de la muestra por medio de la escritura del diario reflexivo que llevaron como estrategia de aprendizaje en cada uno de los talleres TIFP que cursaron semestre a semestre. De acuerdo con Pérez Abril (2017:147) la escritura se considera una vía privilegiada para articular la reflexión, porque la escritura impone una pausa, un alto nivel de distanciamiento del pensamiento y de la acción, entonces; al pasar nuestras ideas al texto, nos distanciamos de nuestro propio pensamiento, observando las palabras escritas con una mirada crítica, reflexiva, lo que involucra una tarea de alta demanda cognitiva.

Las reflexiones escritas, son reflexiones interiorizadas que se expresan a través del lenguaje escrito. En este caso, el pensamiento fluye a través de la mano. En este sentido, los diarios pueden ser uno de los instrumentos fundamentales para reflexionar sobre la práctica educativa (Blández, 2010:60).

Así bien, considerando que el diario reflexivo, es un documento personal que elabora el estudiante en forma analítica, periódicamente, donde describe sus pensamientos respecto al curso de los acontecimientos, este se ha convertido en el principal instrumento de recolección de información para este estudio, pues

por medio de la escritura que los y las participantes de la muestra registraban en él, se procedió al análisis de los niveles de reflexión que cada uno de ellos fue alcanzando en cada una de las etapas de esta I-A y su FID. Este proceso se inició con la primera acción llamada “mi primer diario reflexivo” donde los y las estudiantes de primer año de pedagogía en inglés participantes de la muestra, en una actividad de aula, confeccionaron y escribieron sobre lo que entendían por reflexión, demostrando comprensión del cómo esta competencia apoya el proceso de FID. Luego de esta acción, se instó a cada uno de los participantes a desarrollar escritura reflexiva en un cuaderno sobre los temas tratados en clases, surgiendo así, la estrategia de mantener un Diario Reflexivo propio (ver anexo 3) donde se escribieran las reflexiones emanadas de las vivencias de la práctica. Y si bien en este estudio durante el proceso de formación no se dieron instrucciones a los y las participantes sobre lo que debían escribir en su diario reflexivo, sí se les proporcionaron ejemplos y se expusieron a estrategias que los motivaban a escribir, durante los primeros semestres (primer ciclo), guiados por preguntas inquisitivas con el objetivo de motivar la escritura reflexiva (ver anexo 7, guía para la escritura reflexiva). Luego se esperó que escribieran sobre sus intervenciones y participaciones en las salas de clases de los centros de práctica; por lo que las entradas del diario se relacionaron con lo vivido en sus prácticas; respondiendo a preguntas modelos que encabezaban cada una de las fases del andamiaje de la competencia PRD y el desarrollo de I-A. Estrategias que facilitaron el proceso de escritura reflexiva entre los y las aprendices a profesor/a. Este proceso de seguimiento de la escritura reflexiva también permitió a la académica-investigadora, analizar el nivel reflexivo que cada estudiante alcanzó en cada uno de los ciclos. Acción que se fue dando por medio de la revisión y retroalimentación que se propició en cada una de las escrituras; proceso de andamiaje que se llevó a cabo durante todo el ciclo investigativo y que se muestra en el anexo 6 y que permitió a la investigadora ir conociendo de manera temprana los niveles de reflexión que cada uno de los y las participantes iban alcanzando en el proceso de desarrollo de la competencia PRD. Este conocimiento sirvió de guía a la académica-investigadora para dar continuidad y

apoyo al andamiaje de la escritura en todos y cada uno de los y las estudiantes en formación. Considerando que la competencia reflexiva se ve reforzada por la retroalimentación y los comentarios objetivos de los formadores que motivan a la escritura (ver ejemplos de la retroalimentación proporcionada a las escrituras del diario en el anexo 6) incorporando en esta una variedad de temas que tienen relación con tres elementos principales:

- 1.- Las emociones que se experimentan frente a las situaciones vividas en el contexto escolar
- 2.- Cuestiones generales de la enseñanza, como el desarrollo del contenido y el conocimiento pedagógico; junto a elementos del contexto
- 3.- La autoimagen, la identidad y las ideas para mejorar la profesión (Seban, 2009; White, 2009).

De igual forma, es importante mencionar que la revisión sistemática de los diarios reflexivos junto con permitir el andamiaje de la competencia PRD, a lo que apunta este objetivo específico, también facilitó el análisis de la información, pues la lectura del diario reflexivo de los y las estudiantes, en cada uno de los ciclos de ejecución de esta I-A, arrojó datos importantes, como la valoración que los y las participantes de la muestra le otorgaron a la formación reflexiva que experimentaron en su proceso de FID. Sin duda, esta valoración posibilita evaluar como valor agregado el modelo formativo que se ha experimentado en este estudio, dejando la puerta abierta a nuevas investigaciones relativas a la temática y método investigativo aplicado.

Consecuentemente, se concluye que el desarrollo de la competencia PRD va ligada a diferentes niveles de reflexión que los y las estudiantes experimentan durante su proceso de FID, lo que se visualiza durante el análisis de la información a través de los diarios reflexivos de los y las participantes de la muestra. Comenzando por el nivel en el que la reflexión se da de manera descriptiva, relatando los eventos o incidentes críticos emergentes durante su práctica por medio de una narración de hechos de forma descriptiva. Continuando con el nivel que responde a eventos observados en los centros de práctica, donde se identifican nuevos incidentes críticos, que los llevan a

reflexionar sobre su rol como asistente de aula, conectando lo sucedido en el centro de práctica con sus observaciones a las experiencias previas y la teoría revisada en las clases de la universidad. Ya en el cuarto nivel los y las estudiantes avanzan razonando el incidente crítico en base a la exploración y análisis de los elementos que componen la situación; para llegar al último nivel que consiste en reconstruir el incidente crítico (IC) teorizándolo en el análisis de los elementos que lo componen o influyen en la aparición de este.

Si el profesor desarrolla la capacidad de reflexionar sobre los incidentes críticos derivados de la relación que construye con sus alumnos, es más probable que aprenda a construir ambientes propicios para el aprendizaje (Nail, 2013:122).

Por consiguiente, es importante destacar, que en cada uno de los semestres en los que este proceso de andamiaje transcurrió, se planificaron estrategias didácticas conducentes a estimular la escritura reflexiva, tales como la selección de películas que condujeron a los y las participantes a escribir sobre el rol docente, la vocación y las emociones que estos filmes despertaron en ellos y ellas (véase anexo 4). Otra actividad que se consideró un pilar fundamental para el desarrollo de la escritura reflexiva, en el primer ciclo de FID e investigación, fue la serie de tres diálogos pedagógicos con profesores y profesoras destacados del sistema educacional local (Provincia de Valparaíso, Chile), donde los y las estudiantes desarrollaron la escritura como respuesta a una serie de preguntas que la profesora de la asignatura construyó en conjunto con ellos y ellas, tanto para guiar los diálogos como para motivar e intencionar la escritura del Diario Reflexivo. Esta actividad, en particular, fue valorada tanto por los y las estudiantes como por las autoridades de la universidad donde se llevó a cabo la investigación, propagando su ejecución a otras carreras de educación y convirtiéndola en una acción eje del desarrollo de las prácticas tempranas. De igual forma, esta actividad, en particular, dio origen a una nueva investigación-acción que ganó un concurso interno en la UPLA (ver anexo 9) y que se presentó en una serie de congresos nacionales e internacionales bajo el título: **El diálogo**

pedagógico: Una metodología que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente.

8.3 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 3:

Dando continuidad al Plan de Acción de esta I-A, el objetivo específico 3 plantea *diseñar y validar un instrumento para evaluar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente en el eje de las prácticas en una carrera de Pedagogía de una universidad pública chilena.*

Así bien y tal como se explicó en el apartado previo, el proceso de diseño, construcción y validación del instrumento de evaluación, que se levantó para esta investigación, se desarrolló en búsqueda del cumplimiento del objetivo planteado y en respuesta a las siguientes preguntas orientadoras *¿cómo contribuir hacia un modelo de evaluación cualitativa de la habilidad Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) que dé cuenta de los niveles de desarrollo alcanzados en las diferentes etapas de la formación por competencias que experimentan los estudiantes de pedagogía?. Y ¿de qué forma se puede comprobar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente (PRD) en los alumnos y alumnas en formación en las carreras de Pedagogía de una universidad chilena?* Entonces, se pensó en un instrumento evaluativo diseñado desde una técnica pedagógica que permitiera facilitar y orientar el proceso de andamiaje de la habilidad reflexiva de los y las participantes (Sánchez, 2017:114). Levantando así una rúbrica de doble entrada, que describe los niveles de reflexión que deberían alcanzarse en cada uno de los ciclos; cuyo resultado final, entregó al estudiante participante de la muestra una ruta de desarrollo de los diferentes niveles estipulados para la habilidad PRD.

Para el logro de este objetivo, se revisaron diversos instrumentos evaluativos, una serie de papers e investigaciones relativas a propuestas y formas de evaluar esta competencia, con la intención de construir una rúbrica que permitiese evaluar el nivel de reflexión logrado por los y las participantes de la muestra en cada uno de los ciclos de esta investigación-acción. Instrumento que además permitiera al estudiante identificar sus potenciales y que le guiara al progreso del

desarrollo de la competencia PRD; es decir, un instrumento que respondiera al paradigma de la evaluación formativa, ya que el uso sistemático de este tipo de evaluaciones permite al estudiante aprender a autoevaluarse, concientizando sus expectativas de logro, advirtiendo sus dificultades, favoreciendo la autorregulación reflexiva que potencia las mejoras en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades (Anijovich y González, 2011). De igual forma, se buscó construir un instrumento que respondiera al modelo de evaluación cualitativa, paradigma de la evaluación para el aprendizaje, que al utilizarse sirviera de apoyo al proceso de aprendizaje, es decir; un instrumento que acompañará el proceso de andamiaje de la competencia PRD, tanto desde la perspectiva del docente como del estudiante. En resumen, un instrumento que permitiera el desarrollo de la evaluación de proceso. Objetivo alcanzado en esta rúbrica, pues al presentar claridad en cada una de las fases del desarrollo de la competencia reflexiva, los y las estudiantes de la muestra podían identificar el nivel en que su pensamiento reflexivo docente se encontraba y comprender las características que debía seguir desarrollando para llegar al nivel avanzado de escritura reflexiva.

Sin embargo, es importante mencionar que la validación de la rúbrica, proceso importante para dar aplicabilidad al instrumento, quedó solo en la etapa de piloto, porque si bien se trabajó con ella en dos de los cuatro ciclos, la muestra de participantes (solo 5 estudiantes en los dos últimos ciclos) no fue suficiente para comprobar su pertinencia. De igual forma, es relevante destacar que la rúbrica se fue modificando o adaptando de acuerdo con los hallazgos que se fueron descubriendo en el análisis de los diarios reflexivos, por lo que durante todo el proceso investigativo figuró como un instrumento en construcción. En consecuencia, el instrumento evaluativo – rúbrica- que se presenta en esta tesis, es el resultado de un trabajo de validación interna, que se realizó solo con los y las participantes de la muestra que completaron el proceso de FID, apoyado por las observaciones proporcionadas por el amigo(a) crítico; trabajo que se fue efectuando durante el mismo proceso de investigación por lo que requiere aún de

validación externa para comprobar su efectividad y poder ser aplicado en futuros procesos de andamiaje de la competencia PRD.

Finalmente, vale la pena destacar que la rúbrica propuesta por esta investigación-acción sirvió de guía en el proceso de análisis de la información, dando claridad a los niveles reflexivos alcanzados por los y las participantes de la muestra en estudio. Aportando con definiciones claras del nivel de reflexión que presentaban en sus escritos del diario reflexivo en cada uno de los ciclos de FID, comprobando así, que es un instrumento útil para el objetivo planteado en esta tesis.

8.4 Conclusiones y discusión en función del Objetivo Específico 4:

El objetivo específico 4 plantea *monitorear, observar y analizar el progreso y los niveles de desarrollo alcanzados por población muestra, de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente a través del análisis de la escritura del diario reflexivo de los participantes.*

Este objetivo nace también como respuesta a la pregunta que se *cuestiona ¿de qué forma se puede comprobar el desarrollo de la competencia denominada pensamiento reflexivo docente (PRD) en los alumnos y alumnas en formación en las carreras de Pedagogía de una universidad chilena?* Sin duda, para el logro de este objetivo el realizar la revisión sistemática de los diarios reflexivos de los estudiantes permite a la académica-investigativa el monitoreo y análisis de los procesos de desarrollo de la escritura de todos y cada uno de los y las estudiantes de la muestra. Esta revisión de los escritos en los diarios reflexivos de los y las participantes se realizó desde el primer ciclo de investigación, permitiendo a la académica-investigadora analizar, retroalimentar y andamiar la escritura reflexiva de cada uno de los profesores y profesoras en formación. Reconociendo que los alumnos y las alumnas tenían el potencial para reflexionar, se concluye que la escritura del diario aportó al desarrollo efectivo de esta competencia, tal como se vio en el capítulo del análisis de la información, donde se mostraron extractos de los diarios de los y las participantes de los distintos ciclos de investigación, en los que se demuestra la

capacidad de cuestionar, criticar, opinar y proponer que algunos de ellos y ellas fueron desarrollando desde el comienzo del andamiaje de la competencia PRD. De igual forma, este monitoreo permanente del proceso de escritura por parte de la académica-investigadora mostró que los y las estudiantes participantes comenzaron respondiendo a un nivel básico de reflexión, por medio de una narración descriptiva de los hechos acontecidos en su práctica y/o las actividades desarrolladas en los talleres TIFPs; para luego avanzar hacia la reflexión comparativa donde contrastan las experiencias pedagógicas con sus creencias, demostrando confirmación de una convicción que tiene el estudiante a partir de su propia experiencia primero como estudiante y luego como profesor(a) en formación. Para ello durante su FID los y las estudiantes de la muestra estuvieron acompañados por la académica-investigadora como profesora de cada uno de los talleres TIFP, modelando y andamiando el desarrollo de la competencia PRD desde el aula universitaria, dando así seguimiento y orientación a las reflexiones escritas en sus diarios reflexivos sobre las situaciones de experiencias pedagógicas que enfrentaron durante su proceso de formación docente.

La reflexión pedagógica implica un proceso de aprendizaje para el profesor en formación con el fin de superar la etapa de descripción sobre un problema y moverse a una etapa de mayor profundidad y análisis sobre la práctica y los factores relacionados, para ello se guía y apoya la apertura intelectual facilitando la superación de las propias limitaciones e incorporando por medio del modelaje y el andamiaje mejoras en su quehacer pedagógico, tal como lo estipula Rodríguez (2013:263), quien parafraseando a Larrivee (2008) indica que “el desarrollo de la práctica reflexiva debe ser visto como un proceso que se profundiza en capas o en espiral. Ubicar a un profesor en un nivel u otro es un ejercicio tentativo que da pautas para identificar cuáles son los aspectos que no se están tomando en cuenta y por lo tanto debe poner mayor énfasis en su proceso reflexivo. Este proceso gradual de mayor profundización en su calidad reflexiva debe contar con el acompañamiento de profesores más experimentados, en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional”

Por otro lado, el haber aplicado el ciclo de la investigación – acción como método investigativo, facilitó fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo entre los estudiantes de Pedagogía en inglés, permitiendo a la investigadora visualizar las mejoras posibles de aplicar en cada ciclo formativo e investigativo, proceso acompañado por las observaciones proporcionadas por el amigo(a) crítico. Finalmente, el incentivar a los estudiantes a escribir el diario reflexivo, fue considerado una contribución al desarrollo del pensamiento reflexivo por parte de los mismos alumnos y alumnas participantes, pues la escritura del diario permite a los estudiantes plantearse interrogantes que ellos esperan responder a través de la propia reflexión realizada.

8.5.- Conclusiones en función de las hipótesis planteadas:

Es importante destacar que el rol que juegan las hipótesis en la I-A es la de inducir a la puesta en marcha de las medidas didácticas y/o metodológicas en el contexto de la investigación-acción, transformándose en un dialogo de pregunta respuesta que van guiando el proceso investigativo (Carmona, 2009). Por consiguiente, para esta I-A se levantaron dos hipótesis:

La primera plantea que *“la adquisición temprana, consecutiva e intencionada de la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), se puede desarrollar a través de la modelación, el andamiaje y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras como eje transversal de los talleres de práctica de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena”*; convirtiéndose en la hoja de ruta para el desarrollo de cada uno de los ciclos investigativos. Pudiéndose concluir que esta hipótesis ha sido probada, ya que los y las estudiantes participantes en la investigación, que lograron finalizar su proceso de formación docente, demostraron el desarrollo de la competencia PRD, alcanzando niveles de reflexión intermedio y avanzado, como ha sido demostrado en el análisis de la información por medio de las tablas y extractos que se han presentado en el apartado anterior. Haciéndose importante mencionar, que el proceso de andamiaje de la competencia PRD se puede hacer efectivo por medio de la modelación reiterativa, sistemática y de manera transversal de lo que se espera

que los futuros docentes produzcan durante su proceso de FID. Para ello se requiere del trabajo colaborativo con todos los académicos que forman parte de la formación docente con el objetivo de que el modelamiento sea sistemático, pero no repetitivo, situación que durante el desarrollo de esta investigación se dio en el primer ciclo puesto que debido al horario vespertino de la carrera, los y las académicas no contábamos con espacio para reuniones que nos permitieran comentar las acciones que cada asignatura tomaba para la formación de la competencia PRD y los y las participantes de la muestra dieron a conocer en un par de ocasiones que debían desarrollar la misma actividad en otra asignatura que se encontraban cursando, desmotivando el desarrollo continuo de la competencia PRD.

Por otro lado, la segunda hipótesis dice que *“se puede comprobar el estado de avance y desarrollo de la competencia PRD a través de la creación de una rúbrica cualitativa, como medio de evaluación formativa y de proceso de la escritura del diario reflexivo de los y las estudiantes de una carrera de pedagogía en una universidad pública chilena”*. Al igual que la primera hipótesis, creemos que esta también se ha podido comprobar a través de la rúbrica que permitió monitorear y comprobar el estado de avance y los niveles de reflexión que los y las estudiantes de la muestra. De igual forma, el proceso de creación de este instrumento evaluativo permitió a la académica-investigadora verificar los logros alcanzados por los y las estudiantes de la muestra en relación con el desarrollo de la competencia PRD. Sin embargo, la rúbrica no fue utilizada por los y las participantes como instrumento de evaluación formativa, por dos motivos:

- Primero, la creación de la rúbrica tomo los cuatro primeros semestres del proceso de formación docente de los participantes de la investigación.
- Y segundo, la revisión de sus escritos siempre fue propiciada por la académica-investigadora y sus avances se fueron dando por medio de la retroalimentación entregada en cada proceso de revisión.

Así bien, recordando que la rúbrica como instrumento evaluativo solo tuvo un proceso de validación interna, se hace importante sugerir en futuros procesos investigativos la incorporación de los participantes para utilizar la rúbrica como guía de autoevaluación o para procesos de coevaluación frente a situaciones de reflexión colectiva o colaborativa.

8.6 Discusión final:

Llegando al final de este proceso, es importante destacar que la competencia Pensamiento Reflexivo Docente es un nombre original que la doctoranda ha dado a lo que entendemos como una intervención educativa; y se ubica al final del proceso porque a través de la formación el futuro profesor pasa por diversas experiencias que lo hacen reflexionar sobre situaciones pedagógicas, sobre su relación con los miembros de una comunidad educativa, sobre un contexto de enseñanza-aprendizaje, en fin, una serie de circunstancias que lo hacen pensar reflexivamente. Sin embargo, la competencia Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) es la suma de elementos, competencias complementarias, habilidades y estrategias sobre una realidad concreta. Entonces, en conclusión, todos los niveles son pensamientos reflexivos porque desde el minuto uno, los profesores en formación están desarrollando la competencia de reflexionar sobre algo que intentamos describir, sobre algo que intentamos observar, sobre algo que intentamos analizar, entendiendo que reflexionar sobre uno mismo como docente requiere un tipo de competencia que incluye todos los elementos definidos anteriormente. Es decir, todos los niveles son pensamiento reflexivo, pero empiezan a ser pensamientos reflexivos docentes cuando el estudiante es capaz de dinamizar, de poner en marcha toda una serie de conocimientos, competencias, actitudes que son referidas a la realidad o contextos docentes, y esto está en el último nivel del proceso formativo.

Por otro lado, tal como se ha mencionado en la introducción de este trabajo| de investigación, la finalidad de esta investigación-acción era mostrar que es posible desarrollar la competencia PRD durante el proceso de formación inicial docente (FID) a través del andamiaje, modelamiento y acompañamiento a un

grupo de estudiantes de pedagogía que fueron motivados a escribir un diario reflexivo sobre sus experiencias de práctica, partiendo de un nivel descriptivo para llegar a un nivel reflexivo crítico transformativo. Pues bien, después de cuatro años de estudio se puede decir que esta finalidad se cumplió, tal como se ha mostrado en el capítulo del análisis de la información y en los puntos previos de este capítulo, destacando que los y las estudiantes que lograron completar su proceso de formación pedagógica-disciplinar también lograron convertirse en autocríticos de su propio quehacer pedagógico en busca de propiciar cambios a su propia práctica de aula. Por consiguiente, se puede decir que el andamiaje de la competencia PRD en este grupo muestra ha sido efectiva.

En conclusión, al finalizar el ciclo investigativo, se puede decir que se ha podido comprobar que los estudiantes de la muestra han logrado adquirir la habilidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, avanzando en los niveles de desarrollo de acuerdo a su progreso en la malla curricular de la carrera; partiendo desde un estado descriptivo, que equivale a una reflexión experimental, pasando por un estado comparativo hasta llegar a la habilidad transformativa, que involucra una reflexión crítica sobre su rol docente como agente de cambio, demostrando que la competencia PRD fue desarrollada durante su proceso de FID. Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de que todos los estudiantes pasan durante su proceso de formación por todos los niveles de la competencia reflexiva, y los niveles de desarrollo de la competencia PRD que los estudiantes logran alcanzar difiere y depende de una serie de factores personales, tales como sus experiencias previas, su trayectoria, sus habilidades, las experiencias pedagógicas y los contextos en que éstas se desarrollan.

Y si bien, el desarrollo de esta investigación posibilitó la transferencia de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas reflexivas a todos los y las participantes de la muestra, es importante recordar que solo cinco estudiantes completaron el proceso en el tiempo estipulado para su formación e investigación, logrando tres de ellos un nivel cognoscitivo crítico-inquisitivo con reflexiones de tipo dialógicas, identificándose como agentes de cambio. Por otro

lado, uno de los futuros profesores finalizó el proceso con reflexiones de tipo dialógico, alcanzando la habilidad de analizar los factores que interferían en sus prácticas pedagógicas criticándolos de manera constructiva a través del diálogo crítico con sus pares, contratándolos y comparándolos con sus experiencias previas, las experiencias de sus pares y lo que decía la teoría. Y solo uno de los participantes logra alcanzar en sus últimos semestres de formación el nivel del PRD; tal como se muestra en el siguiente extracto de su diario reflexivo en la etapa de intervención en aula (8° semestre):

...quiero ser un ejemplo de alegría y dedicación; que mis alumnos sientan que se pueden alcanzar metas, poniendo de su parte. Que si tienen algún problema siempre con fe y constancia se pueden alcanzar las soluciones. Mi intención es ser un guía para mis alumnos, motivándolos a través de historias, música y magia para que conozcan la belleza de la lengua inglesa. Mostrándoles que hay un mundo pleno de experiencias y culturas y que manejando bien nuestro idioma (para evitar que digan tanto garabato) y el inglés este mundo se puede descubrir y vivir...

De igual manera se puede concluir que esta investigación-acción durante los cuatro años de duración compartió y entregó información importante para la continuidad de los programas de formación docente de la misma carrera involucrada en el estudio y de otras pedagogías de la universidad en la que se realizó la investigación. Aportando con un plan de acción que incluye un mapa de progreso y una tabla taxonómica de los niveles cognitivos requeridos para el andamiaje y desarrollo de la competencia PRD. Además de una rúbrica de carácter cualitativo para la evaluación formativa de la competencia.

Por consiguiente, se concluye que la formación de profesores y profesoras reflexivos propone vivir experiencias y observaciones de calidad, como fuentes del conocimiento sobre la enseñanza. La reflexión en la acción agrega el análisis de las propias prácticas para llegar a entender la formación como un estado de profesionalización para la enseñanza (Marcelo, 1999); proceso que cinco participantes de este estudio vivieron durante toda su formación inicial docente dando como resultado que al rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica⁶⁶ (END)

⁶⁶ **Evaluación Nacional Diagnóstica** de la FID: Es aplicada por el Ministerio de Educación un año antes del egreso, con el objetivo de generar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos obtenidos por los estudiantes durante su formación universitaria (www.cpeip.cl)

obtuvieran un puntaje sobre la media nacional en la dimensión reflexión pedagógica, superando a las generaciones anteriores de la misma casa de estudios. Comprobando así que se aprende a reflexionar en la interacción efectiva en contextos reales, comprendiendo que el pensamiento reflexivo docente es una habilidad que se desarrolla con el tiempo y que envuelve la examinación crítica de la motivación, vocación, y acciones que se ejercen en la práctica, donde surge el actuar dialógico con los actores del aula escolar; que en el caso de este estudio se dio por medio del eje de las prácticas tempranas en la malla innovada que los participantes de la muestra se encontraban cursando. Es decir, esta es una habilidad que puede y debe ser entrenada durante el proceso de FID.

Finalmente, los resultados comprueban que la habilidad de pensar reflexivamente la docencia puede ser entrenada por medio de un andamiaje temprano y permanente permitiendo el desarrollo de la competencia, tal como se planteó por medio de una de la hipótesis levantada para esta I-A.

- **Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de que todos los estudiantes pasan durante su proceso de formación por todos los niveles de la competencia reflexiva, y los niveles de desarrollo de la competencia PRD que los estudiantes logran alcanzar difiere y depende de una serie de factores personales, tales como sus experiencias previas, su trayectoria, sus habilidades, las experiencias pedagógicas y los contextos en que éstas se desarrollan.**

CAPÍTULO IX

LIMITACIONES Y PROYECCIONES

9.0 Limitaciones:

Las limitaciones de esta investigación dicen relación con los diferentes momentos o ciclos de la I-A, partiendo de un fenómeno que se repitió semestre a semestre, referido al abandono de la carrera que efectuaron los y las estudiantes de la población en estudio, lo que se tradujo en disminución significativa del número de participantes de la muestra, desde 19 en el inicio a 5 al final del proceso. Y si bien esta disminución no alteró los resultados obtenidos, si limitó la cantidad de escritos para extraer información significativa. De igual forma esta disminución en el número de participantes obligó a la académica-investigadora a reformular algunas de las estrategias didácticas planteadas para motivar la escritura del diario reflexivo, como, por ejemplo, el trabajo en pares, la formación de equipos, etc.

De igual forma, otra limitación significativa dice relación con la búsqueda de centros de práctica que cumplieran los requisitos necesarios para cada una de las fases del proceso de FID por varios motivos:

- escasez de tiempo disponible por parte de los futuros docentes para efectuar las estadías correspondientes, debido a que en su gran mayoría trabajaban
- escasos de centros de práctica en jornada vespertina
- falta de tiempo asignado para la realización de la práctica como parte de la carga académica (solo los viernes desde las 20:00 horas)
- alto número de estudiantes en búsqueda de práctica de otras universidades lo que se contrastaba con los cupos asignados por los establecimientos educacionales para los estudiantes que deben cursar las diferentes prácticas tempranas a lo largo de su carrera.

Así mismo, producto de la cantidad de estudiantes que la universidad requiere ubicar en los establecimientos educacionales locales (17 carreras de pedagogía con alumnos y alumnas pasando por la misma etapa), conseguir los cupos en escuelas cercanas a la casa de estudios fue complejo; lo que dificultó que los

futuros profesores y profesoras pudieran vivenciar la experiencia en aula real y reflexionar sobre ella. Y como esta investigación toma como referente a Schön (1992), quien estipula que el desarrollo profesional depende de la experiencia, la práctica y la reflexión; por consiguiente, en concordancia con los planes y programas de la universidad donde se llevó a cabo la investigación, se planteó desarrollar esta habilidad en las diferentes prácticas que el estudiante experimento durante su formación docente, transformándola así, en una competencia de práctica permanente del futuro profesor(a). Dejando como aprendizaje, la necesidad de contar a nivel de universidad con convenios que aseguren la realización oportuna de la parte práctica de los talleres, para que estos respondan durante todo el proceso formativo al paradigma de formación en la práctica.

Otras limitante que afloró durante el desarrollo de esta I-A dice relación con la falta de tiempo, debido a la jornada de formación (horario vespertino) tanto para los y las participantes de la muestra como para la académica-investigadora. En el caso de los participantes la falta de tiempo era principalmente para asistir a los centros de práctica, y en el caso de la académica, la escasas de tiempo se daba en la falta de reuniones de trabajo que le permitieran profundizar en el desarrollo de la competencia PRD y coordinar el andamiaje de las estrategias didácticas en conjunto con los otros académicos en cada semestre de formación. Vale la pena mencionar que la jornada de formación vespertina se extiende desde las 19:00 a las 23:45 horas, con bloques de clase de 70 minutos y breaks de 5 minutos para facilitar el cambio de sala tanto de docentes como estudiantes. En este tiempo limitado no se contemplaban espacios formales de reuniones de equipo ni tiempos liberados para el desarrollo de las prácticas en los centros educativos, que también eran limitados en esta jornada.

9.1 Proyecciones y Aportes:

Una vez finalizada esta investigación-acción, se puede inferir que el ir mejorando la implementación a través de los ciclos de la investigación-acción, ayudó a que los alumnos y alumnas de la muestra desarrollaran de mejor manera la competencia pensamiento reflexivo docente (PRD). Al principio del proceso

la reflexión de la muestra fue básica, demostrando confirmación de una convicción que tiene el estudiante a partir de su propia experiencia, considerando de vital importancia el experimentar la práctica en escenarios educativos reales para desarrollar el pensamiento reflexivo docente de manera efectiva durante todas las etapas de su proceso de FID. Bajo el mismo paradigma las proyecciones tienen relación con la continuidad de la propuesta en las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía en inglés de la UPLA; con proyecciones hacia las otras pedagogías de la casa de estudios superiores, dando así, continuidad a nuevos ciclos de investigación-acción que permitan ir mejorando cada vez más el proceso de formación en la práctica.

De igual forma, la propuesta evaluativa -rúbrica- y todos los elementos que la componen – taxonomías y mapa de progreso - también pueden ser aplicados y/o estudiados en otras carreras de pedagogía de la misma universidad o de otras escuelas de pedagogía, dando continuidad a su proceso de validación. Este trabajo investigativo consolida un proceso de formación profesional para el grupo de estudiantes de pedagogía en inglés de la cohorte 2014 de la UPLA, al igual que un proceso de autoperfeccionamiento para la académica-investigadora, quien plantea al inicio de este camino la necesidad de formar a los futuros profesores y profesoras en la competencia PRD, para posteriormente enfrentar el sistema de evaluación docente preparados para escribir reflexivamente sobre situaciones pedagógicas y disciplinarias que forman parte de esta evaluación y que permite al docente ascender en su carrera profesional, Tal como se mencionó al inicio de este estudio, la académica-investigadora en sus 30 años de servicio profesional en el sistema escolar público chileno, se enfrentó en dos ocasiones al proceso de evaluación docente (ley 20.903), comprobando que los profesores y profesoras en ejercicio no han sido preparados para abordar situaciones de práctica desde una perspectiva reflexiva, convirtiendo al ítem de reflexión pedagógica en el aspecto menor logrado dentro del portafolio de evaluación docente. Entonces, esta investigación-acción logró no solo formar a una nueva generación de profesores y profesoras en la competencia PRD, sino también a la académica-investigadora, quien fue desarrollando en cada ciclo las

acciones que se plantearon para andamiar la competencia con el objetivo de presentar las estrategias didácticas por medio del modelaje de las mismas, recibiendo las críticas constructivas que el amigo(a) crítico le proporcionaba como producto de la observación de las clases de los talleres TIFPs, llevándola a reflexionar sobre las competencias que ella misma iba desarrollando. Este trabajo reflexivo de la investigadora se plasmó en una serie de participaciones en foros y seminarios nacionales e internacionales donde se dieron a conocer las distintas etapas del trabajo investigativo, aportaciones que pueden contribuir al proceso de formación docente y de perfeccionamiento docente en Chile, principalmente.

Finalmente, un elemento importante de destacar, que puede proyectarse como un aporte al estudio de la temática en que se investigó, es la definición propuesta por la académica-investigadora y el grupo de estudiantes participantes de la muestra en relación con la habilidad de reflexionar como competencia genérica:

Reflexionar es una competencia cognitiva consciente y necesaria en la profesión docente, la que se puede desarrollar por medio de estrategias que guíen su andamiaje a lo largo de su formación; reconociendo, experimentando y experimentando que existen niveles de reflexividad, los que pueden ser aprendidos de manera organizada y graduada en dificultad; y a la vez, relatados a través de la escritura del diario reflexivo, con el objetivo de convertirla en una habilidad espontánea, recurrente y permanente en la acción pedagógica, dándose la oportunidad de obtener de este proceso, aprendizaje significativo para mejorar su praxis⁶⁷.

⁶⁷ Definición de creación propia de la investigadora en base a la literatura e investigaciones revisadas para esta investigación.

REFERENCIAS

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 35 pp.192-207. Retrieved from www.sciencedirect.com
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria* 2007, n° 30; pp. 7-18.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 47-70.
- Aravena, M. y Zúñiga C. (2002) Sistematización y Evaluación de Experiencias en Educación. Universidad ARCIS. Magíster en Educación. Santiago: Lom ediciones.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.
- Arnold, Rolf (2002). Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas. Cinterfor/ OIT, Montevideo.
- Blández, J. (2000). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. *Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. INDE. Publicaciones.
- Beas, J., Gómez, V. y Thomsen, P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?, Capítulo del Libro: Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Editores Cornejo, J. y Fuentealba, R. Editorial Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R., & Morrison, K. (2011). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 797-815.
- Berg, B.L. (2006) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Blández, J. (2010). La investigación-acción. Un reto para el profesorado. INDE. Barcelona.
- Bodgan, R.C. and Knopp Biklen,S (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. Pearson.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing and professional development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- British Council (2012). La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad de pertinencia ¿Qué aspectos críticos debe ser cautelados?. Santiago de Chile.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press,
- Burton, J. (2009). Reflective practice. In: A. Burns and J.C Richards (eds). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge,UK: Cambridge University Press, pp. 298-307.
- Cabaní, M. L. P. (2007). Aprendiendo a ser profesionales reflexivos: aprender, para enseñar a aprender. In *Aprender a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* (pp. 113-135).
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. En *Revista Psicoperspectivas*, Vol. II, pp.53-82. Viña del Mar: Escuela de Psicología de PUCV.
- Camejo, S. (2017), *Reseña. Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Educación en Contexto, Vol. II, N° 5, Enero-Junio
- Carmona, A. G. (2009). La investigación-acción en la enseñanza de la Física: un escenario idóneo para la formación y desarrollo profesional del profesorado. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 29.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, N° 41, disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20248>.
- Chacón Corzo, M. (2005). *La reflexión y crítica en la formación docente*. Universidad de Los Andes. San Cristobal: EDUCERE.
- Chacón Corzo, M. A., Sayago Quintana, Z. B., & Molina Yuncosa, N. L. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Chien, C. (2013). Analysis of language teacher's journal of classroom practice as reflective practice. *14 (1): 131-143*.

- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, vol.32; pp.343-373.
- Cornejo, J. y Padilla, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p.113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- 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 (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 71-86.
- Corzo, C. T. C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Corzo, M. A. C. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335-342.
- Coté, G. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language pre-service teachers: an exploratory-case study. *Colombian Applied Linguistic Journal* 2012. Vol. 14 (2); pp. 24-34.
- Cruickshank, D. R. (1987). *Reflective teaching: the preparation of students of teaching*. Michigan: Assn of Teacher Educators.
- DE, A. Y. L. D. R. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
- Denardin, F. (2007). El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: Percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica. *Foro Educativo*.12:69-97
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: D.C. HEATH & CO., PUBLISHERS.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós.
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social. Santafé de Bogotá: Antropos.
- Domingo, À. (2010). La práctica reflexiva en el Prácticum de los estudios de Magisterio. *En Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, coords. Esteve, Olga, Ko Melief i Àngel Alsina. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, À., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.

- Domingo Bazán, L. G. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 11, 69-90
- Domingo Roget, À. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo* (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya).
- Dueñas, A., Alvarado, E., Carrillo, E. (2017). Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación. Actas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: San Luis de Potosí.
- Edge, J. (2011). *The reflective teacher educator in TESOL*. New York: Routledge.
- Elliot, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Erazo-Jimenez, M.S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12 (2); pp. 47-74. Disponible en www.redalyc.org.
- Farías Molina, Y., González Torres, K., & López Marchant, V. (2013). *Reflexión docente y prácticas pedagógicas de los docentes del primer ciclo del liceo Antupillán de San Bernardo* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Farrell, T. S. C (2012). Reflecting on reflective practice: (Re) visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal* 3 (1): 7-16.
- Farrell, T. S. C (2014). Reflective practice in ESL teacher development groups: from practices to principles. Bassinstoke, UK: Palgrave Mac Millan.
- Farrell, T. S. C (2015). Promoting teacher reflection in second language education. A framework for TESOL professionals. *ESL & Applied Linguistics Professionals Series*. Routledge.
- Flores Ortíz, S., & Alcaraz Ayala, C. (2006). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación (pp. 1-2). Jalisco: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno
- Gall, M.D., Gall, J and Borg. W. R. (2010). *Applying Educational Research*. Pearson.
- García, C. M. (2005). Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones. *Obtenido de* <http://www.tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/cursos/apio/pdf>

- Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.
- Gómez, Á. I. P. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: La construcción de los significados de representación y de acción. In *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. *Educación* 30; p.57-67.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 151-164.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N°2: 243-260. Retrieved from <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n2/art14.pdf>.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad Vol.11 No.2*. Universidad de Antioquia. Medellín. Col.Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Harford, J & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teachers education*.24: 1884-1892
- Halton, N. & Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P.(2010) ¿Qué características posee el enfoque cualitativo de investigación?. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. *Las prácticas de formación del profesorado universitario*. En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103): Barcelona: Graó.
- Ivaldi, M. Cervera, M. S., Juárez, M. Ferreiro, A., Arias, M., Leone, M. D., García, N., Del Río, M. E. y Quiroga, E. (2005). *La investigación acción un camino hacia la innovación educativa*. Universidad de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.

- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., & Tse, H. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, pp. 18-30.
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Alertes: Barcelona.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels of reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 4-17.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In N. Lyons (Ed), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ
- Latorre, M. Aravena, P., Milos, P. & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la educación*, N° 33. [Citado 30 Mayo 2013], disponible en: www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/183.pdf
- Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005); pp. 699-715. Disponible en: www.elsevier.com

- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>.
- López, A., Luengo, F., & Bazo, P. (2011). *El desarrollo curricular de la competencia en comunicación lingüística*. Ministerio de Educación.
- Martínez, J. S. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Universidad Mesoamericana.
- Martínez Rodríguez, J. (2011) Métodos de investigación cualitativa Qualitative research methods. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá. Colombia.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. University of Sydney.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: qualitative social research*, 1 (2). Retrieved July 28, 2014 from <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>
- McIntyre, D., Calderhead, J., & Gates, P. (1993). Conceptualising reflection in teacher development. *Theory, theorising and reflection in initial teacher education*, 39-52.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., ... & Zapata, A. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Marzano, R.J., & Kendall, J.S (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press
- Ministerio de Educación (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Bicentenario.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago: Trama.
- Montoya, L. M. R. (2015). Un acercamiento a la investigación cualitativa. In *Forum Doctoral* (Vol. 6).
- Moral, M. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.
- Moreno, C. (2011) “La propuesta de Donald Schön: “El conocimiento está en la acción”. Diciembre 10, 2011 (UPN – Monclova)

<http://upnmonclova.wordpress.com/2011/12/10/la-propuesta-de-donaldschon-el-conocimiento-esta-en-la-accion>

- Moya Otero, J., Luengo, F., Sánchez, P., Bolívar, A., González, P., & Millet, G. De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid: Proyecto Atlántida; 2008.
- Muñoz, J.F., Quintero, J., Munévar, R.A. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, J.F., Quintero, J y Múnevar, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista electrónica de investigación educativa, 4 (1)], disponible en: www.redie.uabc.mx/vol4n1/contenido-munevar.html
- Narváez Quezada, C. (2010). How can the practice of reflective teaching promote professional development in each of the constituents of teacher education-knowledge, skills, attitude and awareness? Revista académica de investigación, 2-3.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education*, 48(12), 1176-1189.
- Nocetti Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. Pensamiento Educativo, 274.
- Noffke, S. E., & Somekh, B. (Eds.). (2009). The Sage handbook of educational action research. Sage.
- O'Brien, R (1998). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. University of Toronto. Faculty of Information Studies,
- Olson, M. W. (1991). La investigación-acción entra al aula. Argentina: AIQUE.
- Páez, M., Puig, J. (2013). *La reflexión en el aprendizaje-servicio*. Revista Internacional de Educación para la justicia social. RIEJS. Vol. 2 (2), pp. 13-32.
- Palma i Muñoz, M. (2019). Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia Resumen estructurado.
- Palma, M. (2011). Innovación y Aprendizaje. Un modelo para la formación universitaria: ¿por qué y para qué? ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol 187-Extra-3, pp. 77-81.
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado nº 68 (2010), pp. 17-36

- Pérez, G. (1994). La investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. Editorial la Muralla.S.A.
- Perrenoud, P. (2000). Construir competencias Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México:
- Plack, M. M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R., & Plack, T. P. (2005). A method for assessing reflective journal writing. *Journal of allied health*, 34(4), 199-208.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
- Prieto, M. (2001). La Investigación en el Aula: ¿Una tarea Posible?, PUCV – MINEDUC Proyecto FFID. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Quintero, J. y Muñoz, J. F. (1999). Experimentación de un modelo formativo reflexivo en investigación educativa (Avance de tesis doctoral). Trabajo presentado en el Congreso de Investigación Educativa de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti Río Negro, Argentina.
- Quiroz, C., Merino,C., & Stronguilo, P., (2006) Capítulo III: Investigación para la diversidad p.112. Rescatado desde [http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/Cap-III Investigacion.pdf](http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/Cap-III%20Investigacion.pdf).
- Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8.
- Ramón, R. Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, [S.l.], n. 11, june 2018. ISSN En Trámite. Disponible en: <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456/1886>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*.
- Rodríguez, J. L. C., Barado, S. I., & Bravo, I. D. A. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297.

- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista chilena de fonoaudiología*. Vol. 8 (1), 2007; pp. 7-14.
- Ross, D. (1989) First Steps in Developing a Reflexive Approach. *Journal of Teacher Education*, 22, 22-30.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-111
- Sánchez, E. (2017). Capítulo 6. La evaluación reflexiva.
- Sánchez, M. P., & Rovi, J. M. P. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Sandin, M.P (2003) Capítulo VII: Tradiciones en Investigación Cualitativa en Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones. Rescatado desde www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/.../capitulo_7_de_sandin.pdf
- Santos, G., & Ángel, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Serrano, M. P., & Serrano, M. G. P. (2010). Investigación cualitativa. Información para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (pp. 265-279).
- Sepúlveda-Parra, C., Vega, V. L. B., & Gutiérrez, C. G. La reflexión pedagógica en la práctica final de formación de profesores: un estudio de caso. *Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez*, 95.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación*. Barcelona. Paidós.
- Spilkova, V. (2001). Professional development of teachers and students teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*. 24: 59-65.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum* (4ª. Ed.). Madrid: Morata.

- Tabares, A. (2007). De los orígenes del pensamiento a la enseñanza del pensar. Fundación de Educación Superior, Investigación y Profesionalización. CEDINPRO. Serie de Formación de Formadores VII. Bogotá.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación* n° 34, 2011; PP. 203-215.
- Tallaferró, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Artículos arbitrados* n° 33, 2006; PP. 269-273
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tuning, P., & Temáticas, A. (2007). Proyecto Tuning América Latina.
- Urzúa, A. & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*. 24: 1935-1946.
- Van Manen, M. (1999). *Tacto En La Enseñanza*. Paidós.
- Villalobos, J., & de Cabrera, C. (2009). “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* (14), 139–166. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>
- Ward, J. & Mc Cotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 2004; pp. 243-257. Disponible en: www.elsevier.com
- Wittrock, M. C. (Coord.). (1997). *La investigación de la enseñanza: Vol I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Zamora, P. G. (2009). *Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: Estudios Pedagógicos.
- Zeichner, K.M, & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. Vol.57 (1).
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: L.
- Zeichner, K.M, & Liston, D.P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (p. 506-532) Madrid: Ed. AKAL.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zeller Mayer, M. (1990). Teachers' development towards the reflective teaching of writing: An action research. *Teaching and Teacher Education*, 6(4), 337-354.

ANEXOS

Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)

PROGRAMA
TALLER DE INTEGRACIÓN DE
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA I

Docentes:

Erika Díaz Suazo
Amanda Vásquez Vicencio
Jimena Campos
Hortensia Padovani

Marzo 2014

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	Taller integral de formación en la Práctica I
TOTAL DE CRÉDITOS	2
DOCENTE RESPONSABLE	Erika Díaz Suazo
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	Erika.diaz@upla.cl ; ivasquez@upla.cl ; Jimena.campos@upla.cl ; hpadovanit@gmail.com
TELÉFONO	79958240

COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)

La profesión docente actual debe responder a una sociedad en cambio permanente, por lo tanto, requiere de profesionales preparados para hacer frente a estos desafíos y trabajar en los distintos contextos educativos.

El alumno de pedagogía debe ser capaz de reconocer el nivel de desarrollo actual de sus habilidades socio- afectivas, cognitivas y valóricas para transformarse en un profesional competente, integrando permanentemente el avance en sus conocimientos.

A partir de la reflexión personal y grupal, el descubre el sentido de la vocación docente, desarrollando actitudes y valores en concordancia con el perfil del estudiante de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, apoyándose en los recursos didácticos presentados y analizados en la asignatura.

Es así que los futuros educadores reforzaran actitudes empáticas y reflexivas sobre la base de la reflexión permanente de las diversas concepciones que fomentan una acción pedagógica responsable y comprometida con los diversos actores educativos; lo que les permitan valorar el trabajo colaborativo y cooperativo y conocer el sentido de la vocación.

UNIDAD COMPETENCIA GENERAL

Desarrollar una actitud madura para la reflexión personal y profesional en un nivel suficiente que le permita tomar decisiones respecto de su proyecto de vida personal y su interés profesional.

N°	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Identificar su actual nivel de madurez personal y lo comparte con su profesor(a) y sus compañeros(as).
2	Relacionar su actual nivel de madurez con su capacidad de actuar de acuerdo a los estándares pedagógicos que se exigen actualmente.
3	Manejar estrategias y herramientas que le permitan ir adaptándose al ámbito académico.
4	Demostrar respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SABER/ CONTENIDOS	RANGO DE CONCRECIÓN DE RÚBRICA	MEDIOS, RECURSOS Y ESPACIOS
Identificar su actual nivel de madurez personal y lo comparte con su profesor(a) y sus compañeros(as).	Expresa en forma verbal y escrita su opinión sobre temas pedagógicos.	Desarrollo del pensamiento reflexivo. Valor: Respeto y tolerancia. Vocación y	25% Diario Reflexivo " controles de	Película "Lección de Honor" Lecturas: "Cartas para quien quiere enseñar" Paulo Freire.

		motivación.	Lecturas	
Conocer las herramientas que le permitan adaptarse al quehacer académico	Utiliza correctamente las herramientas necesarias para responder al rigor académico.	Valor: responsabilidad y compromiso. Técnicas de estudio. Estudio eficaz.	25% Debate Foro Plataforma Biblioteca	Lecturas sobre técnicas de estudio Powerpoint Test de hábitos de estudio Dinámicas y juegos
Relacionar el momento actual de su vida y la proyección que debe hacer de su proceso de formación profesional.	Reflexiona sobre sus saberes previos en cuanto al rol docente y la realidad de los requerimientos actuales de esta profesión.	Estándares pedagógicos. Rol docente. Estatuto docente actualizado	25% Diario Reflexivo	Video profesor estrella Lectura estándares pedagógicos
Demostrar respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.	Valora y respeta la diversidad cultural Desarrolla una posición crítica y reflexiva de la sociedad, la lengua y la cultura	Dimensión cultural de los pueblos de habla inglesa y de su propio país	25% Lista Cotejos Participación en clases Diario reflexivo	Trabajo grupal

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	OPTIMO	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
	6,1 a 7,0	5,1 a 6,0	4,1 a 5,0	3,9 y menor

Identificar su actual nivel de madurez personal y compartirlo con su profesor(a) y sus compañeros(as).	Claro compromiso con su desarrollo personal y profesional, enfocado en las competencias lo que se traduce en una participación efectiva y activa.	Demuestra compromiso en su desarrollo personal y profesional	Limitado compromiso con su desarrollo personal y profesional	Compromiso ausente
Conocer las herramientas que le permitan adaptarse al quehacer académico.	Aprovecha al máximo los consejos y recomendaciones de otros para optimizar su desempeño como estudiante	Actúa tomando en consideración las Recomendaciones que se le dan para asumir su rol de estudiante.	Actúa con una débil consideración por las recomendaciones académicas	No considera las recomendaciones de otros y actúa con cierta inmadurez
Relacionar el momento actual de su vida y la proyección que debe hacer de su proceso de formación profesional.	En sus argumentos orales y escritos demuestra claridad, madurez y seguridad en cuanto a su opción vocacional como maestro (a)	Demuestra en sus declaraciones y acciones una tendencia favorable hacia el rol de maestro (a)	Demuestra cierto nivel de dudas con su opción de futuro.	Demuestra en sus actitudes y declaraciones que no está orientado hacia el rol de maestro (a)
Demostrar respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.	Demuestra clara tolerancia con la diversidad, y capacidad de trabajar colaborativamente lo que genera un efecto favorable en su rol de profesor-estudiante	En ocasiones demuestra tolerancia a la diversidad y trabaja en forma selectiva, lo que limita su rol de profesor-estudiante	Dificultad para interactuar y trabajar con los distintos actores del proceso, lo que con genera un efecto desfavorable en su rol profesor-estudiante	Demuestra clara intolerancia con la diversidad, lo que genera un mal ambiente en su curso

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES		
	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER

Aprendizaje en base a problema (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer e identificar los conceptos incluidos en el problema. Plantear posibles alternativas de solución al problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos que componen el problema. (causas - efectos) Proponer las diversas posibilidades de solución. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición pro activa y motivación al desarrollo de las actividades Trabajar colaborativamente en la solución de las problemáticas.
Análisis de documentos (escrito – visual)	<ul style="list-style-type: none"> Indagar información sobre una temática, que contribuya a la toma de decisiones. Reconocer la pertinencia del aporte documental. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de documentos. Elaborar la representación de la información. Someter a consideración la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos. Reflexionar colaborativamente sobre las temáticas trabajadas en clases.
Representaciones	<ul style="list-style-type: none"> Preparar la información, fuentes y recursos para las realizaciones colaborativas que se exigen para la actividad. Seleccionar la información disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar la puesta en escena con la información disponible. Representar las temáticas de manera grupal y consensuada. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación al liderazgo. Trabajar colaborativamente intercambiando roles, asumiendo distintas tareas y trabajos solicitados.
Debate	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los conceptos claves de los temas. Establecer y argumentar las relaciones entre temas trabajados. Evaluar la mejor respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> Desagregar información de los textos y componerla. Secuenciar información. Presentar o defender 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar colaborativamente en las situaciones de análisis de fuentes informativas y en la generación de propuestas de evidencias de trabajos solicitados.

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O RECURSO

Semana 1	Fase 0. Conocimiento del grupo curso.	Presentación de programa. Dinámica de presentación
Semana 2	Introducción al pensamiento reflexivo	Ppt. ¿cómo fue mi experiencia como alumno?
Semana 3	Pensamiento reflexivo	Ppt. Ensayo: ¿por qué quiero ser profesor/a?
Semana 4	Vocación	Paulo Freire. 3º Carta de Paulo Freire
Semana 5	Vocación	Control de Lectura "Cartas para quien pretende enseñar" Paulo Freire
Semana 6	Valores: respeto, tolerancia	Película "Lección de Honor" (tarea ver la película y elaborar informe grupal)
Semana 7	Valores: responsabilidad y compromiso	Película "Lección de Honor" Análisis en clase.
Semana 8	Hábitos de estudio	Lectura sobre técnicas de estudio
Semana 9	Técnicas y estrategias para estudiar	Exposición de técnicas y estrategias
Semana 10	Estilos de aprendizaje	Test de estilos de aprendizaje y resultados
Semana 11	Estilos de aprendizaje	Test de estilos de aprendizaje y resultados
Semana 12	Inteligencia emocional	Video sobre inteligencia emocional
Semana 13	Inteligencia emocional	Conversatorio bibliografía sobre inteligencia emocional
Semana 14	El profesor en el mundo	Exposición de diversas realidades en el mundo
Semana 15	Presentaciones	En grupo los estudiantes eligen un tema que les interese y "lo enseñan" al resto de sus compañeros
Semana 16	Presentaciones	En grupo los estudiantes eligen un tema que les interese y "lo enseñan" al resto de sus compañeros
Semana 17	Reflexión taller	
Semana 18	Situaciones pendientes	

PERFIL DOCENTE

Profesor (a) titulado, Magister en áreas afines,
Con experiencia mínima, en el sistema educativo.
Experiencia en docencia universitaria

El docente de esta programación curricular debe contar con **habilidades sociales**, con capacidad de escucha, empático y asertivo. Con amplia experiencia en sistema escolar capaz de dar respuestas a las inquietudes de sus alumnos, con habilidad para crear ambientes de conversación, análisis y reflexión dentro y fuera del aula.

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	HORAS PRESENCIALES	HORAS PLATAFORMA	HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE
Identificar su actual nivel de madurez personal y compartirlo con su profesor(a) y sus compañeros(as).	8	3	3
Manejar estrategias y herramientas que le permitan ir adaptándose al ámbito académico.	6	3	3
Relacionar su actual nivel de madurez con su capacidad de actuar de acuerdo a los estándares pedagógicos que se exigen actualmente	6	3	3
Demostrar respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.	7	4	5
Total	27	13	14

Bibliografía Básica:

Bustos A. (2001) Manual para Los talleres de Vinculación con el medio Educativo. Valparaíso, Chile.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid Nancea (Educadores XXI).

Freire Paulo (1993) “ Cartas para a quien pretende enseñar” Siglo XXI , Argentina.

García, J. y Manga,M (2012). Inteligencia relacional. Novena Edición. Santiago Chile.

Gómez,C (Estudiante de Psicología U. de Valparaíso, en Práctica) (2013). Explorando la vocación pedagógica.

Bibliografía Complementaria:

Ávalos, B y Nordenflycht, M.E. (Coordinadoras).(1999) La formación de profesores. Perspectivas y experiencias. Santillana.

Buscaglia, L (1992). Ser persona, el arte de ser plenamente humano. Editorial EMECÉ.

Bustos, A. (2006). El mal rendimiento académico y la indisciplina desde la perspectiva de Maslow.

Bustos, A (2012). La Fase Cero y su proyección académica. (material de clases).

Bustos,A (2011). ¿Cómo evitar el fracaso escolar? Erasmus.

Podestá. S. (2001). La práctica Docente. Saberes y creencias. Comunicarte

Linkografía:

<http://www.glencoe.com/sec/teachingtoday/downloads/pdf/NewTeacherSurvivalGuide.pdf>

Artículos:

Carmona. M. (2008). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. Revista teoría y didáctica de las ciencias sociales. Merida-Venezuela. Nº 13; 125-146

Chacón. M. (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. EDUCERE. Investigación arbitrada. Nº 33; 335-342

Lee. H-J (2005). *Understanding and assesing preservice teachers' reflective thinking*. Teaching and teacher education 21; 699-715. ELSEVIER

Ward. J., McCotter. S. (2004). *Reflection as a visible outcome for preservice teachers*. Teaching and teacher education 20; 243-257. ELSEVIER

INSTRUMENTO AUTOEVALUACIÓN TIFP I - II
PROFESOR (A).....

Alumno (a): Promoción:

ESTIMADA ALUMNO (A):

Esta pauta de AUTOEVALUACIÓN ha sido diseñada para que puedas evaluar tu desempeño y trabajo en clase. Debes considerar calificaciones de 1, 2 Y 3 pts. (3 siempre, 2 regularmente y 1 a veces) para cada uno de los indicadores propuestos para tal efecto.

PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN CLASES	NOTA
1. Participo activamente en clases aportando con ideas y opiniones.	
2. Planteo mis puntos de vista coherentemente a las temáticas tratadas en clases.	
3. Dispongo de mi mejor esfuerzo cada vez que es necesario aportar o trabajar.	
4. Complemento mis saberes con lecturas complementarias de la asignatura.	
5. Comprometo mi ayuda a los demás en toda circunstancia.	
EJE VALÓRICO	
6. Asisto regularmente a las clases.	
7. Cumpló frecuentemente llegando a la hora a clases.	
8. Muestra responsabilidad y compromiso con las diferentes tareas entregadas en la clase.	
9. Cumpló en la fecha de entrega de trabajos e informes.	
10. Muestro respeto a las personas en todo momento durante la clase.	
11. Comprendo que el trabajo colaborativo dentro de la clase sirve para la construcción de conocimiento con sus pares.	
12. Demuestro una actitud positiva en cada una de las clases que participa, contribuyendo positivamente al clima adecuado entre mis compañeros	
13. Empatizo positivamente con opiniones contrarias manteniendo siempre la tolerancia como eje de la convivencia entre pares.	
14. Asumo con responsabilidad el rol docente en cuanto a vocabulario, presentación personal y disposición al trabajo.	
SUMATORIA FINAL	

INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN TIFP I - II
PROFESOR (A).....

Alumno (a): Promoción:

Esta pauta de COEVALUACIÓN ha sido diseñada para que puedas evaluar el desempeño y trabajo de tus compañeros, en los trabajos grupales. Debes considerar calificaciones de 1, 2 y 3 pts. (3 siempre, 2 regularmente y 1 a veces) para cada uno de los indicadores propuestos para tal efecto.

PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN CLASES	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	PUNTAJE FINAL
1. Participa activamente en clases aportando con ideas y opiniones.					
2.					
3. Plantea los puntos de vista coherentemente a las temáticas tratadas en clases.					
4. Dispone de su mejor esfuerzo cada vez que es necesario aportar o trabajar.					
5. Complementa sus saberes a través de indagación e investigación					
6. Se compromete durante todo el proceso del trabajo.					
EJE VALÓRICO					
7. Asiste a todas las reuniones de trabajo.					
8. Cumple frecuentemente llegando a la hora a clases.					
9. Muestra responsabilidad y compromiso con las diferentes tareas asignadas.					
10. Cumple en la fecha de entrega de los compromisos adquiridos					
11. Muestra respeto a las personas en todo momento durante el trabajo					
12. Demuestra una actitud positiva en cada una de las actividades que participa, contribuyendo al clima del grupo.					
13. Empatiza positivamente con opiniones contrarias manteniendo siempre la tolerancia como eje de la convivencia entre pares.					
SUMATORIA FINAL					

MUCHAS GRACIAS Y FUE MUY GRATO TENERTE COMO ALUMNO (A)

DIARIO REFLEXIVO

El Diario Reflexivo, tiene relación directa con los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media: **“El futuro profesor o profesora comprende que su desempeño profesional requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo. Es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre el resultado de aprendizaje de sus estudiantes”**

A. FECHA.

B. DETALLE DE ACTIVIDADES.

C. MI APRENDIZAJE.

Implica responder las preguntas: qué he aprendido hoy, durante la actividad realizada.Cuál es la relevancia de ese aprendizaje para su formación profesional.

E. OTROS ASPECTOS.

Elementos no considerados en los puntos anteriores que se hace necesario u oportuno señalar

F. INTERROGANTES.

De la reflexión surgen interrogantes, en este espacio pueden ser consignadas. La búsqueda de respuesta se transforma en una instancia valiosa de formación profesional, a través de la socialización e investigación.

DEBES ENVIAR SEMANALMENTE TUS REGISTROS POR MEDIO DE LA PLATAFORMA EULA, A MÁS TARDAR EL MARTES SIGUIENTE DE LA SESIÓN EN LA ESCUELA.

LA SISTEMATIZACIÓN DE TUS EXPERIENCIAS CONTRIBUIRÁ A LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO FINAL DE LA ASIGNATURA.

“Estrategias metodológicas para el Taller de Integración de Formación en la Práctica”

1ª Unidad: “*Descubriendo mi vocación*”

Resultado de Aprendizaje Esperado:

Expresar de manera oral y escrita el conocimiento sobre sí mismo y sus intenciones de convertirse en profesor.

Contenidos:

- 1) Autoconocimiento y autoeficacia: Conociéndome a mí mismo y a mi nuevo grupo
- 2) Introducción al pensamiento reflexivo: Diario reflexivo
- 3) La vocación: ¿qué es?
- 4) Valores: respeto, tolerancia, responsabilidad y compromiso

Competencia:

Capacidad de identificar sus niveles de:

- Madurez
- Eficacia
- Reflexión

Y relacionarlo con la vocación pedagógica.

Actividades:

- 1) Aplicación de encuesta de intereses personales
- 2) Aplicación de encuesta de percepción de eficacia
- 3) Aplicación de test de autorregulación
- 4) Jornadas de discusión grupal sobre las competencias que se requieren en el docente del siglo XXI
- 5) Lectura de la 3ª carta Paulo Freire: “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”
- 6) Debate sobre la importancia de los valores en la profesión docente

Evaluaciones: (sumativas)

- 1) Control de lectura (Paulo Freire)
- 2) Escribir un ensayo sobre “Por qué quiero ser profesor”

Evaluaciones:

- 1) Participación en debate
- 2) Trabajo grupal de reflexión sobre los valores

2ª Unidad: “*Un buen profesor necesita ser un buen estudiante*”

Resultado de Aprendizaje Esperado:

Desarrollar una postura crítica y reflexiva expresando de manera oral y escrita sus habilidades como estudiante de pedagogía

Contenidos:

- 1) Pensamiento reflexivo
- 2) Hábitos de estudio
- 3) Estilos de aprendizaje
- 4) Inteligencia emocional
- 5) Rol docente
- 6) Estudio eficaz

Competencia:

Capacidad de reflexionar sobre la utilización de las herramientas requeridas para el buen tránsito académico universitario y relacionarlo con su rol de profesor en formación.

Actividades:

- 1) Aplicación de autoevaluación sobre hábitos de estudio.
- 2) Lectura de 3 artículos sobre la educación de las emociones.
- 3) Lectura sobre hábitos y técnicas de estudio.
- 4) Video documental sobre la importancia de la inteligencia emocional en la sala de clases de hoy.
- 5) Disertación sobre los diversos estilos de aprendizaje.

Evaluaciones: (sumativas)

- 1) Trabajo grupal sobre los estilos de aprendizaje
- 2) Control de lectura sobre educar las emociones
- 3) Informe reflexivo sobre hábitos de estudio

Evaluaciones: (formativas)

- 1) Participación en -aula

3ª Unidad: “El profesor chileno del siglo XXI: deberes y derechos”**Resultado de Aprendizaje Esperado:**

Capacidad de reflexionar de manera oral y escrita sobre sus saberes previos en cuanto al rol docente y a la realidad de los requerimientos actuales de esta profesión.

Contenidos:

- 1) Estatuto docente
- 2) Marco para la Buena Enseñanza
- 3) Estándares pedagógicos

- 4)El profesor de inglés en Chile
- 5)Nueva ley de carrera profesional docente

Competencia:

Capacidad de reflexionar de manera oral y escrita sobre lo que significa ser profesor en Chile, contrastando la teoría con sus creencias.

Actividades:

- 1)Presentación y discusión de los estándares pedagógicos del profesor de inglés.
- 2)Lectura de artículos sobre la educación anglosajona y chilena.
- 3)Lectura sobre hábitos y técnicas de estudio.
- 4)Video documental profesor estrella.
- 5)Debate sobre los derechos y deberes del profesor en Chile.

Evaluaciones: (sumativas)

- 1)Creación de un cuadro comparativo sobre Estatuto docente y nueva ley de carrera profesional docente.
- 2)Control de lectura sobre educar las emociones
- 3)Diario reflexivo.

Evaluaciones: (formativas)

- 1)Participación en -aula

Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)

PROGRAMA
TALLER DE INTEGRACIÓN DE
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA II

Docentes:

Erika Díaz Suazo
Amanda Vásquez Vicencio
Jimena Campos
Hortensia Padovani

Marzo 2014

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	Taller integral de formación en la Práctica II
TOTAL DE CRÉDITOS	2
DOCENTE RESPONSABLE	Erika Díaz Suazo
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	Erika.diaz@upla.cl ; ivasquez@upla.cl ; Jimena.campos@upla.cl ; hpadovanit@gmail.com
TELÉFONO	79958240

<p>COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)</p> <p>La profesión docente actual debe responder a una sociedad en cambio permanente, por lo tanto, requiere de profesionales preparados para hacer frente a estos desafíos y trabajar en los distintos contextos educativos.</p> <p>El alumno de pedagogía debe ser capaz de reconocer el nivel de desarrollo actual de sus habilidades socio- afectivas, cognitivas y valóricas para transformarse en un profesional competente, integrando permanentemente el avance en sus conocimientos.</p> <p>A partir de la reflexión personal y grupal, el descubre el sentido de la vocación docente, desarrollando actitudes y valores en concordancia con el perfil del estudiante de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, apoyándose en los recursos didácticos presentados y analizados en la asignatura.</p> <p>Es así que los futuros educadores reforzaran actitudes empáticas y reflexivas sobre la base de la reflexión permanente de las diversas concepciones que fomentan una acción pedagógica responsable y comprometida con los diversos actores educativos; lo que les permitan valorar el trabajo colaborativo y cooperativo y conocer el sentido de la vocación.</p>

<p>UNIDAD COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Desarrollar la capacidad de reflexión personal y profesional que le permita tomar decisiones respecto de su proyecto de vida personal y su interés profesional.</p>

N°	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Identifica su capacidad de reflexión y lo comparte con su profesor(a) y sus compañeros(as).
2	Relaciona su pensar reflexivo con su capacidad de actuar de acuerdo a los estándares pedagógicos que se exigen actualmente.
3	Maneja estrategias y herramientas de observación que le permitan identificar elementos del quehacer pedagógico.
4	Demuestra respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SABER/ CONTENIDOS	RANGO DE CONCRECIÓN DE RÚBRICA	MEDIOS, RECURSOS Y ESPACIOS
Identifica su capacidad de reflexión y lo comparte con su profesor(a) y sus compañeros(as).	Expresa en forma verbal y escrita sus reflexiones sobre temas pedagógicos.	Desarrollo del pensamiento reflexivo. Vocación y motivación.	25% Trabajo grupal con presentación en ppt del libro Cada Escuela es un Barco	Libro: "Cada escuela es un barco"
Relaciona su pensar reflexivo con su capacidad de actuar de acuerdo a los estándares pedagógicos que se exigen actualmente	Reflexiona sobre sus saberes pedagógicos y la realidad de los requerimientos actuales de esta profesión	Estándares pedagógicos LOCE MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	25% Debate Foro Plataforma Biblioteca Control de Lectura	Lectura "La educación es un tesoro"
Maneja estrategias y herramientas de observación que le permiten identificar elementos del quehacer pedagógico.	Aplica contenidos, tratados en el taller, a su proceso de observación; a través de relatos orales y escritos.	Estándares pedagógicos. Estatuto docente actualizado	25% Diario Reflexivo	Video profesor estrella Trabajo grupal Entrevista profesor
Demostrar respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.	Valora y respeta la diversidad cultural Desarrolla una posición crítica y reflexiva de la sociedad, la lengua y la cultura	Dimensión cultural de los pueblos de habla inglesa y de su propio país	25% La educación en Chile Leyes (LOCE-LGE)	Trabajo grupal

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES		
	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Aprendizaje en base a problema (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer e identificar los conceptos incluidos en el problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos que componen el problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición pro activa y motivación al desarrollo de las

	<ul style="list-style-type: none"> Plantear posibles alternativas de solución al problema. 	<p>(causas - efectos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer las diversas posibilidades de solución. 	<p>actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajar colaborativamente en la solución de las problemáticas.
Análisis de documentos (escrito – visual)	<ul style="list-style-type: none"> Indagar información sobre una temática, que contribuya a la toma de decisiones. Reconocer la pertinencia del aporte documental. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de documentos. Elaborar la representación de la información. Someter a consideración la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos. Reflexionar colaborativamente sobre las temáticas trabajadas en clases.
Representaciones	<ul style="list-style-type: none"> Preparar la información, fuentes y recursos para las realizaciones colaborativas que se exigen para la actividad. Seleccionar la información disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar la puesta en escena con la información disponible. Representar las temáticas de manera grupal y consensuada. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación al liderazgo. Trabajar colaborativamente intercambiando roles, asumiendo distintas tareas y trabajos solicitados.
Debate	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los conceptos claves de los temas. Establecer y argumentar las relaciones entre temas trabajados. Evaluar la mejor respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> Desagregar información de los textos y componerla. Secuenciar información. Presentar o defender 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar colaborativamente en las situaciones de análisis de fuentes informativas y en la generación de propuestas de evidencias de trabajos solicitados.

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD y/o BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Fase 0. Presentación de programa.	Programa de la asignatura. Dinámica de presentación

Semana 2	Tipos de colegio (subvencionado, municipal, particular)	PPT "Cada escuela es un barco" (dar tarea para presentar)
Semana 3	Organizaciones educativas en Chile	"Cada escuela es un barco" Presentaciones
Semana 4	Reflexionando sobre las organizaciones educativas en Chile	"Cada escuela es un barco" presentaciones
Semana 5	Leyes educacionales en Chile (LOCE – LGE) Introducción	Extracto de las leyes en PDF ¿qué conocen? ¿qué creen? (tarea cuadro comparativo LOCE-LGE)
Semana 6	De la LOCE a la LGE ¿Hubo cambio?	Análisis en clases (entrega del cuadro comparativo)
Semana 7	El profesor chileno del siglo XXI	En grupo, conversan y debaten sobre qué profesores amaron y cuáles no. Crean un perfil de cada "tipo" de profesor.
Semana 8	El profesor chileno del siglo XXI	"Exploring the Knowledge Base and Skills in English Foreign Language Teacher Education" - Estándares pedagógicos (generales) (Dar tarea: ver 1er capítulo de la serie televisiva "El reemplazante")
Semana 9	El profesor de inglés en Chile	Serie televisiva "El reemplazante" Análisis mesa redonda. Aspectos relevantes
Semana 10	El profesor de inglés en Chile	Video profesor estrella
Semana 11	Diario Reflexivo	Artículo prof. Mónica Toledo
Semana 12	Diálogos pedagógicos	Profesores del sistema asisten a la clase
Semana 13	Diálogos pedagógicos	Profesores del sistema asisten a la clase
Semana 14	Diálogos pedagógicos	Egresados o prácticas avanzadas asisten a la clase
Semana 15	Diálogos pedagógicos	Egresados o prácticas avanzadas asisten a la clase
Semana 16	Reflexión en el trabajo colaborativo	
Semana 17	Autoevaluación – promedios Finales – Síntesis del curso.	

Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)

PROGRAMA
TALLER DE INTEGRACIÓN DE
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA III

Docentes:

Erika Díaz Suazo
Amanda Vásquez Vicencio
Jimena Campos
Hortensia Padovani

Marzo 2014

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	Taller integral de formación en la Práctica III
TOTAL DE CRÉDITOS	2
DOCENTE RESPONSABLE	Erika Díaz Suazo, Isabel Vásquez, Jimena Campos, Hortensia Padovani
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	Erika.diaz@upla.cl ; ivasquez@upla.cl ; Jimena.campos@upla.cl ; hpadovanit@gmail.com
TELÉFONO	79958240

<p>COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)</p> <p>La profesión docente actual debe responder a una sociedad en cambio permanente, por lo tanto, requiere de profesionales preparados para hacer frente a estos desafíos y trabajar en los distintos contextos educativos.</p> <p>El alumno de pedagogía debe ser capaz de reconocer el nivel de desarrollo actual de sus habilidades socio- afectivas, cognitivas y valóricas para transformarse en un profesional competente, integrando permanentemente el avance en sus conocimientos.</p> <p>A partir de la reflexión personal y grupal, el descubre el sentido de la vocación docente, desarrollando actitudes y valores en concordancia con el perfil del estudiante de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, apoyándose en los recursos didácticos presentados y analizados en la asignatura.</p> <p>Es así que los futuros educadores reforzaran actitudes empáticas y reflexivas sobre la base de la reflexión permanente de las diversas concepciones que fomentan una acción pedagógica responsable y comprometida con los diversos actores educativos; lo que les permitan valorar el trabajo colaborativo y cooperativo y conocer el sentido de la vocación.</p>

<p>UNIDAD COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Observar las relaciones interpersonales considerando a la escuela como unidad de análisis.</p>

Nº	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Conocer y aplicar técnicas de observación
2	Investigar sobre la escuela como organización educativa y la cultura escolar
3	Analizar la información de las situaciones observadas
4	Reflexionar sobre la información recogida en el período de observación

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SABER/CONTENIDOS	RANGO DE CONCRECIÓN DE RÚBRICA	MEDIOS, RECURSOS Y ESPACIOS
Conocer y aplicar técnicas de observación	Utiliza correctamente las herramientas de la observación para comprender la convivencia escolar.	Técnicas de observación Observación participante	25% Informe descriptivo sobre el clima escolar: los profesores	Presentaciones “Revolución en las salas de clase” Enseña Chile
Investigar sobre la escuela como organización educativa y la cultura escolar	Integra teoría y práctica referida a la cultura escolar y la escuela como organización educativa		25% Informe de identificación del problema	Textos de oficina de práctica sobre convivencia escolar
Analizar la información de las situaciones observadas	Aplica reflexión grupal para plantear posibles soluciones a la situación problemática		25% Informe final del periodo de observación	Trabajo grupal “Situaciones conflictivas ...” UPLA
Reflexionar sobre la información recogida en el período de observación	Reflexiona sobre las situaciones observadas y sus posibles soluciones de acuerdo con el entorno de la organización educativa.		25% Diario reflexivo Co-evaluación y autoevaluación	Trabajo individual Observación: convivencia en la universidad

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES		
	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Aprendizaje en base a problema (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer e identificar los conceptos incluidos en el problema. • Plantear posibles alternativas de solución al problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos que componen el problema. (causas - efectos) • Proponer las diversas posibilidades de solución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición pro-activa y motivación al desarrollo de las actividades • Trabajar colaborativamente en la solución de las problemáticas.
Análisis de documentos (escrito – visual)	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar información sobre una temática, que contribuya a la toma de decisiones. • Reconocer la pertinencia del aporte documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de documentos. • Elaborar la representación de la información. • Someter a consideración la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos. • Reflexionar colaborativamente sobre las temáticas trabajadas en clases.
Representaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar la información, fuentes y recursos para las realizaciones colaborativas que se exigen para la actividad. • Seleccionar la información disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la puesta en escena con la información disponible. • Representar las temáticas de manera grupal y consensuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación al liderazgo. • Trabajar colaborativamente intercambiando roles, asumiendo distintas

			tareas y trabajos solicitados.
Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los conceptos claves de los temas. • Establecer y argumentar las relaciones entre temas trabajados. • Evaluar la mejor respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desagregar información de los textos y componerla. • Secuenciar información. • Presentar o defender 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar colaborativamente en las situaciones de análisis de fuentes informativas y en la generación de propuestas de evidencias de trabajos solicitados.

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Fase 0, Presentación de programa.	Dinámica de presentación. Reflexión del proceso de TIFP hasta hoy.
Semana 2	¿Qué es la investigación?	<p>Visión general de la investigación en general, dando énfasis a la investigación acción.</p> <p>Dar tarea leer el capítulo “La observación participativa” Vera, J. Del libro “Creando espacios propicios para el aprendizaje”</p>
Semana 3	Introducción a la investigación acción Observación participante	<p>Ppt</p> <p>Capítulo: “La observación participativa” Vera, J.</p> <p>Del libro “Creando espacios propicios para el aprendizaje”</p>
Semana 4	Ejemplos de observación participante	Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial

Semana 5	Técnicas de observación	Ppt – Elaborar grilla de observación
Semana 6	Técnicas de observación	Ppt // Pauta del libro de pautas. Dar tarea “observar por una hora interrelaciones en la universidad” (bibliotecario-estudiante, estudiante-vendedor en la cafetería) En forma escrita, grupal – 1era evaluación
Semana 7	El clima escolar: escuela y su entorno	Ppt
Semana 8	El clima escolar: los estudiantes	Estudios de caso
Semana 9	El clima escolar: los profesores	Dar tarea: “Revolución en la sala de clases” Enseña Chile. (presentar lo leído en 5 minutos, individual o en parejas) – 2da evaluación
Semana 10	El clima escolar: los profesores	Compartir la tarea
Semana 11	El clima escolar: los directivos y su rol en la convivencia escolar	¿Qué hacer con la violencia en la escuela? (bibliografía UPLA)
Semana 12	Discusión y reflexión sobre situaciones problemáticas encontradas	Dividir el curso en grupos. Una persona del grupo será el profesor, el resto deberá resolver el problema dado. (ejemplo: profesor con volumen bajo de voz, estudiante en el grupo hiperactivo, etc)
Semana 13	Discusión y reflexión sobre situaciones problemáticas encontradas	Reflexiones sobre los conflictos trabajados la clase anterior.
Semana 14	Discusiones grupales sobre posibles soluciones	Anotaciones reales del libro de clase: positivas y negativas. Análisis por grupo. Encontrar posibles soluciones.
Semana 15	Disertaciones	Del libro “situaciones conflictivas...” UPLA grupal 3era evaluación
Semana 16	Disertaciones	Del libro “situaciones conflictivas...” UPLA grupal

		3era evaluación
Semana 17	Autoevaluación – promedios Finales – Síntesis del curso.	Reflexión TIFP3
Semana 18	Situaciones pendientes	

Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)

PROGRAMA
TALLER DE INTEGRACIÓN DE
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA IV
**TALLER PRÁCTICA INTERMEDIA
INTEGRADORA**

Docentes:

Erika Díaz Suazo
Amanda Vásquez Vicencio
Jimena Campos
Hortensia Padovani

Marzo 2014

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	Taller integral de formación en la Práctica IV
TOTAL DE CRÉDITOS	2
DOCENTE RESPONSABLE	Erika Díaz Suazo, Isabel Vásquez, Jimena Campos, Hortensia Padovani
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	Erika.diaz@upla.cl ; ivasquez@upla.cl ; Jimena.campos@upla.cl ; hpadovanit@gmail.com
TELÉFONO	79958240

COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)

La profesión docente en la actualidad, se ve en constante cambio requiriendo profesionales de la educación preparados para desempeñarse en los distintos contextos socioeducativos. Lo anterior deja en evidencia la necesidad de cautelar la calidad de formación inicial de los docentes, para que respondan efectivamente a los desafíos que enfrentarán al incorporarse en el sistema educativo, pues, los docentes deben poseer una serie de competencias, de carácter socioemocional, pedagógicas, didácticas e investigativas, que se han ido explicitando en documentos, como los estándares orientadores para egresados de distintas carreras pedagógicas y el Marco para la Buena Enseñanza.

Lo descrito ha significado un replanteamiento del modelo de formación de los docentes en el marco de una revitalización general de la profesión docente. Se han realizado cambios en los proyectos curriculares y en las áreas de formación práctica, las que están presentes en el proceso de formación inicial y que se caracterizan por su transversalidad, articulación e integración durante el desarrollo de los programas formativos del estudiante, como también, por la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos.

Por lo tanto, el propósito del eje de práctica es, que el profesional en formación evidencie una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permita saber aplicar, de manera integrada, los saberes disciplinares y pedagógicos en todo escenario sociocultural desarrollando, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

Para concretizar este propósito, el eje de práctica se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica.

La línea socioemocional, focaliza el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación. Referente de este propósito es el modelo del profesor Rafael Bisquera: conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar. Inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

La línea pedagógico-didáctica, pretende que el estudiante de pedagogía, a través del desarrollo de una práctica reflexiva, crítica y propositiva, disponga de un saber teórico y práctico que dé respuestas a los cuestionamientos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, valiéndose preferentemente de las competencias nucleares, disciplinares y sello.

La línea investigativa, busca estimular la curiosidad científica del estudiante de pedagogía, a través de un proceso de complejidad creciente que le permita focalizar un problema pedagógico, establecer los fundamentos que den respuesta a la problemática y proponer soluciones.

Estos lineamientos, están presentes en el cuarto programa formativo, del eje de práctica, TIFP4, el cual considera los aprendizajes logrados por los estudiantes en la TIFP3, relacionados con su capacidad de establecer relaciones interpersonales, conocimiento del sistema educativo e identificar una necesidad pedagógica, por medio del paradigma cualitativo.

Este programa formativo, tiene como propósito que el profesional en formación se ubique y desempeñe en espacios pedagógicos, con un actuar coherente a los estándares pedagógicos, principalmente los relacionados con la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, los que serán referente en los procesos de evaluación.

Durante la estadía, en el establecimiento educacional, el estudiante de pedagogía describirá el funcionamiento y la relación con el entorno. Relacionará las observaciones con la teoría, realizará registros etnográficos, lo que le significará tener un rol activo y participativo, en los espacios donde suceden los fenómenos pedagógicos.

UNIDAD COMPETENCIA GENERAL

Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite saber aplicar, de manera integrada, los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

N°	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Autoevalúa su desempeño en los diferentes espacios pedagógicos.
2	Reconoce la diversidad del sistema educativo, tanto en sus niveles y modalidades como en las funciones profesionales asociadas.

3	Relaciona las observaciones obtenidas en el o los espacios pedagógicos con la teoría
---	--

PLAN EVALUATIVO

En el desarrollo de este módulo se modelarán los siguientes tipos de evaluación:

Autoevaluación: (10%) Que se refiere a la autopercepción que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que estos estudiantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores profesionales.

Heteroevaluación: (60% profesor taller y 20% profesor centro de práctica) Referida a la evaluación que los académicos encargados del módulo realizan a cada uno de sus estudiantes, es la más utilizada en la cualquier comunidad educativa y su implantación tan fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz.

Coevaluación: (10%) Referida a la evaluación que los propios estudiantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido trabajar en equipo o convivir en el medio formativo.

Instrumentos sugeridos de Evaluación del programa.

- Lista o Pautas de Cotejo (Check-list), Lista de los aspectos a ser observados en el desempeño del estudiante.
- Escala de calificación o de rango: consiste en una serie de indicadores y una escala gradada para evaluar cada uno. La escala de calificación puede ser numérica, literal, gráfica y descriptiva.
- Diario Reflexivo: es un instrumento que permite la compilación de todas las reflexiones personales y en conjunto realizados por los estudiantes durante el curso o asignatura. El diario reflexivo debe dar cuenta, semanalmente, de la reflexión progresiva que debe tener el estudiante respecto al cuestionamiento del rol docente, la que se derivan de distintas técnicas trabajadas en el taller (videos, lecturas, charlas, entrevista, obras de teatros, noticas, visitas, etc.)
- Exposición y trabajo grupal: La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes. Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser mas objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.
- Ensayo: es la interpretación escrita de manera libre de un tema determinado. Esto significa que la persona que escribe puede elogiar, criticar o realizar una exhortación del mismo, por lo tanto está cargado de subjetividad. Aunque se escribe con un lenguaje directo, sencillo y coherente es el resultado de un proceso personal que implica diseñar, investigar, ejecutar y revisar el escrito. La extensión y complejidad del mismo depende de varios factores, entre ellos: la edad de los estudiantes, el grado que cursan, el tema, las posibilidades para obtener

información, entre otros.

- Texto paralelo: es material que el estudiante va elaborando con base en su experiencia de aprendizaje. Se elabora en la medida que se avanza en el aprendizaje de un área curricular y construye con reflexiones personales, hojas de trabajo, lecturas, evaluaciones, materiales adicionales a los que el maestro proporciona, y todo aquello que el alumno quiera agregar como evidencia de trabajo personal.

CALENDARIZACIÓN		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Fase 0 conocimiento del grupo curso.	Presentación del programa. Dinámica de presentación

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES		
	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Aprendizaje en base a problema (ABP)	Analiza su desempeño en relación a los estándares pedagógicos relativos a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.	Evalúa críticamente su autogestión personal en los contextos pedagógicos en términos de autoestima, motivación, actitud, responsabilidad y eficacia.	Se hace responsable activamente de los cambios observados en los alumnos y profesores de los establecimientos educacionales que se están relacionando con él.
Debate Diario reflexivo	Describe las dimensiones principales del funcionamiento de un centro educativo y su relación con el entorno	Contracta la realidad educativa observada con la teoría proponiendo mejoras en su funcionamiento	Toma conciencia de las dimensiones principales del funcionamiento de un centro educativo y su relación con el entorno.
Informe final	Fundamenta sus observaciones con la teoría	Realiza registro etnográfico, a partir del contraste de sus observaciones y referentes teóricos	Se incorpora activamente al espacio donde suceden los fenómenos para su percepción.

Semana 2	Reconocimiento del entorno como medio influyente en el proceso enseñanza-aprendizaje	¿cómo influye el entorno en la enseñanza aprendizaje?
Semana 3	Reconocimiento de la comunidad escolar	¿quiénes conforman la comunidad escolar?
Semana 4	Reconocimiento del espacio educativo “escuela”	Ppt (Estudiantes deben solicitar reglamento de convivencia o disciplina en el centro de práctica)
Semana 5	Observación participativa	ppt
Semana 6	Informe observación participativa	Elaboración de informe paso a paso
Semana 7	Informe observación participativa	Elaboración de grilla de observación
Semana 8	Introducción a la investigación cualitativa	Ppt
Semana 9	Introducción a la investigación cualitativa	Ppt
Semana 10	Investigación del centro educativo	PIE – PEI – misión – visión – organigrama, etc.
Semana 11	Convivencia Escolar	Manual de convivencia escolar (MINEDUC) - Reglamento de convivencia del centro de práctica (tarea: análisis y comparación de ambos documentos)
Semana 12	Importancia de la comunicación no verbal en la observación	Documental (tarea). “La comunicación no verbal” Capítulos de “Emociones y lenguaje en educación y política” Maturana
Semana 13	Detección de un problema en la práctica	Análisis de los problemas llevados a clases. Discusión
Semana 14	Detección de un problema en la práctica	Análisis de los problemas llevados a clases. Discusión
Semana 15	Resolución del conflicto	Comparten la posible solución y su implementación. Entregan “proyecto de convivencia”
Semana 16	Planificación de una actividad	Comparten el trabajo implementado
Semana 17	Planificación de una actividad	Comparten el trabajo implementado

Semana 18	Reflexión final – situaciones pendientes	
-----------	--	--

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA:

Buscaglia, L (1992). Ser persona, el arte de ser plenamente humano. Editorial EMECÉ.

Bustos, A (2012). La Fase Cero y su proyección académica. (material de clases).

Calderón, P (Editor) (2008). Vinculación establecimientos educacionales- Universidad: Relacionándonos para ser mejores. Universidad de Playa Ancha.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid Nancea (Educadores XXI).

Fernandez-Berrocal, Alcaide R., Dominguez E., Fernandez-McNally, C., Ramos, N.S., y Ravira, M. (1998). Adaptacion al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estado emocionales de Salovey et al: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

Freire, P (2004) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI , Editores. Buenos Aires Argentina.

Figuroa, C y García, M (Editores) (2011). La escuela frente a los actuales cambios sociales: una mirada desde la convivencia escolar. Puntágeles.

García, J. y Manga, M (2012). Inteligencia relacional. Novena Edición.

Imbernón, F (Coordinador) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Editorial GRAO.

Marín, F (2006). Humberto Maturana y el conflicto estudiantil. (La Nación, 9 de junio del 2006).

Maturana, H (2001) Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Dolmen Ensayo. (enviado en PDF por la profesora)

Mineduc (2011). Estándares orientadores para egresados.

Mineduc.(2011). Política Nacional de convivencia Escolar.

Naranjo, Claudio. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Indigo. Cuarto Propio.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Barcelona. Graó

<p>PERFIL DOCENTE, de acuerdo al Departamento de Prácticas::</p> <p>Dimensión personal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de comprender profundamente a los estudiantes, colegas y comunidad educativa, desarrollando procesos empáticos hacia todos y cada uno de ellos, generando el mejor clima relacional. 2. Poseer una sólida vocación pedagógica y disciplinar. 3. Actitud favorable hacia el trabajo en equipo. <p>Dimensión profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los académicos que sirvan los TIFP deben haber aprobado los procesos de habilitación mejorando permanentemente sus competencias profesionales. 2. Los académicos que sirvan las TIFPs deben ser de la disciplina correspondiente. 3. Cultivar en sí mismo y en los estudiantes el espíritu investigativo. <p>Se sugiere la Dimensión Experiencia profesional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es deseable experiencia profesional en el sistema escolar como docente en el mismo. Un mínimo de 3 años. 2. Es deseable acreditación de evaluaciones de desempeño. <p>Compromiso Académico Administrativo</p> <p>El Profesor de Taller Integrado de Formación en la Práctica debe considerar en su horario de trabajo, un mínimo de 1 período semanal (90 minutos) con el Departamento de Prácticas los días miércoles por la mañana.</p>
--

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	HORAS PRESENCIALES	HORAS EN CENTRO DE PRÁCTICA	HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE
UNO	6	10	15
DOS	10	20	16
TRES	6	10	15

TOTALES	22	40	46
---------	----	----	----

CUATRO CREDITOS TOTAL DE 108 HORAS DE DEDICACIÓN POR SEMESTRE

*Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)*

PROGRAMA
TALLER DE INTEGRACIÓN DE
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA V

Docentes:

Erika Díaz Suazo
Amanda Vásquez Vicencio
Jimena Campos
Hortensia Padovani

Marzo 2014

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	Taller Preparación para la Práctica Avanzada
TOTAL DE CRÉDITOS	4
DOCENTE RESPONSABLE	Isabel Vásquez/Erika Díaz/Jimena Campos/Hortensia Padovani
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	equipopracticaupla@upla.cl
TELÉFONO	987094727/979958240

<p>COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)</p> <p>El cambio continuo en nuestra sociedad y cultura obliga a tener un actitud flexible con un pensamiento autocritico y reflexivo, el actual docente requiere de nuevas disposiciones y actitudes profesionales necesaria para desempeñarse adecuadamente en los distintos contexto educacionales.</p> <p>El eje de las prácticas es una línea fundamental en formación del docente, debe dar respuesta a situaciones emergentes y al contexto específico en que se encuentra el estudiante.</p> <p>El conocimiento aplicado debe centrarse en la problemática de los alumnos del sistema, a través de la practica el estudiante adquiere conocimiento, habilidades y destrezas, acompañado de un proceso reflexivo, logra un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo.</p> <p>(estándar n°3)</p> <p>Practica en terreno</p>

<p>UNIDAD COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite liderar procesos en los que integra los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.</p>
--

N°	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Línea Socioemocional: Demuestra capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar.
2	Línea Pedagógica- didáctica: Analiza y crítica los procesos de

	enseñanza y aprendizaje observados.
3	Línea Investigativa: Analiza los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa
4	Línea Didáctica: Diseña actividad de apoyo para el desarrollo de una clase

RESULTADOS ESPERADOS

Línea socioemocional Demuestra capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar	Saber conocer Evidencia en su actuar que conoce y sabe aplicar en contextos educativos las claves de una relación empática y asertiva para resolver conflictos	Analiza factores personales relacionados con situaciones de conflicto en contexto escolar
	Saber hacer	Regula la ira, frustración y desmotivación en situaciones de conflicto en contexto escolar
	Saber ser	Asume que su actitud - disposición contribuye en el ambiente de aula
Línea pedagógica didáctica. Analiza y crítica los procesos de enseñanza y aprendizaje observados.	Saber conocer Fundamenta teóricamente, en forma oral (disertación) y/o escrita (Artículo) lo que considera criticable y propone caminos alternativos para la mejora continua.	Fundamenta los principios didáctico – pedagógicos más apropiados para el manejo y conducción de la enseñanza
	Saber hacer	Diseña procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de lo observado
	Saber ser	Integra

		procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de lo observado
Línea investigativa Analiza los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa	Saber conocer Presenta informe oral y escrito sobre su indagación aplicando instrumentos de investigación (cuali o cuanti) para diagnosticar un problema pedagógico real	Describe los enfoques metodológicos e instrumentales de la investigación cualitativa/cuantitativa
	Saber hacer	Aplica instrumentos de la investigación cualitativa/cuantitativa
	Saber ser	Valora el rigor científico en la comprensión de los fenómenos Sociales

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SABER/CONTENIDOS	RANGO DE CONCRECIÓN DE RÚBRICA	MEDIOS, RECURSOS Y ESPACIOS
Desarrolla su capacidad de comunicación oral y escrita.	Se comunica eficazmente en forma oral y escrita	Habilidades comunicativas.	25% Diario reflexivo	Juegos grupales
Comprende y valora la comunicación como un fenómeno complejo.	Utiliza correctamente los elementos de una buena comunicación	Teoría de la Comunicación Valor: Empatía y asertividad	25% Observación participación en clases	Selección de lecturas Video-foro Dinámicas
Elabora un pre-informe	Presenta un documento	Investigación Acción	25% Informe 5	PPT Investigación

considerando los elementos de la calidad en una investigación acción (triangulación)	escrito sobre una problemática basada en el contexto escolar	Árbol del Problema	pag.	ión acción
Diseña actividad de apoyo para el desarrollo de una clase	Elabora actividades de clases para los diferentes niveles escolares.	Planificación Didáctica	25% Planificación	Videos: maestros de excelencia

RUBRICA PARA EVALUAR SUB UNIDADES DE COMPETENCIAS

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	OPTIMO 6,1 a 7,0	BUENO 5,1 a 6,0	ACEPTABLE 4,0 a 5,0	INSUFICIENTE 3,9 y menor
Desarrolla su capacidad de comunicación oral y escrita.	Demuestra en clases su claridad, seguridad y madurez al momento de dar y recibir comunicación	Demuestra su Interés por mejorar cada día su nivel de comunicación	Limitado Desarrollo en su nivel de comunicación	Desarrollo ausente en su nivel de comunicación
Comprende y valora la comunicación como un fenómeno complejo.	Practica una comunicación eficaz como herramienta clave de un buen profesor (a)	Demuestra desarrollo en sus habilidades comunicativas	Demuestra cierto nivel de dudas con sus habilidades comunicativas	Demuestra en su disposición, actitudes negativas para comunicarse.
Elabora un pre-informe considerando los elementos de la calidad en una investigación acción (triangulación)	Aplica los conocimientos sobre investigación cualitativa y considera en su informe la triangulación y las citas bien hechas	Considera las recomendaciones que se le dan para asumir su rol de investigador - estudiante	Actúa con una débil consideración por las recomendaciones académicas	No considera las recomendaciones, actúa con cierta inmadurez

Diseña actividad de apoyo para el desarrollo de una clase	Considera los elementos fundamentales de la didáctica para diseñar actividades de clases.	Considera algunos elementos de la didáctica para diseñar actividades de clases.	Diseña actividades de clase con cierta dificultad	Presenta serias deficiencias al diseñar actividades de clases
---	---	---	---	---

PLAN EVALUATIVO

En el desarrollo de este módulo se modelarán los siguientes tipos de evaluación:

Autoevaluación: (20%) Que se refiere a la auto percepción que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que estos estudiantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores profesionales.

Heteroevaluación: (60%) Referida a la evaluación que los académicos encargados del módulo realizan a cada uno de sus estudiantes, es la más utilizada en la cualquier comunidad educativa y su implantación tan fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz.

Coevaluación: (20%) Referida a la evaluación que los propios estudiantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido a trabajar en equipo o convivir en el medio formativo.

Instrumentos de Evaluación del módulo.

- Lista o Pautas de Cotejo (Check-list), Lista de los aspectos a ser observados en el desempeño del estudiante.
- Diario Reflexivo: es un instrumento que permite la compilación de todas las reflexiones personales y en conjunto realizados por los estudiantes durante el curso o asignatura. El diario reflexivo debe dar cuenta, semanalmente, de la reflexión progresiva que debe tener el estudiante respecto al cuestionamiento del rol docente, la que se derivan de distintas técnicas trabajadas en el taller (videos, lecturas, charlas, entrevista, obras de teatros, noticas, visitas, etc.)
- Exposición y trabajo grupal: La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes. Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser mas objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.
- Informe: Diseño de Actividades de clases

- Informe: Parte de una Investigación- Acción/ pequeña intervención

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS RECURSOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES		
	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Aprendizaje en base a problema (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer e identificar los conceptos incluidos en el problema. • Plantear posibles alternativas de solución al problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos que componen el problema. (causas - efectos) • Proponer las diversas posibilidades de solución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición pro activa y motivación al desarrollo de las actividades • Trabajar colaborativamente en la solución de las problemáticas.
Análisis de documentos (escrito – visual)	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar información sobre una temática, que contribuya a la toma de decisiones. • Reconocer la pertinencia del aporte documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de documentos. • Elaborar la representación de la información. • Someter a consideración la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos. • Reflexionar colaborativamente sobre las temáticas trabajadas en clases.
Representaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar la información, fuentes y recursos para las realizaciones colaborativas que se exigen para la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la puesta en escena con la información disponible. • Representar las temáticas de manera grupal y 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación al liderazgo. • Trabajar colaborativamente

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la información disponible. 	consensuada.	ente intercambiando roles, asumiendo distintas tareas y trabajos solicitados.
Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los conceptos claves de los temas. • Establecer y argumentar las relaciones entre temas trabajados. • Evaluar la mejor respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desagregar información de los textos y componerla. • Secuenciar información. • Presentar o defender 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar colaborativamente en las situaciones de análisis de fuentes informativas y en la generación de propuestas de evidencias de trabajos solicitados.

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Fase 0. Conocimiento del grupo curso.	Presentación de programa. Dinámica de presentación
Semana 2	Introducción a la neuro-educación	Ppt - Artículo neuroeducación
Semana 3	Neuroeducación	Maya-Rivero “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación”
Semana 4	Métodos alternativos – Educación no formal	Montessori, Freinet, Lefebvre Lever, Pedagogía 3000, Waldorf
Semana 5	Inglés en pre-básica	Estrategias enseñanza aprendizaje
Semana 6	Inglés en pre-básica	Estrategias enseñanza aprendizaje 1era evaluación. Actividad para pre-básica
Semana	Inglés en básica	Estrategias enseñanza

7		aprendizaje
Semana 8	Inglés en básica	Estrategias enseñanza aprendizaje 1era evaluación. Actividad para pre-basica
Semana 9	Entrevista profesor del sistema/ comparación estándares pedagógicos	Entrevista
Semana 10	Material didáctico	Creación de material que quedará en la escuela
Semana 11	Material didáctico	Creación de material que quedará en la escuela 2da evaluación – Material didactico
Semana 12	Planificación unidad y clase	Planificación de unidad – Partes de una clase
Semana 13	Introducción a la investigación-acción	ppt
Semana 14	Investigación-acción	Paso a paso
Semana 15	Corrective feedback	¿cómo y cuándo?
Semana 16	Microintervención en la escuela	Comparten las microintervenciones hechas. 3era evaluación
Semana 17	Microintervención en la escuela	Comparten las microintervenciones hechas. 3era evaluación
Semana 18	Reflexión general de la asignatura – Pendientes	

Bibliografía en desarrollo

Bustos Andreucci,P (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores. La teorización “del ojo pedagógico” como destreza compleja. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. V 16,nº1.

Angrosino, M (2012), Etnografía y observación participante en investigación cualitativa, Editorial Morata.

Ávalos, B y Nordenflycht, M.E. (Coordinadoras).(1999) La formación de profesores. Perspectivas y experiencias. Santillana.

Ávalos, B (2013). PPT “Formación docente: Políticas en construcción. Presentación realizada en la UPLA, Mesa de trabajo Cruch, Noviembre.

Bernasconi, A y Clasing, P (2013). PPT “Políticas en formación inicial docente: Iniciativas de las instituciones”. Presentación realizada en la UPLA, Mesa de trabajo Cruch, 20 de Noviembre. UPLA.

Buscaglia, L (1992). Ser persona, el arte de ser plenamente humano. Editorial EMECÉ.

, A. (2006). El mal rendimiento académico y la indisciplina desde la perspectiva de Maslow.

Bustos, A (2012). La Fase Cero y su proyección académica. (material de clases).

Bustos,A (2011). ¿Cómo evitar el fracaso escolar? Erasmus.

Bustos, A (2010). Nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela y la motivación por los estudios.

Bustos, A (2005). Entrevista a Ángel Paolo.

Bustos, A (2012). Instrumento Aprendiendo a convivir.

Calderón, P (Editor) (2008). Vinculación establecimientos educacionales- Universidad: Relacionándonos para ser mejores. Universidad de Playa Ancha.

Casassus, J.(2007) La educación del ser emocional , Editorial Cuarto Propio.

Cros, F (2006). Condiciones de la formación profesional en el proceso de investigación.

De Landssheere, G (1979). La formación de los enseñantes de mañana. Segunda Edición. NARCEA, S.A. EDICIONES.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid Nancea (Educadores XXI).

Figuroa, C y García, M (Editores) (2010). Nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares. Universidad de Playa Ancha.

Figuroa, C y García, M (Editores) (2011). La escuela frente a los actuales cambios sociales: una mirada desde la convivencia escolar. Puntángeles.

Figuroa, C y García, M (Editores) (2013). Experiencias educativas en el aula desde la óptica del liderazgo docente. Puntángeles.

García, J. y Manga, M (2012). Inteligencia relacional. Novena Edición.
Imbernón, F (Coordinador) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Editorial GRAO.

Gómez, C (Estudiante de Psicología U. de Valparaíso, en Práctica) (2013). Explorando la vocación pedagógica.

Gómez, C (Estudiante de Psicología U. de Valparaíso, en Práctica) (2013). Desarrollo personal en estudiantes de primer año- carreras pedagógicas- UPLA. Departamento de Prácticas, UPLA.

González-Pianda, J y otros (1999). Autoestima, autoconcepto y aprendizaje escolar. Psicothema. Vol. 9, n°2.

Kane, R (2002). Cómo enseñamos a los docentes. Nuevos modos de teorizar sobre la práctica y poner en práctica la teoría. Perspectivas. V XXXII, n°3.

Kelly, J (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Desclee de Brouwer

Marín, F (2006). Humberto Maturana y el conflicto estudiantil. (La Nación, 9 de junio del 2006).

Martínez, M,(1999) La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico práctico, 3ª edición, México Trillas

Maturana, H. (1994). Para pensar y reflexionar desde la biología del conocimiento.

Maturana, H (2012) Entrevista en programa televisivo “Tolerancia Cero. 21 de octubre 2012.

MIDE UC (). Cuestionario de intereses vocacionales.

Mineduc (2011). Estándares orientadores para egresados.

Mineduc.(2011). Política Nacional de convivencia Escolar.

Naranjo, Claudio. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Indigo. Cuarto Propio.

Ramírez, E (2010-2012). Serie de documentos sobre las Prácticas.

Romero, S (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. REOP VOL 15, N°2.

Ruiz,C., Mas,O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor Universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior. Volumen XXXVII (2) N° 146. Abril-Junio.

Sotomayor, C. (2013). PPT “Formación inicial docente para el sistema escolar actual”. Presentación realizada en mesa de trabajo del Cruch el 20 de noviembre.UPLA.

UNICEF (). Dinámicas y juegos.

Velaz, C. y Vaillant,D (). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. OEI.

Vergara, J (2013). Documento de trabajo. “Desarrollo de las competencias sello en la UPLA”. UMD, UPLA.

Watzlawick,P (Coordinador)(2000). La realidad inventada. Editorial GEDISA.
a. Editorial GEDISA.

Envía la profesora en PDF:

*Maya-Rivero (2006) “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación”

*Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)*

PROGRAMA
PRACTICA ESTRATEGICA DE
MICROINTERVENCIÓN/TIFP 6

Docentes:
Isabel Vásquez Vicencio
Erika Díaz Suazo
Jimena Campos

Agosto 2016

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	PRACTICA ESTRATEGICA DE MICROINTERVENCIÓN/TIFP 6
TOTAL DE CRÉDITOS	6
DOCENTE RESPONSABLE	Isabel Vásquez/Erika Díaz/Jimena Campos / Hortensia Padovani
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	ivasquez@upla.cl / erika.diaz@upla.cl / jimena.campos@upla.cl / hpadovanit@gmail.com
TELÉFONO	987094727/979958240

<p>COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA (JUSTIFICACIÓN)</p> <p>El cambio continuo en nuestra sociedad y cultura obliga a tener un actitud flexible con un pensamiento autocritico y reflexivo, el actual docente requiere de nuevas disposiciones y actitudes profesionales necesaria para desempeñarse adecuadamente en los distintos contexto educacionales.</p> <p>El eje de las prácticas es una línea fundamental en formación del docente, debe dar respuesta a situaciones emergentes y al contexto específico en que se encuentra el estudiante.</p> <p>El conocimiento aplicado debe centrarse en la problemática de los alumnos del sistema, a través de la practica el estudiante adquiere conocimiento, habilidades y destrezas, acompañado de un proceso reflexivo, logra un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo.</p> <p>(estándar n°3)</p> <p>Practica en terreno</p>

<p>UNIDAD COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite liderar procesos en los que integra los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.</p>
--

Nº	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	Línea Socioemocional: Demuestra capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar.
2	Línea Pedagógica- didáctica: Crea planificaciones y aplica contenidos disciplinares para los diferentes niveles de enseñanza del idioma extranjero inglés
3	Línea Investigativa: Identifica los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa y plantea soluciones aplicando un `plan de investigación – acción.
4	Línea Didáctica: Diseña actividad de apoyo para el desarrollo de una unidad temática a nivel de enseñanza media

RESULTADOS ESPERADOS

Línea socioemocional Demuestra capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar	Saber conocer	
	Evidencia en su actuar que conoce y sabe aplicar en contextos educativos las claves de una relación empática y asertiva para resolver conflictos	Analiza factores personales relacionados con situaciones de conflicto en contexto escolar
	Saber hacer	Regula la ira, frustración y desmotivación en situaciones de conflicto en contexto escolar
	Saber ser	Asume que su actitud -

		disposición contribuye en el ambiente de aula
Línea pedagógica didáctica. Analiza y crítica los procesos de enseñanza y aprendizaje observados.	Saber conocer Fundamenta teóricamente, en forma oral (disertación) y/o escrita (Artículo) lo que considera criticable y propone caminos alternativos para la mejora continua.	Fundamenta los principios didáctico – pedagógicos más apropiados para el manejo y conducción de la enseñanza
	Saber hacer	Diseña procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de lo observado
	Saber ser	Integra procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de lo observado
Línea investigativa Analiza los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa	Saber conocer Presenta informe oral y escrito sobre su indagación aplicando instrumentos de investigación (cuali o cuanti) para diagnosticar un problema pedagógico real	Describe los enfoques metodológicos e instrumentales de la investigación cualitativa/ cuantitativa
	Saber hacer	Aplica instrumentos de la investigación cualitativa/ cuantitativa
	Saber ser	Valora el rigor científico en la comprensión de los fenómenos Sociales

SUB UNIDAD DE COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE	SABER/ CONTENIDOS	RANGO DE CONCRECIÓN DE RÚBRICA	MEDIOS, RECURSOS Y ESPACIOS
Desarrolla su capacidad de comunicación oral y escrita.	Se comunica eficazmente en forma oral y escrita	Habilidades comunicativas.	25% Bitácora (Diario reflexivo) Exposición	Juegos grupales
Comprende y valora la comunicación como un fenómeno complejo.	Utiliza correctamente los elementos de una buena comunicación	Teoría de la Comunicación Valor: Empatía y asertividad	25% Observación participación en clases	Selección de lecturas Video-foro Dinámicas
Elabora un pre-informe considerando los elementos de la calidad en una investigación acción (triangulación)	Presenta un documento escrito sobre una problemática basada en el contexto escolar	Investigación Acción Árbol del Problema	20% Informe 5 pag.	PPT Investigación acción
Diseña actividad de apoyo para el desarrollo de una clase	Elabora actividades de clases para los diferentes niveles escolares.	Planificación Didáctica	30% Planificación	Videos: maestros de excelencia

<p>PLAN EVALUATIVO</p> <p>En el desarrollo de este módulo se modelarán los siguientes tipos de evaluación:</p> <p>Autoevaluación: (20%) Que se refiere a la auto percepción que cada estudiante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que estos estudiantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores profesionales.</p>
--

Heteroevaluación: (60%) Referida a la evaluación que los académicos encargados del módulo realizan a cada uno de sus estudiantes, es la más utilizada en la cualquier comunidad educativa y su implantación tan fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz.

Coevaluación: (20%) Referida a la evaluación que los propios estudiantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido a trabajar en equipo o convivir en el medio formativo.

Instrumentos de Evaluación del módulo.

- Lista o Pautas de Cotejo (Check-list), Lista de los aspectos a ser observados en el desempeño del estudiante.
- Diario Reflexivo: es un instrumento que permite la compilación de todas las reflexiones personales y en conjunto realizados por los estudiantes durante el curso o asignatura. El diario reflexivo debe dar cuenta, semanalmente, de la reflexión progresiva que debe tener el estudiante respecto al cuestionamiento del rol docente, la que se derivan de distintas técnicas trabajadas en el taller (videos, lecturas, charlas, entrevista, obras de teatros, noticas, visitas, etc.)
- Exposición y trabajo grupal: La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes. Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser más objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.
- Informe: Diseño de Actividades de clases
- Informe: Parte de una Investigación- Acción/ pequeña intervención

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1	Fase 0, conocimiento del grupo curso. Presentación de programa., Actividad: ¿Qué dicen los medios sobre el aprendizaje de inglés en Chile?	Páginas web entregadas por la profesora.
Semana 2	Análisis de los estándares pedagógicos	Estándares Pedagógicos de inglés Mineduc.
Semana 3	Presentación del Marco de la Buena Enseñanza	Estándares Pedagógicos de inglés Mineduc. MBE, Mineduc
Semana 4	Análisis de MBE, estándares pedagógicos, perfil de egreso.	¿Cómo la universidad te prepara para ser profesor?

	Trabajo práctico en grupo (1° evaluación)	Correlación entre: estándares-malla-perfil del alumno egresado
Semana 5	Learning teaching, what is it about? En E. Media	Scriever. J. (2009) Learning teaching; last chapter.
Semana 6	Learning teaching, what is it about? En E. Media	Scriever. J. (2009) Learning teaching; last chapter.
Semana 7	Burnt out syndrome, what is it? How to prevent it? Reflective discussion	BBC website A video
Semana 8	Lesson plans, what are they? How to create one. What do I need to learn to do that?	Harmmer. J.(2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 9	Comienzo de trabajo grupal sobre la planificación de una unidad Cada grupo tomará un curso de enseñanza media y planificará una unidad completa, incluyendo material de apoyo y estrategias evaluativas	Harmmer. J.(2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 10	trabajo grupal sobre la planificación de una unidad	Harmmer. J.(2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 11	trabajo grupal sobre la planificación de una unidad Evaluación integral	Harmmer. J.(2010) How to teach English? Mineduc (2015) Bases curriculares y Planes y Programas
Semana 12 (10/11)	Microteaching, cada grupo aplica lo desarrollado en clases y luego reflexiona sobre sus resultados. Iniciando su proceso de investigación acción	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 13	Microteaching	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 14	Microteaching Evaluación integral	Solo las dos primeras instancias de la clase “warm up” y “presentation of new language”
Semana 15	Presentación de las investigaciones - acción	En conjunto con asignatura de Taller de Reflexión

Semana 16	Presentación de las investigaciones - acción Evaluación Final	En conjunto con asignatura de Taller de Reflexión
Semana 17	Reflexión final de la asignatura	Feedback
Semana 18	Situaciones pendientes	

Bibliografía en desarrollo

Bustos Andreucci,P (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores. La teorización “del ojo pedagógico” como destreza compleja. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. V 16,nº1.

Angrosino, M (2012), Etnografía y observación participante en investigación cualitativa, Editorial Morata.

Brubacher, J, Case, Ch & Reagan, T. (1994) Becoming a reflective educator. Corwin Press

Ávalos, B y Nordenflycht, M.E. (Coordinadoras).(1999) La formación de profesores. Perspectivas y experiencias. Santillana.

Ávalos, B (2013). PPT “Formación docente: Políticas en construcción. Presentación realizada en la UPLA, Mesa de trabajo Cruch, Noviembre.

Bernasconi, A y Clasing, P (2013). PPT “Políticas en formación inicial docente: Iniciativas de las instituciones”. Presentación realizada en la UPLA, Mesa de trabajo Cruch, 20 de Noviembre. UPLA.

Buscaglia, L (1992). Ser persona, el arte de ser plenamente humano. Editorial EMECÉ.

, A. (2006). El mal rendimiento académico y la indisciplina desde la perspectiva de Maslow.

Bustos, A (2012). La Fase Cero y su proyección académica. (material de clases).

Bustos,A (2011). ¿Cómo evitar el fracaso escolar? Erasmus.

Bustos, A (2010). Nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela y la motivación por los estudios.

Bustos, A (2005). Entrevista a Ángel Paolo.

Bustos, A (2012). Instrumento Aprendiendo a convivir.

Calderón, P (Editor) (2008). Vinculación establecimientos educacionales- Universidad: Relacionándonos para ser mejores. Universidad de Playa Ancha.

Casassus, J.(2007) La educación del ser emocional , Editorial Cuarto Propio.

- Cros, F (2006). Condiciones de la formación profesional en el proceso de investigación.
- De Landssheere, G (1979). La formación de los enseñantes de mañana. Segunda Edición. NARCEA, S.A. EDICIONES.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid Nancea (Educadores XXI).
- Figuroa, C y García, M (Editores) (2010). Nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares. Universidad de Playa Ancha.
- Figuroa, C y García, M (Editores) (2011). La escuela frente a los actuales cambios sociales: una mirada desde la convivencia escolar. Puntángeles.
- Figuroa, C y García, M (Editores) (2013). Experiencias educativas en el aula desde la óptica del liderazgo docente. Puntángeles.
- García, J. y Manga, M (2012). Inteligencia relacional. Novena Edición.
- Imbernón, F (Coordinador) (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Editorial GRAO.
- Gómez, C (Estudiante de Psicología U. de Valparaíso, en Práctica) (2013). Explorando la vocación pedagógica.
- Gómez, C (Estudiante de Psicología U. de Valparaíso, en Práctica) (2013). Desarrollo personal en estudiantes de primer año- carreras pedagógicas- UPLA. Departamento de Prácticas, UPLA.
- González-Pienda, J y otros (1999). Autoestima, autoconcepto y aprendizaje escolar. Psicothema. Vol. 9, n°2.
- Kane, R (2002). Cómo enseñamos a los docentes. Nuevos modos de teorizar sobre la práctica y poner en práctica la teoría. Perspectivas. V XXXII, n°3.
- Kelly, J (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Desclee de Brouwer
- Marín, F (2006). Humberto Maturana y el conflicto estudiantil. (La Nación, 9 de junio del 2006).
- Martínez, M, (1999) La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico práctico, 3ª edición, México Trillas
- Maturana, H. (1994). Para pensar y reflexionar desde la biología del conocimiento.

- Maturana, H (2012) Entrevista en programa televisivo “Tolerancia Cero. 21 de octubre 2012.
- MIDE UC (). Cuestionario de intereses vocacionales.
- Mineduc (2011). Estándares orientadores para egresados.
- Mineduc.(2011). Política Nacional de convivencia Escolar.
- Naranjo, Claudio. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Indigo. Cuarto Propio.
- Ramírez, E (2010-2012). Serie de documentos sobre las Prácticas.
- Romero, S (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. REOP VOL 15, N°2.
- Ruiz,C., Mas,O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor Universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior. Volumen XXXVII (2) N° 146. Abril-Junio.
- Sotomayor, C. (2013). PPT “Formación inicial docente para el sistema escolar actual”. Presentación realizada en mesa de trabajo del Cruch el 20 de noviembre.UPLA.
- UNICEF (). Dinámicas y juegos.
- Velaz, C. y Vaillant,D (). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. OEI.
- Vergara, J (2013). Documento de trabajo. “Desarrollo de las competencias sello en la UPLA”. UMD, UPLA.
- Watzlawick,P (Coordinador)(2000). La realidad inventada. Editorial GEDISA. a. Editorial GEDISA.

*Facultad de Humanidades
Pedagogía en Inglés (Diurno/Vespertino)*

**PROGRAMA FORMATIVO TALLER
INTEGRADO DE FORMACIÓN EN LA
PRÁCTICA (TIFP7):**

**TALLER DE PRÁCTICA AVANZADA
MEDIADA**

Docentes:
Isabel Vásquez Vicencio
Erika Díaz Suazo
Jimena Campos

Agosto 2016

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FORMATIVO

NOMBRE DEL PROGRAMA FORMATIVO	TALLER DE PRACTICA AVANZADA MEDIADA /TIFP 7
TOTAL DE CRÉDITOS	6
DOCENTE RESPONSABLE	JIMENA CAMPOS ERIKA DIAZ SUAZO
DATOS DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	Jimena.campos@upla.cl Erika.diaz@upla.cl
TELÉFONO	985509394 979958240

COMPLEJIDAD ACTUAL Y FUTURA DE LA DISCIPLINA

El cambio continuo en nuestra sociedad y cultura obliga a tener un actitud flexible con un pensamiento autocritico y reflexivo, el actual docente requiere de nuevas disposiciones y actitudes profesionales necesaria para desempeñarse adecuadamente en los distintos contexto educacionales.

El eje de las prácticas es una línea fundamental en formación del docente, debe dar respuesta a situaciones emergentes y al contexto específico en que se encuentra el estudiante.

El conocimiento aplicado debe centrarse en la problemática de los alumnos del sistema, a través de la practica el estudiante adquiere y pone en práctica conocimientos, habilidades y destrezas, acompañado de un proceso reflexivo, logrando un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo.

Practica en terreno

UNIDAD COMPETENCIA GENERAL

Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite liderar procesos en los que integra los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos mutuos.

N°	SUB UNIDADES DE COMPETENCIA
1	<p>Línea Socioemocional: Demuestra capacidades para el manejo y reflexión sobre situaciones de conflictos en el ámbito escolar.</p> <p>Reconoce el valor del quehacer pedagógico de sus profesores guías en el colegio, entrenados en antiguos paradigmas educativos.</p>
2	<p>Línea Pedagógica- didáctica: Demuestra conocimiento del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y contribuye bajo esta premisa junto con sus conocimientos disciplinares a la preparación de una unidad temática en la enseñanza del idioma inglés.</p>
3	<p>Línea Investigativa: Identifica los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa y plantea soluciones aplicando un plan de investigación. Estudia las necesidades pedagógicas de escenarios educativos aplicando la investigación-acción o estudio de casos como enfoques metodológicos.</p>
4	<p>Línea Didáctica: Diseña actividad de apoyo y ejecuta intervención con el apoyo de las TICs para atender a la diversidad en el aula.</p>

RESULTADOS ESPERADOS

<p>Línea socioemocional Demuestra capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar</p>	<p>Saber conocer Evidencia en su actuar que conoce y sabe aplicar en contextos educativos las claves de una relación empática y asertiva para resolver conflictos.</p> <p>Saber hacer Evidencia habilidades reflexivas que le permiten afrontar obstáculos y resolver dificultades en su desempeño pedagógico</p>	<p>Analiza factores personales relacionados con situaciones de conflicto en contexto escolar.</p> <p>Gestiona y regula las actitudes de juicio crítico que podrían tornarse disruptivas en la relación con su profesor guía en el quehacer didáctico.</p> <p>Regula la ira, frustración y desmotivación en situaciones de conflicto en contexto escolar</p> <p>Reflexiona sobre su</p>
---	---	--

	<p>Saber ser Evidencia formación profesional para afrontar las diversas situaciones del contexto pedagógico</p>	<p>quehacer pedagógico en aula.</p> <p>Plasma una actitud receptiva y comprensiva ante la diversidad de creencias, ideas y concepciones sobre la enseñanza.</p>
<p>Reconoce el valor del quehacer pedagógico de sus profesores guías en el colegio, entrenados en antiguos paradigmas educativos.</p>	<p>Saber conocer Evidencia en su actuar que conoce y sabe aplicar en contextos educativos las claves de una relación empática y asertiva para resolver conflictos.</p> <p>Comprende los aportes de antiguos paradigmas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Saber hacer Evidencia habilidades que le permiten afrontar obstáculos y resolver dificultades en su conexión pedagógica y relacional con el profesor guía en servicio.</p> <p>Demuestra tolerancia con la diversidad, y capacidad de trabajar colaborativamente lo que genera un efecto favorable en su rol de profesor-estudiante.</p> <p>Saber ser</p>	<p>Muestra respeto por la diversidad de creencias, opiniones, culturas y formas de vida.</p> <p>Valida la experiencia profesional</p> <p>Mantiene una relación empática, asertiva y fluida con su profesor guía en la acción pedagógica.</p> <p>Asiste a reuniones reflexivas colaborativas sobre situaciones de aula con su profesor guía.</p> <p>Valora la significancia del aporte de lo creado, evidenciando el respeto y reconocimiento correspondiente.</p> <p>Muestra actitud solidaria con los conocimientos y habilidades que son de aporte a lo ya establecido.</p> <p>Asume que su actitud y</p>

	Demuestra profesionalismo al saber escuchar de manera activa las críticas constructivas para mejorar su desempeño en la práctica pedagógica	disposición contribuye a la simbiosis de lo existente y la innovación, cuidando un ambiente relacional y de aula armonioso.
<p>Línea pedagógica didáctica. Demuestra manejo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y contribuye bajo esta premisa junto con sus conocimientos disciplinares a la preparación de una unidad temática en la enseñanza del idioma inglés.</p>	<p>Saber conocer Fundamenta teóricamente, en forma y escrita (control de lectura) y oral (disertación) lo referido al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p> <p>Entiende el Decreto 83 para la atención a la diversidad en la educación chilena.</p> <p>Relaciona los procesos de enseñanza- aprendizaje en la realidad escolar.</p> <p>Saber hacer Constuye procesos de enseñanza- aprendizaje en la realidad escolar para atender a la diversidad.</p> <p>Saber ser Reconoce al perfeccionamiento permanente como una necesidad profesional, demostrando capacidad de</p>	<p>Fundamenta los principios didáctico – pedagógicos más apropiados para el manejo y conducción de la enseñanza del idioma inglés según el DUA.</p> <p>Atiende a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje</p> <p>Crea planificaciones, colaborando con el profesor guía del colegio, para la enseñanza de una unidad didáctica basada en los principios del DUA.</p> <p>Entrega generosamente su aporte y apoyo al profesor guía con sus conocimientos sobre el Diseño Universal de Aprendizaje.</p> <p>Propone acciones en la planificación de la unidad integrando los principios del DUA.</p> <p>Comprende que la atención a la diversidad en la enseñanza es un factor determinante de</p>

	aprendizaje ante los nuevos desafíos pedagógicos.	equidad social y bien común.
Línea investigativa Analiza los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa	Saber conocer Presenta informe oral y escrito sobre su Indagación aplicando instrumentos de investigación (cuali o cuanti) para diagnosticar un problema pedagógico real. Explica las características de la investigación-acción relacionándolas con el contexto escolar. Saber hacer Implementa una micro Investigación-acción Saber ser Convoca a otros para el desarrollo de un trabajo compartido, aceptando y valorando la colaboración y ayuda	Describe los enfoques metodológicos e instrumentales de la investigación cualitativa/cuantitativa. Aplica instrumentos de la investigación cualitativa/cuantitativa. Valora el rigor científico en la comprensión de los fenómenos Sociales.
Línea Didáctica Diseña actividad de apoyo y ejecuta intervención con el apoyo de las Tic para atender a la diversidad en el aula.	Saber conocer Revela manejo de las TICs como apoyo al quehacer pedagógico para atender a la diversidad. Saber hacer Evidencia solidariamente la utilización de las TICs para aportar en las tres dimensiones de la planificación bajo la modalidad DUA. Saber ser	Aplica su conocimiento tecnológico para desarrollar estrategias de aprendizaje Prepara el apoyo a su acción didáctica con el uso de las TICs para atender a la diversidad en el aula. Ejemplifica las posibilidades que ofrecen las TICs aplicada a la educación y contagia con el aporte de las nuevas miradas y su potencial para atender a la diversidad de manera creativa. Comprende que la

	Valida su formación profesional evidenciando capacidad de integración y aceptación de la diversidad en el aula	atención a la diversidad en la enseñanza es un factor determinante de equidad social y bien común.
--	--	--

CALENDARIZACIÓN (ASOCIADA A BIBLIOGRAFÍA)		
FECHA	TEMA O CONTENIDO	ACTIVIDAD Y/O BIBLIOGRAFÍA
Semana 1 12/03 - 16/03	Fase 0. Conocimiento del grupo curso. Introducción del programa	Presentación de programa. Dinámica de presentación Presentación de la calendarización y la bibliografía obligatoria
Semana 2 19/03- 23/03	Saberes pedagógicos Estándares pedagógicos y disciplinares	Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés (MINEDUC, 2014)
Semana 3 25/03- 29/03	Clear instructions	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom Epperson & Roosman (2014)
Semana 4 02/04- 06/04	Establishing successful systems	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom Epperson & Roosman (2014)

Semana 5 09/04- 13/04	The link between student motivation, participation, and classroom management Classroom English (estudiantes entregan informe de observación y ayudant	Strategies for motivating and managing the Chilean classroom Epperson & Roosman (2014)
Semana 6 23/04- 27/04	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Fundamentación)	http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WJC769crLIV https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4 MINEDUC, Decreto 83
Semana 7 30/04- 04/05	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Principios)	http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice
Semana 8 07/05- 11/05	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Planificación)	http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice 1era evaluación integral – control de lectura DUA
Semana 9 14/05- 18/05	Utilización del Uso de las Tics en el aporte de atención a la diversidad (teoría y práctica)	https://edpuzzle.com/ https://www.youtube.com/watch?v=ZcLZZ3LKdd0
Semana10 22/05- 25/05	Utilización del Uso de las Tic en el aporte de atención a la diversidad (aplicación)	Crea un video de apoyo a su intervención en su práctica.

Semana 11 28/05- 01/06	Investigación acción: El perfeccionamiento del profesorado: Desafío de la calidad de educación	Pérez, María Gloria. “Investigación Acción: Aplicación al Campo Social y educativo” Rodríguez, G, Gil, J. & García, E. “ Metodología de la Investigación Cualitativa.
Semana 10 04/06- 08/06	El profesor como investigador	. Pérez, María Gloria. “Investigación Acción: Aplicación al Campo Social y educativo
Semana 11 11/06- 15/06	Discusión de ideas para investigar y formular un PLAN DE ACCIÓN en el aula	Trabajo colaborativo
Semana 12 18/06- 22/06	Presentación del Plan de Acción	Trabajo colaborativo 2da evaluación – Plan de acción oral y escrito
Semana 13 25/06- 29/06	Análisis de la información	Trabajo colaborativo
Semana 14 02/07- 06/07	Conclusiones y proyecciones	Redacción 3era evaluación integral nota prof centro de práctica
Semana 15 09/07- 13/07	Conclusiones y proyecciones	Presentaciones finales

PROYECTO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

Justificación: La profesión docente en la actualidad, se ve en constante cambio requiriendo profesionales de la educación preparados para desempeñarse en los distintos contextos socioeducativos. Lo anterior deja en evidencia la necesidad de cautelar la calidad de formación inicial de los docentes, para que respondan efectivamente a los desafíos que enfrentarán al incorporarse en el sistema educativo, pues, los docentes deben poseer una serie de competencias, de carácter socioemocional, pedagógicas, didácticas e investigativas, que se han ido explicitando en documentos, como los estándares orientadores para egresados de distintas carreras pedagógicas y el Marco para la Buena Enseñanza.

Lo descrito ha significado un replanteamiento del modelo de formación de los docentes en el marco de una revitalización general de la profesión docente. Se han realizado cambios en los proyectos curriculares y en las áreas de formación práctica, las que están presentes en el proceso de formación inicial y que se caracterizan por su transversalidad, articulación e integración durante el desarrollo de los programas formativos del estudiante, como también, por la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos.

Por lo tanto, el propósito del eje de práctica es, que el profesional en formación evidencie una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permita saber aplicar, de manera integrada, los saberes disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural desarrollando, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

Para concretizar este propósito, el eje de práctica se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica.

La línea socioemocional, focaliza el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación. Referente de este propósito es el modelo del profesor Rafael Bisquerra: conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades sociales, habilidades

para la vida y el bienestar. Inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

La línea pedagógico-didáctica, pretende que el estudiante de pedagogía, a través del desarrollo de una práctica reflexiva, crítica y propositiva, disponga de un saber teórico y práctico que dé respuestas a los cuestionamientos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, valiéndose preferentemente de las competencias nucleares, disciplinares y sello.

La línea investigativa, busca estimular la curiosidad científica del estudiante de pedagogía, a través de un proceso de complejidad creciente que le permita focalizar un problema pedagógico, establecer los fundamentos que den respuesta a la problemática y proponer soluciones.

Estos lineamientos, están presentes en el cuarto programa formativo, del eje de práctica, TIFP4, el cual considera los aprendizajes logrados por los estudiantes en los talleres anteriores, relacionados con su capacidad de establecer relaciones interpersonales, conocimiento del sistema educativo e identificar una necesidad pedagógica, por medio del paradigma cualitativo.

Tópico a desarrollar: Convivencia escolar

Objetivo: Formar al futuro profesor en espacios educativos reales, basado en un actuar acorde a los estándares pedagógicos, principalmente los relacionados con la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.

Competencia a desarrollar: Evidencia una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permite saber aplicar, de manera integrada, los conocimientos disciplinares y pedagógicos en todo escenario sociocultural donde desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

Compromiso del estudiante con el establecimiento: Durante la estadía, en el establecimiento educacional, el estudiante de pedagogía, describirá el funcionamiento y la relación con el entorno. Relacionará las observaciones con la teoría, realizará registros etnográficos, lo que le

significará tener un rol activo y participativo, en los espacios donde suceden los fenómenos pedagógicos. Desarrollando un trabajo de carácter profesional. Entregando informes mediados por el tutor de práctica de la universidad.

Compromiso de la universidad con el establecimiento:

Acompañamiento permanente al estudiante, reuniones periódicas con el equipo directivo, y jornadas de reflexión con el cuerpo docente en función de los informes descritos por el estudiante.

Actividades sugeridas a realizar por el estudiante en el centro de práctica

- 1) De acuerdo a indicaciones del cuerpo técnico y directivo del establecimiento los estudiantes en pares serán asignados a un grupo curso.
- 2) Los estudiantes harán seguimiento de este grupo curso a través de la técnica de observación participante durante 10 horas pedagógicas, distribuidas de manera previamente consensuada con el equipo técnico del establecimiento.
- 3) Posterior al período de observación y nuevamente siguiendo las indicaciones del establecimiento, los estudiantes comenzarán un período de 20 horas pedagógicas como asistentes de un profesor asignado.
- 4) Durante este período de tiempo, asistirán al docente tanto en trabajos administrativos como en apoyo al trabajo en aula, solo cumpliendo las tareas indicadas por el docente.
- 5) También se desarrollarán jornadas de reflexión pedagógica entre los estudiantes, el equipo directivo y técnico y con el profesor tutor de la universidad, en el centro de práctica.
- 6) Finalmente, y siguiendo sugerencias del centro de práctica, los estudiantes en pares desarrollarán en el curso asignado, un proyecto de aula, cuyo objetivo sea apoyar la convivencia escolar en ese grupo.
- 7) Entrega de informe final de su pasantía en el centro de aprendizaje-

Compromisos del estudiante en el centro de práctica:

- Asistencia y puntualidad
- Presentación personal semi formal y/o uso de capa blanca
- Uso de identificación personal con el respaldo de la universidad
- Cumplimiento de obligaciones y tareas asignadas por el establecimiento
- Comportamiento adecuado y acorde a lo establecido por el centro de práctica
- Participar en jornadas de reflexión con su tutor y equipo docente

Total de horas a cumplir: 40 HORAS PEDAGÓGICAS DE PERMANENCIA

Profesora tutora responsable: Erika Díaz Suazo

Universidad de Playa Ancha

PROYECTO EJE DE PRÁCTICA PEDAGOGÍA EN INGLÉS

Isabel Vázquez
Jimena Campos
Erika Díaz S.

TIPF I

Objetivo: Vocación, autorregulación

Mirada introspectiva del estudiante hacia el desarrollo de la vocación pedagógica.

Medio de verificación: Diario reflexivo
yo como estudiante de pedagogía

← como me veo

TIPF II

Objetivo: Visualizar la realidad pedagógica en la realidad de la escuela

Roles, deberes y derechos de los docentes de aula.

Medio de verificación: Diario reflexivo  ¿qué me refuerza o me hace cuestionar mi vocación a través de la mirada de los profesores de escuela?

Principal actividad: Diálogos Pedagógicos

TIPF III

Objetivos: Conocer como funciona la escuela e internalizar los conceptos de gestión y dirección , comunidad escolar, curriculum y convivencia escolar.

Comprender y aplicar la técnica de observación participante.

Medio de verificación: Diario reflexivo 

Desde mi experiencia de estudiante de pedagogía como aporte a mejorar la convivencia escolar en un establecimiento escolar

Principal actividad: Desarrollo de observación participante en contexto
Lectura de texto Como solucionar los problemas de aula del profesor Patricio Calderón.

TIPF IV

Objetivo: Primera intervención en contexto escolar. Seguimiento de un curso. Observación participante

Medio de verificación: Diario reflexivo

¿Mi experiencia en la escuela refuerza o cuestiona mi vocación pedagógica?

Principal actividad: Mi propuesta de micro intervención. ¿Cómo contribuyo con mi experiencia del proceso de formación docente al mejoramiento del clima escolar del centro de práctica?

TIPF V

Objetivo: Segunda intervención en contexto escolar. Escuela básica (1° a 6° básico) . Aprendizaje de una metodología efectiva para trabajar con niños

Medio de verificación: Diario reflexivo

¿Qué resultó y qué no resultó en el contexto en el que me tocó trabajar?
Portafolio metodológico: dossier de material para Ed. Básica

Principal actividad: Colaboración en la tarea docente. Trabajo colaborativo con las tareas que debe cumplir el profesor de inglés en básica.

Trabajo transversal con la cátedra de Metodología Básica.

Formar equipo con el profesor de aula en pro de un aprendizaje efectivo del alumno.

TIPF VI

Objetivo: Tercera intervención en contexto escolar. Establecimiento de educación media (desde 7° básico a 4° medio). Aprendizaje de una metodología efectiva para trabajar con adolescentes.

Medio de verificación: Diario reflexivo

¿Cuento con las herramientas para hacer clases de inglés? ¿Qué me falta, cuales son mis potenciales y/o mis debilidades?

Principal actividad: Microteaching de 90 minutos

Actividades de aprendizaje para el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas.

Trabajo transversal con la cátedra de Metodología de Ens. Media.

Formar equipo con el profesor de aula en pro de un aprendizaje efectivo del alumno.

Comenzar investigación – acción basada en mi experiencia de aula

TIPF VII

Objetivo: Cuarta intervención en contexto escolar. Establecimiento con enseñanza básica y media (desde 7° básico a 4° medio).

Aplicación de una metodología efectiva para trabajar con niños y adolescentes.

Medio de verificación: Diario reflexivo

¿Cuento con las herramientas para hacer clases de inglés? ¿Qué me falta, cuales son mis potenciales y/o mis debilidades?

Principal actividad: Desarrollo de una unidad de aprendizaje completa Actividades de aprendizaje para el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas.

Trabajo de articulación con otras cátedras de la malla curricular

Trabajo colaborativo con el profesor de inglés en aula.

Extender el proceso de observación participante en el establecimiento (1 mes)

Continuar investigación – acción basada en mi experiencia de aula

TIPF VIII

Objetivo: Quinta intervención en contexto escolar. Establecimiento con enseñanza básica y media (desde 7° básico a 4° medio) y/o técnico profesional, ed. de adultos.

Aplicación de una metodología efectiva para la enseñanza-aprendizaje del inglés en contexto escolar.

Medio de verificación: Diario reflexivo

¿Cómo enfrenté mi rol de profesor de inglés en el contexto y el nivel al que fui asignado?

¿Qué resultó? ¿Qué no resultó? ¿Por qué? ¿Qué propongo?

Principal actividad: Desarrollo de una unidad de aprendizaje completa Actividades de aprendizaje para el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas.

Trabajo de articulación con otras cátedras de la malla curricular

Trabajo colaborativo con el profesor de inglés en aula.

Extender el proceso de observación participante en el establecimiento

(1 mes)

Continuar investigación – acción basada en mi experiencia de aula

ALIANZA ESTRATÉGICA CON CENTROS DE PRÁCTICA

Requisitos del Centro de Práctica:

- Tener educación básica y media
- Estar dispuesto a participar de proyecto de innovación en el proceso de práctica de la carrera
- Contar con a lo menos un profesor de inglés con título profesional
- Apoyar al estudiante en práctica en la familiarización del funcionamiento del establecimiento escolar
- Familiarizar al estudiante en práctica con el trabajo administrativo (libro de clases, planificaciones, otros)

Innovación en el eje de las prácticas
Acompañamiento efectivo del profesor en formación a través de alianza estratégica entre universidad y centro de práctica.

ALIANZA ESTRATÉGICA CON CENTROS DE PRÁCTICA

Rol del profesor de la universidad

- Establecer las alianzas con los centros de práctica
- Mostrar lineamientos para las tareas encomendadas en el establecimiento en práctica
- Entregar feedback permanente sobre el desempeño del estudiante
- Articular el proceso de aprendizaje del estudiante en formación con las diferentes cátedras del curriculum de la carrera
- Participar en reuniones permanentes con los profesores del establecimiento

ALIANZA ESTRATÉGICA CON CENTROS DE PRÁCTICA

Rol del alumno en práctica:

- Participar en reuniones permanentes con los profesores del establecimiento y de la universidad
- Cumplir con las funciones asignadas en los centros de práctica
- Asistir regularmente y de manera efectiva y puntual al centro de práctica
- Respetar los protocolos del establecimiento (vestimenta, trato, puntualidad)
- Trabajar colaborativamente con el profesor de asignatura

Diario

Reflexivo

Nombre: Silenka Jena Araya

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Profesora: Erika Diaz Suazo.

Universidad de Playa Ancha.

PROARTE

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 04 de Abril del 2014.

Tema: "El respeto y la tolerancia: valores esenciales en la actividad pedagógica".

La profesora nuestra nos presentó una dispositivo para explicarnos valores importantes a utilizar en la actividad pedagógica. Antes de esto la profesora siempre suele realizarnos preguntas o hablar cosas que nos inciten a tener una interacción con ella, lo cual me parece muy positivo ya que contribuye a una buena relación con el docente. Comenzamos con una charla previa y luego la profesora nos introdujo en el tema, siempre con interacciones. Los alumnos comenzaron respecto del tema y se comportaron de forma adecuada. Puede verse que los estudiantes se muestran interesados en la clase del docente ya que este ha utilizado metodologías adecuadas. Luego de esto la profesora nos hizo realizar una actividad grupal basado en un documento del diario reflexivo. Esta actividad me pareció muy interesante, además de efectiva, ya que permitió la interacción con nuestros compañeros. Me hubiese gustado ver algún tipo de video como ejemplo, o quizás alguna didáctica que fuese más interactiva. → buena observación.

PROARTE

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 11 de Abril del 2014.

Tema: "La vocación"

La profesora nos presentó un power point, al igual que las clases anteriores, acerca de la importancia de la vocación en los profesores. Me parece algo bueno ya que nos ayuda a reflexionar y darnos cuenta si es esto lo que realmente queremos o no. Una vez más se utilizó la metodología de la interacción con el alumno, la cual reitero, me parece bastante adecuada. Los alumnos se desarrollan en la clase, participan y parecen interesados en el tema. Luego de esto, comenzamos a trabajar en una actividad acerca de los garrapatos. Después de esto fuimos en conjunto al laboratorio, aquí tuvimos que realizar un foro sobre el "profesor o pobresor". Debido a la experiencia que yo tuve, no me gustó del todo esta actividad. No pude disfrutarlo ya que al momento de intentar ingresar al e-aula, tuve complicaciones y mi computador estaba lento, perdi el tiempo y no pude incluirme en el foro. Me hubiese gustado que el ingreso al e-aula hubiese estado preparado previamente para evitar estos incidentes.

↳ buena observación. -

PROARIE

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 09 de Mayo del 2014.

Tema: "Estilos de aprendizaje"

En esta clase la profesora nos presentó y explicó un power point sobre los estilos de aprendizaje. Recuerdo que durante esta clase tuve que tomar apuntes, más que en otras, ya que la profesora explicó distintos términos. Esta explicación previa del tema realizó y resultó ser muy útil pues nos introdujo a la actividad que realizaríamos ese día. Se entregó un test, el cual estaba diseñado a identificar nuestro nivel de hábitos de estudio. Los alumnos se manifestaron tranquilos y de acuerdo con la actividad. Luego de esto se analizaron los resultados. Fue adecuado ya que logre darme cuenta del bajo nivel que tengo en cuanto a mis estudios. Me gustan este tipo de actividades, como los test, ya que son realizadas de forma personal y nos permiten evaluarnos personalmente e individualmente. Sobre esta clase no tengo ningún tipo de reclamo o cosa que quisiese cambiar.

Una reflexión bien encañada hacia el desempeño personal.
¡ Por allí va la idea!

PROFESOR

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 16 de mayo del 2014.

Tema: técnicas de estudio y estilos de aprendizaje.

La clase de hoy se trató sobre las distintas técnicas de estudio y los estilos de aprendizaje. La profesora presentó un power point para introducirnos en el tema. Se utilizó la metodología que se realizó las clases anteriores, la cual consistió de pasar el material e interactuar con el alumno. La verdad es que la clase de hoy no me encontré totalmente concentrada, esta clase trató mayoritariamente de conceptos, anoté variados ideas, pero esta metodología no logró captar mi atención al cien por ciento. Prefiero más las clases en las cuales el profesor interactúa más y nos hace realizar actividades tanto grupales como individuales. Note a mis compañeros concentrados y atentos durante la clase, tomando apuntes acerca de todo. Me hubiese gustado más que la clase tuviese otro tipo de actividad, quizás algún trabajo reflexivo.

→ buena observación reflexiva.

PROARTE

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 30 de mayo del 2014.

Tema: "La inteligencia emocional"

En esta clase lo profesora, al igual que anteriormente, nos desarrolló el tema sobre la "Inteligencia Emocional". Abordamos el tema utilizando las metodologías de clases pasadas, interactúan y opinan sobre el tema. Debo acotar que esta clase fue más teórica, vimos materia y tomamos apuntes. Los alumnos se notaron activos y participativos durante la clase, también note que tomaron apuntes de todo. Me gusta bastante lo forma en que lo profesora interactúa con nosotros, ya que ha logrado formar una buena y agradable relación con todos, nos ha dado confianza y generalmente ha escuchado a mis compañeros mencionar comentarios positivos ~~acerca~~ de su clase, metodologías y didácticas, y además ~~acerca~~ de su persona, lo cual ha resultado agradable para todos. Debo mencionar que además de la clase debimos entregar un trabajo grupal sobre la inteligencia emocional.

Hay buen relato, pero falta reflexión

PROARTE

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 06 de Junio del 2014.

Tema: "El rol del docente"

Esta clase estuvo basado en el rol del docente. No podía dar una descripción más detallada o extensa de la clase, ni realizar algún tipo de análisis, ya que este día no estube presente. Aun así mis compañeras me informaron que se realizó la instrucción de una disertación grupal sobre los roles del docente y que se conformaron dos grupos que abordaban temas acerca del documento sobre "el rol docente".

Esta es una buena reflexión personal.

PROARTE

Asignatura: taller de preparación para la práctica inicial

Fecha: 27 de Junio del 2014.

Tema: "Celebración del año mapuche y termino de presentaciones".

La profesora nos realizó una invitación para la realización de la celebración del año mapuche, la cual se dictaría dentro de la misma universidad. Lamentablemente no pude asistir ya que realice la presentación correspondiente para ese día, aunque al llegar mis compañeros me mencionaron que la actividad fue bastante entretenida, e inclusive tuvieron que participar ellos también de la ceremonia. Me pareció excelente lo propuesto hecho por la docente, ya que nos ayudo a integrar otro tipo de cultura, además de ser algo recreativo fuera de lo típico clase en una sala, y además otro profesor pudiese haber considerado una "perdido de tiempo" asistir a la actividad, pero nuestra docente lo considero un enriquecimiento, lo cual es verdadero. Luego de esto se ingreso a la sala y se realizaron las presentaciones pendientes con la misma metodología que en la clase anterior.

Agile
logística

PROXIMA

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 04 de Julio del 2014.

Tema: prueba grupal sobre cartas de Paulo Freire.

Considero que no hay demasiada descripción para esta clase. Debíamos leer las cartas de Paulo Freire y llegar preparados a la clase para desarrollar una evaluación grupal, de a tres personas por grupo. me parece una buena forma de trabajar el realizar evaluaciones de manera grupal ya que esto nos permite aprender de nuestros pares y desarrollarnos en el ámbito de "cooperar con el otro". En el campo laboral será un importante requisito el que tengamos la capacidad para desarrollarnos y trabajar de manera grupal. Luego de realizar la evaluación lo profesor dio la autorización para que pudiésemos retirarnos de clase. Los alumnos fueron bastante responsables y rindieron la evaluación de forma adecuada.

Buen relato y se
visibiliza la reflexión

PROFESOR

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 11 de Julio del 2014.

Tema: "Trabajo con el libro de las emociones"

Buscamos que llevar leído en texto, con el cual trabajáramos y desarrolláramos un trabajo grupal.

Buscamos la posibilidad de realizarlo con el texto.

Me pareció adecuada la evaluación ya que las

preguntas no eran únicamente de contenido, sino

que nos obligaban a reflexionar más allá y pensar

bien que era lo correcto para responder. Luego

de realizar la evaluación la profesora se tomó

un tiempo para charlar con los alumnos. Nos

dio explicaciones sobre el plan de esta clase y

para responder dudas que los alumnos teníamos.

Logro crear un agradable ambiente de debate,

como mencione antes es algo muy útil ya que

nos permite desarrollarnos y compartir opinión

con nuestros compañeros.

Buen relato, pero
no hay reflexión

PROARTE

Preparación para la práctica (Inici)

Fecha 21-03-2014

Nº de clase 2

Horario 19:00 - 21:00

Temática a desarrollar: El diario reflexivo

Objetivo: Comprender el uso del diario reflexivo.

Actividad:

Al comenzar la clase la profesora nos pregunta si hemos escrito alguna vez algún tipo de relato o un diario de vida, nos hizo una pregunta que tuvimos que responder. En realidad yo nunca he escrito un diario de nada. **Me** hablo sobre el diario reflexivo algo completamente nuevo para mí y lo importante que tenía éste como herramienta de uso en la práctica educativa de un profesor. Al principio no entendía mucho el objetivo de este diario pero a medida que avanzaba la clase fui entendiendo que al llevar este tipo de registro el docente puede reflexionar de sus aciertos y debilidades de su clase y de su trabajo como

LAVORO

LAVORO

Preparación para la práctica

Fecha 04-04-2014

Nº de clase 3

Horario 19:00 - 21:00

Temática a desarrollar: Valores

Objetivo: comprensión de los valores tratados en clases

Hoy la profesora nos muestra un power point sobre los valores y la importancia del respeto y la tolerancia, nos preguntó nuestra opinión sobre estos, también dimos nuestra opinión y en conclusión concordamos que los valores como el respeto y la tolerancia son importantes por nuestra familia, nuestro profesor, el trabajo de la profesora, el poder llevar una vida en armonía para realizar muchas actividades, y la escuela no es la que debe enseñar esto, o no que ésta debe reforzarlos. La que está que me gustó fue: "NO creer que uno es mejor que nadie", ya que debemos reconocer, apreciar y valorar, aceptar a la demás, siendo el profesor un ejemplo de respeto y tolerancia.

LAVORO

LAVORO

Luego de esta clase, realizamos un taller
 que el yo lo realizo con Jacqueline y
 Emilio me gusto trabajar con ella sobre
 todo con Jacque porque me encanta
 sus reflexiones sobre lo que leyo, cuando
 que la da un sentido a su lectura. y en b
 nos piro de mucho para realizar esta
 actividad que fue en relación al texto
 de "El digno Académico, una estrategia
 para la formación de docentes reflexivos"
 con este texto pude entender un poco
 más de la necesidad de cada docente
 de llevar este tipo de registros y como
 más entendimos la teoría de ston
 que ya a mi esta haciendo familia
 (reflexión sobre la acción) ✓

la tolerancia es un crimen cuando lo
 que se tolera es la maldad
 (Thomas Mann)



Taller de Preparación para la práctica final

Fecha: 11-04-2014
 No 4

Horario 19⁰⁰ - 21³⁰
 temática a discutir: lectura sobre
 un texto del Respeto - hecon un foro
 objetivo: era consolidar los conocimientos
 de la clase de valores, con una actitud
 reflexiva.

En esta clase la profesora me
 pidió hacer grupo trabajamos con
 Francisca y Alex al respecto del
 Respeto. La conformamos en la página
 todo quedamos encantados, en la
 lectura, después de un análisis de
 la historia pudimos llegar a una
 conclusión de la importancia del Respeto
 y de la tolerancia para llevar una
 vida en conjunto y en armonía en
 todo el ámbito de nosotros y de
 como persona. En nuestras familias
 de la escuela y en la comunidad
 donde vivimos me gusto
 mucho la actividad y la



que a través de una historia como
 esta fabula los judios dieron un
 sentido a lo que nos quería
 enseñar la profesora Erika. Luego
 de esto fuimos al laboratorio
 para hacer un foro, fue un
 poco complicado ya que tuvimos que
 aprender como ingresar al aula, pero
 hicimos el foro del profesor o
 profesor y finalizamos y pudimos
 retirarnos, que bueno estaba muy
 cansada. ✓



Taller para la práctica final

Fecha 9-05-2014

No 5 Habito de estudio y estilo de
 aprendizaje

temática: - Estilo de aprendizaje
 objetivos: reconocer los diferentes estilos
 de aprendizaje partiendo por identificar
 propio de cada individuo
 - Reconocer y comprender la importancia
 que tienen los hábitos y técnicas de
 estudio en el desempeño profesional

En esta clase lo primero que
 hicimos fue realizar un test de
 autoevaluación sobre hábitos de
 estudio. Mi resultado fue de 48
 puntos, en donde descubrí que estudio
 bien, pero me quedó con la sensación
 de que no estaba haciendo muy
 bien o bastante bien, incluso me
 acordé que estaba haciendo mal,
 aunque al nivel curso tampoco estaba
 mal pero en realidad me preocupa
 mi actitud hacia el estudio
 primero en contra alguna present



Como un poco tonta pero luego al analizar el test me jué dar cuenta que algunas cosas pueden perjudicar nuestra manera de estudiar. Me dio a pensar que el hábito de estudiar a una rutina, y que en conjunto con el título de aprendizaje. Continuamos un aprendizaje significativo que me sirva para la vida. Aunque yo había estudiado sobre los estilos de aprendizaje en la otra universidad y los conocía un poco. Fue en esta clase aprender un poco más ya que la profesora Enka nos mostró con poder pensar con la nueva teoría ofrecida como la de Kolb y Gagne (y yo - digo bueno - sí esto dame ejemplos)

También hablamos y aprendimos de los taxonomías de los dominios que intervienen en el aprendizaje. En realidad esta clase me ayudó a reforzar cosas que ya tenía como conocimiento previo asimiladas. No dio un trabajo tipo investigación con un marco teórico.

LAVORO sobre un título de aprendizaje

que debemos hacerlo en grupo. Así que decidimos trabajar con Enka, Alejandro - Jacqueline - Rodrigo - Al y yo. Es un poco complicado por juntarnos ya que todos tenemos clases durante la semana de fiestas pero algo haremos para hacerlo, y además hay que leer las cosas de Paulo Freire pienso que bastante conociendo que también hay que hacer trabajo de los otros temas pero en fin hay que cumplir con todos.

reflexión?
o queja

Taller para la práctica
- inicial

Fecha: 16-05-2014
Clase: 107
emocional
Horario: 19:00-21:30
Temática a desarrollar: técnicas de estudio e Inteligencia emocional.
Objetivos: - Identificar los diferentes tipos de estudio.
- Relacionar las técnicas de estudio con el éxito académico.

La clase de hoy fue sobre las diferentes técnicas de estudio en igualdad de materia, como que esto debería tener cosas a aprender, actitud frente al estudio, planificación, espacio material y la organización. A veces en realidad yo solo estudio, nunca me enseñé como y ahora sí lo estoy haciendo. Frutales de ser que cosas me enseñé para poder mejorar esto. También puedo identificar que cuando estudio

me da bien estudiar el subrayado pero debo admitir que mucho el nombre mapa conceptual y no me gusta porque no se como hacerlo en realidad me gustaría aprender hacer un mapa conceptual, me siento un poco confundida con esto y que en el curso de la universidad me enseñen como hacer uno porque esto es muy básico y todo el mundo lo sabe, pero esto me siento bastante ignorante porque se ocupa bastante con los mapas en psicología, creo que mi hijo lo hace mejor que yo.

La profesora Enka me dio un texto para leer ya que me hizo una introducción de la Inteligencia Emocional. Me enseñó las emociones para la memoria habla de las etapas que se van desarrollando en el ser humano. Reconocer - Identificar - Comprender - Aplicar - Sintetizar - Analizar - y evaluar.

Taller para la practica docente

Fecha: 30-05-2014

Ciclo: 8

Horario: 19:00 - 21:00

Temática: Entrega de trabajos de la bitácula de aprendizaje; - Compromiso docente.

Hoy tuvimos que entregar los trabajos de bitácula de aprendizaje, lo hicimos con Ula, Alejandra, Rodrigo, Jacqueline y yo, a pesar de muchas dudas que por bastante ocupados fuimos complementarios muy bien para trabajar. Todos trabajamos, pero me puse a pensar ya que al llegar a la clase, pedí a la profesora Ericka con cinco o seis alumnos, pero no me pareció bien, ya que debíamos entregar los trabajos y por otra parte, recuerdo lo que me dijo una vez mi profesora de gramática, más vale estar estudiando para profesora que un profesor debe ser puntual y estar en la hora. LAVORC. solo con que pusieron alumnos, espero esta actividad cambie.

Muy buena reflexión

La profesora Ericka me comentó sobre su experiencia trabajando en un colegio municipal, que de acuerdo con el grado de agresividad que vivió, me alegro que no esté ahí y la vida le haya dado una oportunidad de cambio, no se me puede opinar mucho que hay que estar en el lugar de la persona para dar una opinión.

gracias por los buenos deseos!

Taller para la practica docente

Fecha: 06-06-2014

Ciclo: 8º

Horario: 19:00 - 21:00

Temática: El rol docente

Objetivo: Reflexionar sobre el rol que ejerce el profesor en la bitácula de clases.

En esta clase la profesora nos mostró un power con un relato muy bonito y profundo sobre "los roles que enseñamos". Reflexionamos sobre esto y dimos nuestras opiniones, es un trabajo muy duro por delante, bajo presión, por tener hijos y familia por el trabajo, puedo concluir que es una profesión el trabajo que se ejerce los 365 días del año, a toda hora, y una de las responsabilidades más grandes en una profesión, incluso hasta pierdes tu libertad de hacer tu vida como una persona normal, porque todo el mundo te está observando.

También vimos un documental sobre el rol docente, que cumple un profesor dentro de la aula que por muchos todos nombramos algunos como por ejemplo orientador, motivador, intérprete etc. podemos concluir que el docente es un profesional que debe tener mucha experiencia, de manejar de la situación que se encuentra, que complejidad, además de ser multifuncional. También reflexionamos sobre los roles de la disciplina sobre el rol docente trabajamos con Evelyn, Francisca, Jacqueline y yo, se pudo complementar bien a la primera vez que trabajamos con Evelyn y Francisca.

buena reflexión sobre la vocación

Taller para la practica
Enunciado

Fecha 20-06-2014
Clase: 10

Horario 19:20 - 21:20
tematica: - disertaciones, el rol docente
- proceso model.

Hoy disertamos pero otra vez tengo una sensación de impotencia, molestia al ver que a pesar que todos sabemos que tenemos que discurrir, aún así no lo hicimos nada que hacer... hoy fueron tres disertaciones el tema 1 la naturaleza de los papeles del grupo de Alfonso y Claudio y el grupo de Alex-Rodrigo y Alejandro con el tema 5 "Dimensiones culturales de los papeles" y el grupo miembros con el tema 4 papeles que se reflejan una visión personal de la enseñanza", la profesora Enka me entregó una hoja de evaluación para poder evaluar

LAVORO design

a muchos compañeros, pero los que puntúan pero una buena preferencia de las disertaciones, y no quedo al menos a mi que los juicios van cambiando de acuerdo a cada situación, contexto, cultura, visión personal, me gusto mucho en la actividad ya que igual me llevaba a Enka como profesora de Inglés y como enfrentar diferentes situaciones, aunque lo ideal hubiese sido un rol en las disertaciones, como pretendía la profesora. También es un power point de cómo se ve la historia de un profesor, María (por ejemplo) que en primer momento en ella no fue satisfactorio y decidió abandonar la pedagogía aunque me afecto esto nunca me piedad, pero este camino es tan complicado no se con que me puedo encontrar en 40 años más. → buena pregunta para reflexionar sobre la vocación

LAVORO design

Taller para la practica
Enunciado

Fecha 27-06-2014
tema: Año nuevo mapuche

Aunque no pude ir a esta clase por que una de mis hijas estaba enferma. Me quedo con una sensación amarga de no estar en el año nuevo mapuche, hubiese sido una linda y grata experiencia je que mi padre es mapuche y yo quiero conocer acerca de esto, pero me enteré que hay un curso electivo sobre la cultura mapuche me parece genial que la universidad permita esto, me encantaría tomar este electivo si tengo la oportunidad

LAVORO design

Taller de preparación para la practica

Fecha 04-07-2014
tema: Control de lectura del libro de las cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire

Hoy la profesora Enka me tomo el control de lectura de las cartas de Paulo Freire, pero ser sincera creo que este es uno de los libros que más me gustó de este autor, trabajo en grupo yo realice este control con Alejandro y Alex para mi es fácil trabajar con ellos porque ya los conozco y se que son responsables y que estudian, y que no tendré que trabajar solo y trabajaré bien, discutiendo y llegando acuerdos. Una de las cosas que me gustó de este libro fue: la importancia a valorar como sujeto y tolerancia

LAVORO design

que debemos conocer más bien
entorno en donde vivimos,
poder escuchar al niño y ser humildes,
reconocer nuestra identidad
cultural para poder respetar
la de los otros y conocerla y educar
el miedo y no ser autoritaria,
Cada día pienso en el rol docente
y hago mi la de responsabilidad.

Recomiendo
revisar ortografía y
caligrafía. En algunos países
me hizo difícil entender las
ideas porque no podía descifrar
la letra.

LAVORO
design

Taller para la práctica Tercer

Fecha 11-07-2014
tema: Trabajo grupal sobre el
libro de las Emociones

Hoy hicimos un trabajo grupal
sobre las emociones, no pudo
decir de la relación que guardo
con este tema lo relaciono con
un profesor en específico y comprendo
que debo hacer todo lo contrario
que mis malas actitudes, mis
emociones no bien manejadas
pueden repercutir directamente en
mis alumnos, también en hegemones
los dos trabajos sobre la reflexión de
video: "El Aprendizaje Social y Emocional"
y la actividad de reflexión con el
test de autoevaluación sobre Hábito
de Estudio, puedo decir que a
esta altura me siento convida
estas actividades no las realice
con agrado y debo ser puntual, las
hice solo por cumplir, pero reconozco

LAVORO
design



1.- Describe las emociones que te despierta tanto positivas como negativas.

En primer lugar, sería importante señalar que el contenido del largometraje en cuestión fue bastante significativo para nuestro crecimiento como docentes; es decir, a través de la historia de esta comprometida profesora pudimos apreciar en primera línea que los esfuerzos y la perseverancia rinden sus frutos al final, a pesar de las falencias materiales, a pesar de la falta de apoyo con amor, fuerza de voluntad y vocación todo se puede. En relación, a los sentimientos que despertaron o que afloraron en nuestro interior podemos mencionar: coraje, molestia, decepción, esperanza, tristeza, felicidad, optimismo, entre otros.

2.- ¿Cómo futuro profesor esta película te motiva o te desmotiva? ¿Por qué?

Poniéndonos en la perspectiva de futuro profesor, definitivamente esta película nos motiva, ya que no todo lo que se nos es presentado en la Universidad, es lo que encontraremos en la realidad. Tal como hay diferentes tipos de trabajo existen también diferentes tipos de realidades y si enseñar es nuestra vocación, no va a haber nada que nos detenga para continuar con nuestra misión. Si las condiciones no son las óptimas podemos reflexionar, buscar e investigar al respecto para mejorar tanto nuestra labor como docente, como para incentivar a la comunidad escolar.

3.- De la película, ¿Qué replicarías en tu práctica docente? ¿Por qué?

Desde nuestra perspectiva, replicaríamos, sin lugar a dudas la perseverancia de la profesora, en adición, también nos gustó mucho la manera en que ella hacía las clases sacando el máximo de los limitados recursos que poseía, esto lo consideramos digno de destacar, por sobre todo. Ahora bien, del mismo modo nos marcó la resiliencia demostrada. Para finalizar, también cabe destacar la forma en que la docente reflexionaba y buscaba soluciones. En este punto se puede apreciar bastante bien el proceso de reflexión acción.

4.- ¿Qué jamás harías y por qué?

Desde nuestro punto de vista, consideramos que lo que jamás haríamos es transmitir y/o traspasar nuestras frustraciones a nuestros estudiantes, puesto que esto generaría un clima negativo dentro del aula. Como docentes debemos ayudarles a superar las barreras de la frustración y la solución de problemas, los cuales son una herramienta fundamental para enfrentar el día a día. De esta forma evitaríamos que la clase fuese tediosa y aburrida, transformándola en una fuente motivacional tanto para los estudiantes como para nosotros los profesores, transparentando que somos tan humanos como ellos.

5.-En la escena del dialogo entre la enfermera y la profesora ¿Cuál es la idea que nace?

Según lo extraído de la escena en donde se presenta la conversación entre la enfermera y la profesora, podemos mencionar que los prejuicios, las críticas y la frustración no ayudan en nada, de hecho, dificultan aún más la labor. A raíz de lo anterior, aquí nace un sentimiento superación y reflexión que promueve la superación de obstáculos ante la adversidad.

6.-Pensando en una investigación-acción ¿Cuál (es) sería (n) la (s) acciones que desarrolla la profesora?

Durante la película, pudimos observar los diferentes procesos por los cuales tuvo que pasar la profesora para poder superar en su desempeño y obtener mejores resultados.

- Proceso de observación y análisis del entorno y “comunidad escolar” (identificación del problema)
- Proceso de recopilación de información con sus pares.
- Proceso de entrevista con los padres.
- Proceso de presentación de información recopilada ante un ente encargado de esa escuela en particular.
- Proceso de reflexión ante los pasos a seguir.
- Debido a la falta de disposición ante la problemática presentada al agente encargado, la profesora decide comenzar a resolver los problemas por su cuenta (acción) involucrando a la comunidad educativa en el proceso. (inversión de tiempo y dinero)
- Proceso de observación de resultados, luego de la intervención en el aula.
- Reflexiones posteriores.

7.- Pensando en lo discutido en la pregunta anterior: ¿qué otras situaciones se podrían convertir en investigación – acción. Comente, explicando a través de un gráfico que muestre el ciclo de I-A



Actividad de Reflexión sobre el Video “El Aprendizaje Social y Emocional. Las Habilidades para la Vida”
(Eduard y Elsa Punset – REDES)

Resultado de Aprendizaje Esperado: Reflexionar sobre la necesidad de desarrollar hábitos de estudio como herramienta para el buen tránsito académico universitario.

Instrucciones:

- Vuelva a ver el video. Está publicado en el e-aula o en su defecto búsquelo en youtube
- Aplicando la estrategia del resumen, responda las siguientes preguntas basándose en el video **“El Aprendizaje Social y Emocional. Las Habilidades para la Vida”**

1. ¿Cuál es el rol de la reflexión en la identificación de las emociones?

2. ¿Cuándo se deben empezar a educar las emociones?

3. ¿Cuál es el rol del adulto en la educación o desarrollo de las emociones en los niños? Mencione el ejemplo dado en el video.

4. ¿Por qué no se enseña a educar las emociones en la escuela?

5. ¿Cuánto es el mínimo de tiempo que se debería dedicar a educar las emociones en la escuela?

6. Identifique las emociones que se deben enseñar en la escuela

7. Nombre los beneficios del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el ser humano

The teacher's role

(by Mrs. Abrahams)

Summarizing the video of Mrs. Abrahams's speech, teachers have an important role and a huge responsibility as facilitators in the teaching-learning process of their students, a teacher has to realize that the center of the class is their students, a teacher must take into consideration many factors which are involved in the process of teaching.

First, teachers have to know the context which they are teaching, this means that they have to know what are the interests of their students what they like, their social background, their previous knowledge Also teachers are responsible for creating an adequate and friendly atmosphere where students can feel motivated, engaged with their own learning. In this process, the knowledge is built through of interaction among students in a collaborative way and teachers are part of this construction being responsible to develop; Linguistic strategies, cognitive and metacognitive skills on students to do this , teachers have to know the learning style of their students as result, students can know how they can learn in a better and effective way .Also to develop cognitive skills teachers have to look for strategies where students can think higher, for example, activities where they can analyze, compare, arguing. A good teacher must be able to plan and manage their classes, a class has to have a purpose, an objective and a structure; pre- while and post. Besides teachers must know what kind of strategies have to use in their classes to teach and develop skills on students.

In the video, Mrs. Abrahams mentions that teachers never have to forget that firstly, they are educators and second, they are English teachers. Teachers as English teachers have the obligations to make their students use English, learn English and can be able to communicate in English, but also as educators, they have to develop and promote on students critical thinking, accepting the diversity and promoting them tolerance. Teachers are responsible to change the country teaching students.so they can become integral citizens, for this country.

ANEXO 5: PROYECTO DIALOGOS PEDAGÓGICOS

JORNADAS DE DIALOGO PEDAGÓGICO

Resultado de aprendizaje esperado: Reflexionar su vocación docente

Producto esperado: Escribir las reflexiones en su diario pedagógico

Objetivo: Vincular a los estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés con la escuela

Logro: conversaciones con profesores de trayectoria escolar

Justificación:

Se intenciona un ciclo de tres conversaciones con profesores de inglés, destacados o de trayectoria dentro del sistema escolar local. Estas conversaciones se denominarán diálogos pedagógicos. Porque la temática de conversación está directamente relacionada con el quehacer pedagógico del maestro. En palabras más simples, las diversas labores o funciones que asume un profesor al interior de la unidad educativa.

Calendarización y temática:

- **Viernes 24 de Octubre: 19:00 hrs/ sala 240, 2º piso Casa Central UPLA. Diálogo: "Carrera profesional docente" Invitada: Prof. Silvana Sáez**
- **Viernes 14 de Noviembre: 19 hrs/sala 240, 2º piso Casa Central UPLA. Diálogo: "Profesor isla v/s profesor taxi" Invitados: Prof. Mariela Martínez y Carlos Espinoza**
- **Viernes 28 de Noviembre: 19 hrs/sala 240, 2º piso Casa Central UPLA. Diálogo: "el inglés abre puertas" Invitada: Prof. Karen Salfate.**

Nuestra primera invitada ha desarrollado una carrera profesional docente autónoma, partiendo como docente de aula, para luego desempeñarse como Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica y actualmente haberse convertido en Directora de Escuela. Entonces, los invitamos a ustedes, como futuros profesores, a revisar los siguientes artículos para informarse y llegar documentados a la jornada:

<http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/inicio/portal-de-noticias/item/587-real-carrera-docente-el-unico-camino>

<http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dossier-final-carrera-docente-ceppe.pdf>

http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/nueva_carrera_docente.pdf

<http://www.revistaeducacion.cl/wp-content/uploads/2012/03/ANALISIS-PCPD-PRESENTADO-POR-EL-GOBIERNO1.pdf>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=214340>

<http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/carreradocente.pdf>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221355>

<http://es.slideshare.net/aleplacencia/presentacin-propuesta-de-carrera-profesional-docente>

http://www.cide.cl/documentos/presentaciones_agenda_educacion/Agenda_abril_carrera_docente_MLatorre.pdf

A continuación, les dejamos una serie de modelos de preguntas, para que las revisen y desde allí nazcan sus propuestas.

1. ¿Por qué quiso ser directora?
2. ¿Pensó Ud. alguna vez en ser directora de escuela?
3. ¿Cuándo le nació la inquietud de ser directora?
4. ¿Qué dificultades ha tenido que enfrentar en este camino, que Ud. escogió?
5. ¿Echa de menos ser profesora de inglés?
6. ¿Echa de menos la clase de inglés?
7. ¿Cuántos años recomienda ejercer en aula para contar con las herramientas suficientes para ser directora?
8. Económicamente, ¿Qué es más rentable, ser profesora o directora?
9. ¿Qué rol es más desgastante ser profesor de aula o directora de escuela?
10. ¿Qué hay que hacer para llegar a ser directora?
11. ¿Por qué quiso estudiar inglés?
12. ¿Por qué quiso ser profesora?
13. ¿Se siente realizada con su carrera?
14. ¿Qué recomendaciones nos daría para llegar a ser buenos profesores?

Muy buen trabajo.

Está bien redactado, con precisión
y aplicando vocabulario aprendido en clases

Sin embargo, no todas las clases están
presentes. - También se ve ~~una~~ breve presencia
de autorreflexión, pero con orientación de alumnos.

Destaco el uso de pensamientos para mostrar
reflexión. -

42/50 pts.

Excelente relato,
muy buena relación
de nota el logro del desarrollo
de la habilidad de reflexionar.
Felicitaciones!!!

7.0



Viernes 28 de Noviembre.

JORNADA 3.

Lamentablemente tampoco pude asistir, debido a la enfermedad de mi abuela, la cual amerita mi presencia en la casa. Lo que sí hice fue leer el texto adjunto a la invitación, de Juan Eduardo García, la cual hablaba básicamente de la política docente y la formación.

Este texto me dejó una mirada de la situación en la que se encuentra la política del ámbito docente, en la cual se toma ~~en~~ temas como la Beca Vocación Profesor, la cual sin duda incrementa a los interesados en la educación, convirtiendo la docencia en una carrera atractiva. (Me toma como ejemplo)

También en el ámbito formativo se habla de la prueba Inicia, la cual no cambia mucho las cosas.

En lo personal encuentro que aun falta mucho por mejorar, si bien se logra el éxito en el ámbito atractivo de la carrera, aun faltan cambios, como la valoración que tiene ser profesor, debería darse el prestigio que se merece para la educación, y una forma de hacer esto es nivelar los salarios de los profesores al salario de otras profesiones.

45

Hay reflexión básica sobre la temática tratada en cada jornada, pero falta reflexionar sobre lo que en sí cada día dejó de decir

4 Abril

Nuevamente el material es presentado de forma didáctica, que siga así. Hemos un trabajo grupal, como la sala es pequeña creo que es fácil para la profesora ver lo que hacemos, lo malo es que hay que hablar muy bajo porque los grupos están muy cerca, pero de todas formas se trabaja bien, Aparte de ser divertidos se aprende mucho de nuestros compañeros, todos tenemos distintas ideas y al exponerlas todas se hace una gran idea más completa. No gusta el sistema y ojala siga así, lo ideal sería en una sala un poco más grande.

↓
Aquí hay reflexión
a nivel inicial acerca
de lo positivo del
trabajo grupal y el
logro de aprendizaje

Asignatura: Taller de preparación para la práctica inicial.

Fecha: 09 de mayo del 2014.

Tema: "Estilos de aprendizaje"

En esta clase la profesora nos presentó y explicó un power point sobre los estilos de aprendizaje. Recuerdo que durante esta clase ~~tube~~ que tomar apuntes, más que en otras, ya que la profesora explicó distintos términos. Esta explicación previa del tema realizó y resultó ser muy útil pues nos introdujo a la actividad que realizaríamos ese día. Se entregó un test, el cual estaba dirigido a identificar nuestro nivel de hábitos de estudio. Los alumnos se manifestaron tranquilos y de acuerdo con la actividad. Luego de esto se analizaron los resultados. Fue adecuado ya que logré darme cuenta del bajo nivel que tengo en cuanto a mis estudios. Me gustan este tipo de actividades, como los test, ya que son realizadas de forma personal y nos permiten evaluarnos personalmente e individualmente. Sobre esta clase no tengo ningún tipo de reclamo o cosa que quisiese cambiar.

Una reflexión bien
encaminada hacia
el desempeño personal.
¡ Por allí va la idea!

PROFARUE

que esto no es la mejor actitud. ^{buena, reflexiva}
Además puedo decir que
no me gusta la idea de hacer
un power point con lo aprendido pero
lo bueno de la profesora es que podemos
llegar siempre a un acuerdo y
B.O.B. super bueno, además debo
agregar que lo trabajamos el
miércoles 18 en clases así que me
pareció super.

En un principio...
Se observa un buen rebato
de los tratados y desarrollo
de la clase, pero el diario
debe orientarse a la reflexión
sobre el aprendizaje alcanzado
clase a clase. Objetivo que se
va logrando a través de las
siguientes páginas.
Mejorar ortografía, acentos
en palabras y mejorar
la diferencia entre
mayúscula y minúscula

LAVORO

Encuesta.

- 1) ¿Cuál es tu apreciación de la formación que estás teniendo en general en este momento?
- 2) ¿Cuál es tu apreciación del taller integrado para la formación en práctica?
- 3) ¿Que mejoras propones a la estructura curricular y al taller?

Respuestas

1) En mi apreciación personal creo que la formación que estoy teniendo es buena pero podría ser mucho mejor en este momento puedo decir que lo más fuerte han sido la rama de formación pedagógica en donde he tomado cursos como fundamentos del saber pedagógico el taller de práctica inicial que he...

LAVO

REFLEXIONANDO SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS

(Extracto basado en el capítulo 2: Como explorar las creencias de los profesores, del libro: Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Richards, 1998)

Cualquier acto en la enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente... Lo que distingue al profesor excepcional no es la capacidad para hacer preguntas de alto nivel, sino la sabiduría para decidir cuándo hacer dicha pregunta (Shavelson, 1973: 143-5, en Richards, 1998: 76).

Desde la perspectiva del profesor la enseñanza tiene tres aristas: dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión conductual. Y éstas sirven para explicar y comprender los procesos de enseñanza tal como son. Desde este punto de vista, la enseñanza es esencialmente un proceso mental. Consecuentemente, los profesores tienen que enfrentarse constantemente con un conjunto de opciones distintas, seleccionando las que creen aportan de mejor manera a sus propósitos educativos. La opción que el docente tome se define como decisión. La enseñanza en sí, implica tomar un sinnúmero de decisiones, y en la mayoría de los casos de carácter individual o personal, y no sólo cognitivo. Decisiones que involucran los momentos antes, durante y después de la clase. Entonces, se puede deducir que las decisiones y acciones de los profesores son un reflejo de lo que saben y creen. Es decir, el desarrollo del conocimiento y pensamiento, propio de cada docente, proporciona la base que guía las acciones que él toma el día a día en el aula.

El origen de las creencias de los profesores

Los sistemas de creencias de los profesores se fundan en los objetivos, valores y creencias que los docentes sostienen en relación con el contenido y proceso de la enseñanza, la comprensión de los sistemas en los que trabajan y los papeles que desempeñan en ellos. Estas creencias y valores son el soporte de gran parte de las decisiones y acciones de los maestros, y por ello constituyen lo que se denomina “la cultura de la enseñanza”.

Los sistemas de creencias de los profesores se van construyendo en el tiempo de manera gradual y se componen de dimensiones objetivas y subjetivas. Sus orígenes son múltiples, tal como se enumera a continuación:

a) Su propia experiencia como alumno: Todos los profesores han sido alumnos antes, y sus creencias sobre la enseñanza son a menudo un reflejo de la forma en que a ellos mismos se les enseñó. Este proceso se denomina el “aprendizaje de la observación” (Lortie, 1975; Kennedy, 1990; en Richards, 1997).

b) Conocimiento de lo que funciona mejor: Para muchos profesores, sus creencias sobre la enseñanza descansan sobre su propia experiencia. Un profesor puede haber descubierto que estrategias didácticas funcionan y cuáles no.

c) Práctica establecida: Dependiendo de la institución es el estilo de práctica que se debe adoptar. En la mayoría de los casos, las instituciones educacionales han establecido un estilo o tipo de práctica.

d) Factores de personalidad: Los estilos y/o actividades seleccionados para el proceso de enseñanza tienen relación con el tipo de personalidad del docente.

e) Principios basados en la educación o en la investigación: Las creencias de los docentes están apoyadas en las teorías del aprendizaje o en la investigación. Una tendencia actual es el de la investigación – acción, es decir el docente visualiza una situación problemática en el proceso de enseñanza - aprendizaje y lo investiga desde dentro del aula.

f) Principios derivados de un enfoque o método: Los profesores pueden creer en la eficacia de un método o enfoque particular y tratar seriamente de llevarlo a cabo en sus clases.

Por otro lado, las investigaciones en el área han mostrado que hay tres enfoques distintos en relación a las creencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés:

- ✓ El primero se centra en las destrezas individuales de adquisición de la lengua, entiéndase como la aplicación del enfoque funcional del idioma.

✓ El segundo está basado en las reglas, enfoque de traducción y reglas gramaticales

✓ Y el tercero se fundamenta en la teoría del socio constructivismo, tiene un enfoque comunicacional bajo el paradigma del aprendizaje colaborativo.

Adicionalmente, junto con seleccionar un enfoque, el docente también incluye la cultura de la institución educativa, las necesidades y oportunidades que percibe desde su entorno; para ejecutar su práctica docente. Por tanto, como ésta es una visión individual y personal, dentro de una misma escuela las clases, de una asignatura o área específica, pueden ser muy distintas.

Continuando en la línea de las creencias de los docentes, un factor que afecta en la planificación de las actividades de aula es el entorno o medio ambiente escolar, no sólo desde la perspectiva de lo conductual sino también desde las relaciones con los otros. En específico, en el área de los idiomas, es el cómo el profesor de inglés se desarrolla profesionalmente, validando sus conocimientos del idioma con sus pares. Un punto importante a considerar aquí es si la institución cuenta con un cuerpo de profesores de idioma o un único profesor; puesto que las condiciones de cada caso son distintas y en ocasiones opuestas.

Por consiguiente vale la pena reflexionar sobre lo que significa formar parte de un “equipo docente” o ser “profesor isla”

Investigar:

a) A través de encuestar a un par de docentes cercanos a su entorno en relación a las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes forman parte de un equipo docente y si solo se dan por áreas disciplinares?
- ¿Si ha vivido y comprende qué significa ser o sentirse profesor isla?

b) Resumiendo el artículo que se anexa sobre la formación de equipos de trabajo http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion_de_equipos_de_trabajo_colaborativo.pdf

Actividad de reflexión:

Después de la lectura al texto previo, te invito a reflexionar en tu diario sobre los siguientes puntos:

- 1) Desde mi perspectiva de estudiante de pedagogía ¿Cómo afectan a mi sentido de vocación (positiva o negativamente) lo relacionado con las creencias de los profesores?*
- 2) Al leer sobre las creencias, ¿qué siento en relación a convertirme en profesor de inglés?*
- 3) Reflexiona sobre los sentimientos que despiertan en ti estas preguntas y grafícalas a través de dibujos*

INVENTARIO DE CREENCIAS DE PROFESORES. ENFOQUES A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Instrucciones: *Por favor, lea los 15 ítems. Después, seleccione los cinco que mejor reflejan sus creencias sobre cómo se aprende y se enseña inglés como lengua extranjera o segundo idioma.*

- 1) La lengua se considera un conjunto de estructuras gramaticales que son aprendidas conscientemente y controladas por el alumno.
- 2) Mientras los alumnos comprendan lo que se está diciendo, están realmente aprendiendo el idioma.
- 3) Cuando los alumnos cometen errores orales, les ayuda que se les corrija y que luego se les explique brevemente por qué han cometido esos errores.
- 4) Cuando los alumnos escuchan, practican y recuerdan la lengua que utilizan los hablantes nativos, están aprendiendo la lengua.
- 5) Los alumnos, por lo general, necesitan comprender las reglas gramaticales del inglés para adquirir fluidez en la lengua.
- 6) Cuando los alumnos cometen errores orales, les ayuda que se les proporcione mucha práctica oral con las estructuras lingüísticas que parecen crearles dificultades.
- 7) La lengua puede concebirse como comunicación significativa y se aprende inconscientemente en situaciones sociales no académicas.

- 8) Si los alumnos comprenden algunas de las reglas gramaticales básicas de la lengua, pueden normalmente crear muchas más frases por sí solos.
- 9) Normalmente, es más importante que los alumnos piensen cómo decir algo que lo que quieren decir.
- 10) Si los alumnos practican las estructuras lingüísticas de los hablantes nativos, pueden inventar frases nuevas basadas en las estructuras que han practicado.
- 11) Es importante suministrar presentaciones de estructuras gramaticales claras, frecuentes y precisas en la enseñanza del inglés.
- 12) La lengua puede describirse como un conjunto de comportamiento que se aprenden por medio de ejercicios de repetición y práctica de las estructuras lingüísticas de los hablantes nativos.
- 13) Cuando los alumnos comenten errores orales, es mejor ignorarlos mientras se pueda entender lo que están tratando de decir.
- 14) Los alumnos generalmente necesitan dominar las destrezas de comprensión y producción oral antes de ponerse a leer y a escribir.
- 15) No hace falta en realidad enseñar a los alumnos como hablar inglés, puesto que ellos por sí sólo empiezan a hablar en inglés.

REFLECTING UPON YOUR ROLE AS TEACHER'S ASSISTANT

1.- Thinking on your last practicum, reflect upon your best moments. Why do you believe they were the best moments? What factors did influence to become those "the best"?

El mejor momento fue cuando llegue a la escuela, el primer día, ya que venía de no tener colegio donde hacer mi práctica y al volver a preguntar en la universidad, me derivaron a este colegio, dos por uno. Está en la esquina norte en calle Blanco frente al DUOC. Sus paredes rayadas por los estudiantes posiblemente, muestran esas ganas de dejar una huella. Al llegar a la puerta, de frente al sol , te encuentras con una escalera larga de madera, de paredes altas, llegas al segundo piso donde están las 7 salas. Observé en silencio después de preguntar por el encargado de UTP y me sentí en un ambiente familiar.

Fue una experiencia nueva, no conocía la realidad de este tipo de educación, en que el curriculum y en el día a día, son cosa del momento y de pasar las unidades elegidas por el profesor y desarrollar los objetivos. Me sentí aceptado por los alumnos, traté de ayudarles, de facilitarles la comprensión del lenguaje con las guías que se entregaron. Y cuando pasé mi unidad, A Changing world, del libro CAE Results, tuve la atención de la mayoría. Y entendí que la práctica me formaría en realidad.

Siempre habían algunos que no hacían nada. Pero aun así, pude trabajar, les mostré un video del cual les pedí que escribieran vocabulario en inglés o español de las ideas que la profesora había hablado en la clase anterior. Me agradaba que se apoyaran en uno para aclarar dudas. El tiempo pareció que voló y me alegro el haber podido entregar el material que había preparado cada clase, clases que cada día me enseñaron algo.

2.- If you could repeat the practicum what would you change in order to improve and what would you keep because it was successful. Explain briefly

Creo que tendría preparado más variedad de material para completar , ya que me día cuenta que les gustaba trabajar llenando oraciones , o haciendo puzles, entonces este tipo de herramienta me habría otorgado un abanico más extenso y con distintas dificultades. Y lo que mantendría, sería hablar, interpelar directamente a los estudiantes para que construyamos la confianza para que se pueda trabajar en un ambiente proactivo. La Camarería para trabajar juntos es un ambiente en que la intenciones interpersonales se afianzan y se respetan entre sí.

3.- Now think about those moments that were the worst. Reflect upon the factors that made those moments unforgettable and unrepeatable, and how could you improve them?

Fue cuando pedí la sala TIC para ver el video, ese día llegaron como 10 estudiantes y me costo que dejaran de usar los computadores, sus teléfonos enviando mensajes, y que pusieran atención mientras el video sucedía. Detuve el video y les hable de la persona que hablaba en el video, de lo que se hablaba, y les deje una interrogantes respecto al lugar donde vivimos. Si la gente es consciente de que el mundo esta cambiando mas rápido y destructivamente para el ser humano, que responsabilidad tenemos respecto a este tópico. Entonces, hubo un cambio, los vi más concentrados en escuchar y leer lo que decía la ex presidenta de Irlanda del Norte que participo de los acuerdos respecto a las medidas que se comprometieron los gobiernos y de los cambios que aparecieron para quedarse. Luego del video, cerré la idea. Recreo.

A la vuelta del recreo conversamos críticamente respecto al lugar donde viven o de lo que estimaban importante mencionar en relación al reciclaje, la basura, la huella de carbón, luego les di una guía para que trabajaran.

Quizás una forma de mejorar es haber hablado extensamente de que se trataba lo que veríamos, para contextualizarles y no esperar del aprendizaje de sorpresivo interés que ellos mismos desarrollaran y que no se producía ya que su atención estaba en sus cosas personales. Por lo tanto, explicarles más en detalle, motivaría que tengan más atención en la materia, quizás hacerles pensar que estábamos en ese auditorium y que éramos parte de ese discurso.



Middle term reflection

- 1) What have I learnt till now in this workshop?
- 2) Is it useful for my teacher training? Why? Why not?
- 3) Since my perspective as a student: what I would like to improve or add to it?
- 4) Do I understand where is it going? Why? Why not?

Answers:

- 1) After reading this meaningful workshop, we could say that we learnt new information, such as the relevance of sharing experiences with other teacher, the importance of taking into consideration the opinion of students; in addition, we really think that the map, structuring the process I-A, is really well explained and easy to understand; it helps us to have a clear structure in our minds, ready to be used when difficult situations comes up. Last but not least, in our own view, the significance of the process I-A makes us weighing up the pros and cons of the viability of the approach inside the classroom, and we strongly believe that the pros surpass cons.
- 2) There is no doubt that it is completely useful, due to the fact that problems and difficulties are a permanent part of our profession, in consequence, the possibility of having a method with clear steps, such as, the identification of the problem, self-reflection, evaluation, analysis, action and reflection, is a great help to put our views in order.
- 3) We would add without hesitation the incorporation of more real practice in order to apply this priceless knowledge inside classroom; we need to put this into practice.

4) First of all, we understand that this knowledge will lead us to a better and more conscious practice, which will enable us to face difficult situations, once again, it gives us a structured method that improves practice.

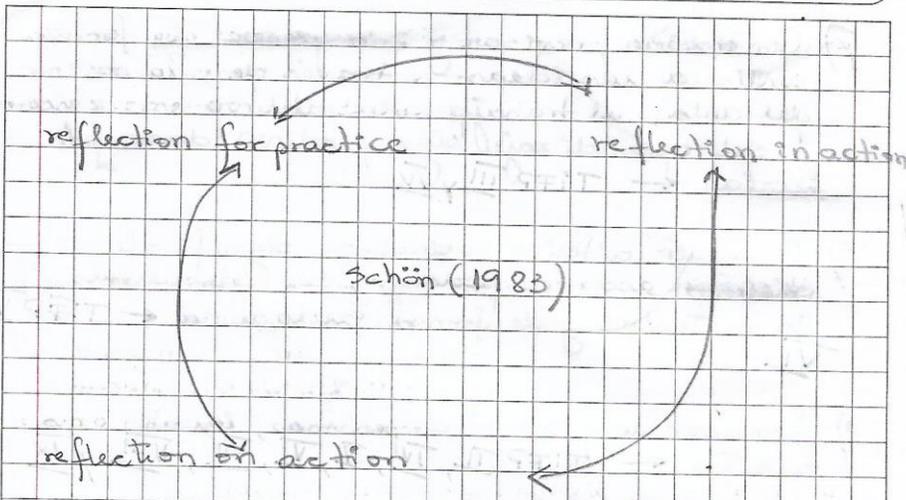
FECHA: / /

Recopilación de Información
Doctorado 3er año
2016

RHEIN®

Al leer los diarios reflexivos de mis alumnos voy entendiendo la percepción que ellos tienen de mi clase. Debo lo que debo mejorar para el siguiente semestre:

- Ser más estricta en las horas de llegada (deben ser puntuales, se están formando para ser profesores. Ellos serán ejemplos para sus alumnos).
- Debo mantener la estructura de semicírculo con las sillas, así controló que pongan atención y motivo a la participación.
- El apoyar la temática o tópico de la clase con diapositivas ha gustado a los estudiantes.
- Debo preparar más guías de trabajo y los controles de lectura deben ser esquematizados desde el principio del semestre.
- Los trabajos de investigación con explicación práctica han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.
- Debo ser más estricta y exigente con las fechas de entrega: sin certificados médicos no hay prórroga.
- Los foros y los debates aguardan a los años.
- La evaluación entre pares ha tenido un impacto positivo entre los años.
- Las evaluaciones grupales son consideradas como quecedoras por los años, puesto que se produce debate y en conjunto constituyen el conocimiento.



Aplicación de estrategias que tienden a fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo desde la autorreflexión y la perspectiva indagadora de la investigación, con la intención de construir su propio conocimiento de manera práctica, pero fundamentada en la teoría.

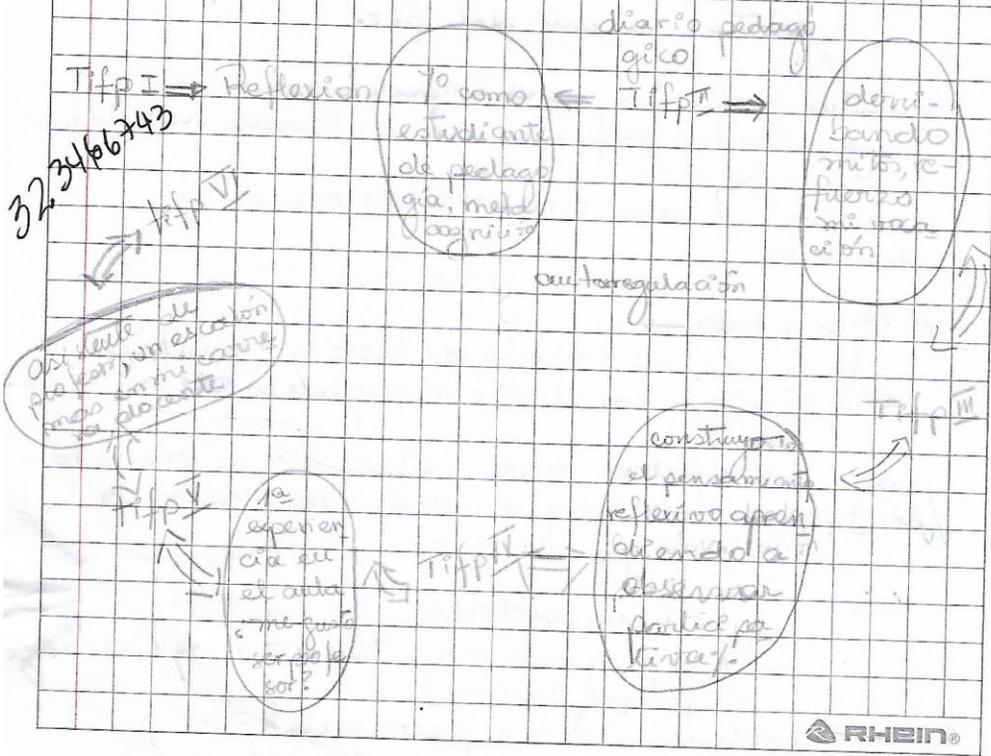
Los instrumentos deben concebirse como instrumentos de modelaje metacognitivo para ayudar al docente en formación en el desarrollo de la habilidad/competencia pensamiento reflexivo. El mapa de progreso se da a través de:

- 1) tomar conciencia del punto de partida tanto en lo que hace, como en sus creencias y representaciones. ← estrategias de TIPP I, II



Para la tesis → nombre de la investigación
 año 3 → "como se construye
 el pensamiento reflexivo desde
 la observación en clases".
 como el pensamiento reflexivo contribuye al...
 ... el proceso de construcción de la identi-
 dad docente

• Diseño de poster para postular a congresos
 Título "Reflexionando aprendo a ser profesor"



Informe 2016 → hay q' poner resultado y documentos.-

- Volver a revisar informe del 1^{er} año x q' ese será la base.

- Instrumentos para medir p. reflexivo de finir contexto, para q' y x q' y c/ quien lo hacemos.-

↓ competencias concretas y q' debemos medir

q' instrumentos voy a utilizar para mostrar el dolo del p.r.

muestra pequeña no es impedimento pero hay q' profundizar en temas cualitativos.

diarios / para analisis de contenido.
diálogos

el 1^{er} capítulo →

focalizar mi trabajo de tesis y tb inf. de 1^{er} y 2^o año y construir el esqueleto de mi tesis.

hay q' estipular una metodología concreta
 considerar → hay q' hacer una rubrica para el p.r.

c) indicadores

comp. y subcompetencias q' alberga el p. reflexivo

 indicadores → para utilizar y valorar el p. refl

"Estrategia metodológica para el Taller de Integración de Formación en la Práctica".

1ª Unidad

Descubriendo mi vocación:

Contenidos

- 1) Autoconocimiento y autoeficacia → Conociéndome a mí
- 2) Introducción al pensamiento reflexivo ^{en} mí mismo y a mi nuevo grupo
- 3) La vocación → ¿que es? → diario reflexivo

Competencia: 4) Valores: respeto, tolerancia, responsabilidad y compromiso

Capacidad de identificar sus niveles de:

- madurez
- eficacia
- reflexión

y relacionarlo con la vocación pedagógica..

Duración: 6 sesiones

Actividades:

- 1) Aplicación de encuesta de intereses personales
- 2) Aplicación de encuesta de percepción de eficacia
- 3) Aplicación de test de autorregulación
- 4) Jornadas de discusión grupal sobre las competencias que se requieren en el docente del siglo XXI..
- 5) Lectura de la Tercera carta de Paulo Freire
"Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad!"
- 6) Debate sobre la importancia de los valores en la

Evaluaciones Finales:

- 1) Control de lectura (3ª carta) | prof. docente
- 2) Escribir un ensayo sobre "Por qué quiero ser Profesor"

Evaluaciones acumulativas:

- 1) Participación en debate
- 2) Trabajo grupal de reflexión sobre los valores.-

Resultado de aprendizaje esperado:

Expresar de manera escrita y verbal el conocimiento sobre sí mismo y sus intenciones de convertirse en profesor.-

2da Unidad:

Un buen profesor necesita ser un buen estudiante

Contenidos:

- 1) Pensamiento Reflexivo
- 2) Hábitos de estudios y sus técnicas
- 3) Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional
- 4) El rol del docente y el estudio eficaz.-

Competencia:

Capacidad de reflexionar sobre la utilización ~~correcta~~ de las herramientas requeridas para el buen tránsito académico universitario y relacionarlo con su rol de profesor en formación.-

Duración: 6 sesiones

Actividades:

- 1) Aplicación de autoevaluación sobre hábitos de estudio
- 2) Lectura de 3 artículos sobre la educación de las emociones

Obj a mediano plazo.
Ser capaz de:

1)

Tengo que confeccionar

- Mapa de Progreso del P. Reflexivo

Objetivos del programa (9 módulos)

profesor en formación

1. Facilitar la inserción del ~~estudiante~~ al mundo laboral

2. Descubrir y fortalecer su vocación docente.

3. Favorecer su estilo como persona y como profesional.

4. "Capacidad de encontrar conexiones de apr. q' favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional" (Marcelo, 1991).

5. "los ^{espacios} curriculares dados en el eje de las prácticas con carácter formativo se deben considerar como espacios de reflexión que contribuyan a la construcción de la identidad profesional docente."

PROARTE

Desarrollo de teorías / formulación de teorías

Práctica reflexiva / pensamiento reflexivo

° Sist. de experiencias - permite reconstruir el proceso del desarrollo del P. R.

Un aspecto destacable de la sist. de exp. como método lógico de investigación en este estudio es que permite reconstruir el proceso de apr. del P. R. que se ha llevado a cabo en estos 2 años de práctica.

X parte de la población muestra

Mediante la revisión de los diversos papeles de apr., de formación, construcción y reflexión a los cuales han sido expuestos en estos 2 años de investigación.

Por otra parte la sist. de experiencias permite al igual que el P. R. cuestionar el X apr. ~~de~~ y para qué de cada etapa del proceso de apr. con el fin de analizar el cómo se aprende a ser profesor.

Propuesta de Programa TIFP II / 2º semestre 2014

- 3 Unidades de 6 sesiones c/u

1ª Unidad: ^{reflexionando sobre} las organizaciones educativas en Chile

Contenidos:

- 1) Tipos de colegios (particular, subvencionado, municipal). '2 clases'
- 2) Enseñanza pre-escolar-básica y media → subsector Inglés '2 clases'
- 3) Extracto de la ~~LEY~~ Ley de la LOCE a la LEE: ¿hubo cambio?

Libro: La ed. en Chile era un tesoro. UNESCO/SANTIAGUA.

Actividades:

Jacques Delors. ISBN: 968-7474-009

- 1) Un poco de historia sobre las leyes de ed. en Chile ⇒ buscar video
 - 2) Participación en e-aula.
 - 3) Escribir un ~~ensayo~~ relato sobre el tipo de colegio donde estudió; investigando c/ la familia xq eligieron ese establecimiento. Si aún existe agregar fotos.
 - 4) Lectura de extracto de ambas leyes...
 - 5) Trabajar c/ capítulos de inicio de 2ª temporada del informante
- 5) Focus group profesor destacado: "Silvana Sciez"
- Evaluaciones Somáticas.

- 1) Escribir relato ...
- 2) Hacer cuadro comparativo reflexivo sobre ambas leyes.



UNIDAD DE MEJORAMIENTO DOCENTE (UMD)

Bases Fondo Concursable Buenas Prácticas Docentes 2014

Abril 2014

Anexo N° 1: Formato de Proyectos

I.- IDENTIFICACIÓN

I.1.- Investigador Responsable

RUT	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Carrera	Campus
6582024-2	Vásquez	Vicencio	Amanda Isabel	Ped. en Inglés Diurno	Valparaíso
Títulos: Profesora de Estado en Inglés					
Grados Académicos: Magíster en Pedagogía Universitaria- Psicopedagoga - Licenciada en Educación					

I.2.- Contactos

Teléfonos	Correo electrónico
8 709 4727	ivasquez@upla.cl

I.3.- Co-investigador

RUT	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Carrera	Campus
10.090.760-7	Díaz	Suazo	Erika Loreto	Ped. en Inglés Vespertino	Valparaíso
Títulos: Profesora de Estado en Inglés					
Grados Académicos: Magister en Educación (m) TESOL					
Grados Académicos: Licenciada en Educación					

I.4.- Contactos

Teléfonos	Correo electrónico
79958240/2603137/2299452	erika.diaz@upla.cl

Concurso proyectos de Investigación-Acción de las Buenas Prácticas Docentes en el aula 2014

Nº	102
Proyecto	

II. ASPECTOS GENERALES

II.1 Tipo de proyecto

Indique el numeral correspondiente	1.- Aplicación de medios tecnológicos a la docencia.
	2.- Innovación Docente
3.1 Metodológica	3.1 Metodológica
	3.2 Evaluativa
	3.3 Otros (especifique)

II.2 TITULO: Nombre del proyecto

El diálogo pedagógico: Una metodología que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente.

III.- RESUMEN

En el ámbito de la formación docente, hoy día se hace necesario recurrir a enfoques pedagógicos didácticos que favorezcan el desarrollo de los procesos reflexivos, tanto en los sujetos en formación inicial como en aquellos que ya se encuentran ejerciendo en el aula. Dichos enfoques se deben dar desde los primeros momentos de la carrera pedagógica. Así lo ha entendido la Universidad de Playa Ancha, que en su proyecto de innovación curricular ha estipulado como esencial la inclusión de un Taller Integral de Formación para la Práctica (TIFP), desde el primer semestre de la innovada matriz curricular de las carreras de pedagogía.

En ese contexto, la presente investigación propone fomentar el proceso de adquisición del pensamiento reflexivo en los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile; a través de las etapas de la metodología de la investigación-acción, cuyo propósito es comprobar que la iniciación temprana en el entrenamiento de este tipo de pensamiento aporta a mejorar el desarrollo de las competencias genéricas básicas de los futuros profesores.

Este estudio involucra a los estudiantes de la cohorte 2014 de los regímenes diurno y vespertino de la carrera de Pedagogía en Inglés de la UPLA, a un grupo de profesores de inglés actualmente en ejercicio; y a los respectivos docentes de las TIFPs I y II, y se llevará a cabo durante el año lectivo 2014.

El objetivo de las TIFPs de primer año es introducir al estudiante en el mundo de la pedagogía, a través de estrategias metodológicas activo-participativas que le permitan ir descubriendo su vocación docente. Sin embargo, en una primera instancia los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía, bajo currículo innovado, no se relacionarán directamente con los establecimientos educacionales; a pesar de que el saber cómo actuar hoy en una sala de clases se considera información importante. Entonces, la propuesta de esta investigación-acción es traer a la clase de TIFP a profesores de inglés en ejercicio para compartir un diálogo pedagógico sobre su quehacer diario en el aula, y así crear vínculos entre la UPLA y algunos establecimientos educacionales de la región. A la vez abrir espacios de colaboración que apuntan a ir avanzando hacia un diálogo recíproco de crecimiento y mejora de las prácticas pedagógicas.

Se pretende con esta investigación lograr la integración del estudiante de pedagogía con el medio social en el cual deberá desempeñarse, y a potenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo entre los participantes. En consecuencia, los diálogos pedagógicos tendrán una estructura organizada tipo “focus group”, con preguntas dirigidas para abordar temáticas relacionadas con el programa de asignatura, las que serán definidas con antelación al encuentro. Y contarán con el apoyo del profesor encargado del Taller, quien jugará el papel de mediador de la actividad.

El paradigma investigativo va de acuerdo a la metodología cualitativa de carácter fenomenológico-descriptivo (Hernández, 2010; Quiroz, Merino & Stronguillo, 2004) basado en las etapas de la investigación-acción (Noffke & Somekh, 2009). Los datos se recolectarán a través de la observación participante, los cuadernos de reflexión y encuestas de percepción aplicadas a la muestra. Estos datos se analizarán a través de procedimientos descriptivos para comprobar el logro de los objetivos planteados.

IV.1.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y REVISIÓN BIBLIOGRAFICA (máximo 1000 palabras).

La problemática de esta investigación surge como consecuencia de los resultados de las últimas evaluaciones aplicadas a los profesores del sector municipal chileno; los que muestran la deficiencia en el ítem de reflexión en un alto número de docentes en ejercicio (Docentemás 2012). Conjuntamente, los informes del Proyecto Tunning para América Latina y de la OCDE proponen renovaciones curriculares en la formación inicial docente, lo que ha sido considerado por la Universidad de Playa Ancha en su propuesta de innovación de la matriz curricular de las

carreras de pedagogía, a partir de este año lectivo. Como consecuencia de esta información, viene a bien preguntarse:

- 1) ¿De qué manera el currículo innovado de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad de Playa Ancha puede aportar al desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes en formación?
- 2) ¿Es posible fomentar a través de diálogos con profesores activos en el aula el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes de pedagogía de primer año?
- 3) ¿De qué forma se puede comprobar el desarrollo del pensamiento reflexivo en los docentes en formación en la carrera de Pedagogía en inglés de la UPLA?

A través de este estudio y su respectiva recolección de información se pretende responder las interrogantes formuladas y demostrar que el entrenamiento temprano del pensamiento reflexivo lleva al desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de pedagogía.

Al respecto, vale la pena mencionar que existe un reconocimiento mundial sobre la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial docente en torno a un currículo basado en competencias. En particular en nuestro continente ésta está marcada por el Proyecto Tunning para América Latina (2004), el que propone considerar al pensamiento reflexivo como una competencia genérica esencial en la formación integral del estudiante de pedagogía.

Así bien, es importante destacar que existen varios tipos de competencias; pero en específico para este estudio se entenderá como competencia genéricas a las habilidades que permiten el desarrollo integral de los estudiantes de educación superior en su dimensión personal e interpersonal (Latorre, Aravena, Milos & García, 2010; López, D'Angelo, Luengo & Bazo, 2011). Competencias que son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales, permitiendo al estudiante realizar acciones en diferentes ámbitos y que se adquieren durante la formación académica como apoyo a su desarrollo profesional.

Para los propósitos de esta investigación se asume que el pensamiento reflexivo es una competencia genérica básica necesaria a ser desarrollada en los futuros profesores. Por lo tanto, su adquisición temprana permitirá a los docentes en formación desplegar las habilidades blandas, expresadas como la capacidad de reflexionar sobre sus destrezas cognitivas, valóricas y sociales; en búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas ligadas a su entorno profesional.

Consecuentemente, Chacón (2008) afirma que se hace necesario que los estudiantes de las carreras de Educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. Este tipo de pensamiento indica que el individuo puede comprender la complejidad del aula y el contexto escolar (p.278).

Bajo este paradigma, este estudio asume desarrollar una investigación desde la acción en el aula, de la asignatura “Taller integral de Formación para la Práctica I y II”, de la carrera de Pedagogía en inglés, régimen diurno y vespertino de la Universidad de Playa Ancha.

Sin duda el investigador pionero sobre el pensamiento reflexivo es John Dewey, quien en 1933 creyó que este tipo de competencia debía ser desarrollada por todos los profesores. En esa época se da origen epistemológico al aprender haciendo si se reflexiona sobre lo que se ejecuta.

Por otro lado, el concepto de reflexión en la acción se viene acuñando desde hace un par de décadas en el área de la educación, en general. Sin embargo, se consideraba una competencia que debía ser desarrollada por los profesores en ejercicio. Muestra de ello, es el ítem referido a la reflexión sobre las prácticas evaluativas del procesos de enseñanza- aprendizaje, que forma parte del portafolio de evaluación docente de los profesores del sector municipal chileno (www.docentemas.cl).

Autores como Chacón (2005, 2008), Chacón & Sayago (2005), Pérez (2010) y Tallaferro (2005) han investigado sobre la formación para la práctica reflexiva, específicamente en la formación inicial docente de los estudiantes de educación general básica en el contexto latinoamericano; llegando a la conclusión de que la reflexión es una competencia genérica importante en el rol docente. Se entiende entonces, que enseñar a reflexionar a los futuros profesores es un punto de inicio en los cambios requeridos por la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado. Estos autores también reconocen que esta práctica reflexiva se debería dar en espacios activos y reales. Es por ello que esta investigación propone como escenario para la ejecución de los diálogos pedagógicos la sala de clases de las TIFs. Es decir, traer al aula a los protagonistas del sistema educacional local con la intención de compartir con los estudiantes de pedagogía en inglés sus experiencias docentes y así fomentar la reflexión sobre su vocación.

IV.2.- OBJETIVOS (máximo 120 palabras)

Objetivo General:

Fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo en estudiantes de primer año de Pedagogía en Inglés de la UPLA a través de diálogos pedagógicos con profesores destacados del sistema.

Objetivos Específicos:

- 1) Utilizar la metodología de diálogos pedagógicos como medio para desarrollar competencias comunicativas con el fin de fomentar el pensamiento reflexivo entre docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía.
- 2) Establecer vínculos entre docentes destacados del sistema escolar local y la UPLA para fortalecer el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes de Pedagogía en Inglés
- 3) Desarrollar investigación-acción en aula para hacer seguimiento estructurado a los diálogos pedagógicos y validar su impacto en la formación del pensamiento reflexivo de los estudiantes de pedagogía en inglés

V.- METODOLOGIA (máximo 1000 palabras)

Diseño Metodológico:

Dentro de los diseños metodológicos de la investigación cualitativa se ha optado por utilizar el método de la fenomenología. Entendiendo que la fenomenología es una manera de describir fenómenos que son parte del mundo en que vivimos, tales como: acontecimientos, situaciones, experiencias o conceptos. Esta metodología investiga cómo los individuos viven la experiencia de ciertos acontecimientos, buscando las estructuras invariantes o esenciales de la experiencia de cada individuo con el propósito de encontrar patrones comunes al grupo o conjunto de individuos. (Sandin, M.P. 2003)

El paradigma investigativo se centra en el enfoque cualitativo de procedimiento metodológico mixto (Hernández, 2010) con énfasis en la descripción e interpretación de situaciones de aprendizaje basadas en el desarrollo del pensamiento reflexivo como habilidad requerida para la resolución de problemas en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía. La unidad de estudio se centrará en las actividades a desarrollar en las asignaturas TIFPs I y II, de la carrera de Pedagogía en

inglés, cohorte 2014, régimen diurno y vespertino de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Es descriptivo porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, 2010; p.85).

Este diseño describe el proceso a través del cual se llevará a cabo esta investigación. Es decir, relatará los diálogos pedagógicos que se efectuarán entre los docentes de inglés del sistema educacional local y los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en inglés de la UPLA, durante algunas sesiones de la asignatura TIFP en el primer y segundo semestre del año lectivo en curso, con el propósito de fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo entre los participantes.

Tipo de Investigación:

Este estudio se desarrollará a través de las etapas de la Investigación – acción; porque es un método holístico que enfrenta la resolución de problemas por medio de la recolección de información de diferentes maneras.

Los autores Gall, Borg & Gall (2010) destacan que la investigación – acción es una forma de exploración ejecutada principalmente por y para educadores. Más aún y basándose en la teoría del constructivismo, la investigación – acción es aprender haciendo, lo que involucra los procesos de diagnosticar, planificar, actuar, observar, evaluar y reflexionar.

Por tanto, esta investigación se desarrollará de acuerdo al ciclo de la investigación – acción en fases consecutivas, contando con un proceso de diagnóstico o presentación del problema, planificación de cada una de las jornadas de diálogo , ejecución del diálogo pedagógico, evaluación de cada jornada a través de los diarios reflexivos de los participantes y las encuestas de percepción que se aplicarán al término del semestre respectivo. Y finalmente, el análisis de toda la información requerida en cada parte del ciclo, a modo de estipular los logros alcanzados.

Consecuentemente, las técnicas de recolección de la información tales como la observación participante, cuadernos de reflexión y encuestas de percepción, se darán a través de cada una de las etapas. De igual forma, se propone la creación de una rúbrica para medir de manera objetiva el logro del desarrollo del pensamiento reflexivo en la muestra de la investigación.

Es importante destacar que cada una de las sesiones de diálogo efectuada será filmada y grabada, para posteriormente hacer la

transcripción completa y por escrito de todas las intervenciones dadas en la jornada. Material esencial para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Debido al origen y tipo de diseño metodológico, el análisis y presentación de los datos se hará de manera cualitativa y cuantitativa, procediendo a la categorización, diagramación, clasificación e interpretación de los mismos.

VI.- RESULTADOS ESPERADOS (máximo 200 palabras)

- 1) Provocar un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente, moviéndose desde la transmisión de conocimiento hacia la construcción colaborativa del mismo.
- 2) Generar vínculos a través de los profesores de inglés en ejercicio para abrir oportunidades de trabajo colaborativo entre la carrera de Pedagogía en Inglés de la UPLA y algunos establecimientos educacionales locales.
- 3) Desarrollar a través de los diálogos pedagógicos el pensamiento reflexivo y así mejorar las prácticas docentes tanto de los profesores en ejercicio como las de los estudiantes de pedagogía.
- 4) Incorporar a la clase de TIFP recursos humanos reales para fomentar a través del diálogo la reflexión sobre el ejercicio docente en los estudiantes de primer año de pedagogía.

VII.- DESGLOSE Y JUSTIFICACIÓN DE LOS RECURSOS SOLICITADOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Desglose Presupuestario	Justificación	Montos 2014 \$ 500.000
Materiales: fotocopias, libros, resma de hojas, tinta para impresora	• Compra de cuatro resmas de fotocopias (tamaño carta y oficio)	\$12.000
	• Tintas para impresora HP (cartuchos de color y negro)	\$ 100.000
	• Compra de libro Reflective on Practice; Jack Richards.	\$ 45.000

	Cambridge • Fotocopias para cada sesión	30.000 \$
Recurso de apoyo : ayudante, otro	<ul style="list-style-type: none"> • Grabadora \$50.000 • Pilas para grabadoras \$ 6.000 • Filmadora \$70.000 • Video tapes \$12.000 • Pago de honorarios a ayudante quien hará las transcripciones \$60.000 	
Operativos: movilización, otro	<ul style="list-style-type: none"> • Pago de movilización a los docentes convocados a los diálogos \$ 20.000 • Café, té, jugos, galletas, azúcar, vasos, platos, servilletas, cucharas \$ 40.000 	
Otros(especificar)	<ul style="list-style-type: none"> • Inscripción a seminarios, congresos o coloquios \$ 55.000 	
de Fondos	Total	\$500.000

Bibliografía

British Council (2012). *La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad de pertinencia ¿Qué aspectos críticos debe ser cautelados?*. Santiago de Chile.

Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, N° 41, disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20248>

Gall, M.D., Gall, J and Borg. W. R. (2010). *Applying Educational Research*. Pearson

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P.(2010) *¿Qué características posee el enfoque cualitativo de investigación?*. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Latorre, M. Aravena, P., Milos, P. & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la educación*, N° 33. [Citado 30 Mayo 2013], disponible en: www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/183.pdf

Martínez, J. S. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. Universidad Mesoamericana.

Martinez Rodriguez, J. (2011) *Métodos de investigación cualitativa Qualitative research methods*. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá – Colombia*.

Quiroz, C., Merino, C., & Stronguilo, P., (2006) *Capítulo III: Investigación para la diversidad* p.112. Rescatado desde <http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/Cap-III-Investigacion.pdf>.

Sandin, M.P (2003) *Capítulo VII: Tradiciones en Investigación Cualitativa en Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Rescatado desde www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/.../capitulo_7_de_sandin.pdf